

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

*Под общей редакцией
Н.И. Бумаженко, Е.Я. Аршанского*

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2023*

УДК [373:2+373.3+373.54+376](476+470+571)
ББК 74.1(4Бей)+74.1(2Рос)+74.2(4Бей)+74.2(2Рос)+74.202.42(4Бей)+
74.202.42(2Рос)
А43

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 30.10.2023.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 7 от 29.08.2023.

Под общей редакцией
Н.И. Бумаженко, Е.Я. Аршанского

Р е ц е н з е н т ы :

профессор кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций
Витебского филиала Международного университета «МИТСО»,
доктор педагогических наук, доцент *Л.С. Васюкович*;
декан педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент *И.А. Шаранова*

А43 **Актуальные проблемы современного образования** : монография / Н.И. Бумаженко [и др.] ; под общ. ред. Н.И. Бумаженко, Е.Я. Аршанского. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2023. – 294 с.
ISBN 978-985-30-0055-9.

В научном издании актуализируются тенденции функционирования и совершенствования дошкольного, начального, специального и инклюзивного образования. Предлагаются идеи, принципы и направления, содействующие эффективной подготовке кадров для системы образования Республики Беларусь и Российской Федерации. Концептуальные основы базовых тенденций рассматриваются с позиций современных педагогических исследований двух стран и социального заказа.

Адресуется студентам учреждений высшего образования, обучающимся по педагогическим специальностям, а также педагогам, родителям.

УДК [373:2+373.3+373.54+376](476+470+571)
ББК 74.1(4Бей)+74.1(2Рос)+74.2(4Бей)+74.2(2Рос)+74.202.42(4Бей)+74.202.42(2Рос)

ISBN 978-985-30-0055-9

© Бумаженко Н.И. [и др.], 2023
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2023

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современные глобальные экономические и социальные изменения ставят перед обществом и государством новые задачи, среди них повышение национальной конкурентоспособности, придание большей устойчивости государству в условиях экономических и социальных трансформаций. Эти задачи не могут быть решены без новых знаний, технологий, важнейшим институтом развития которых является система образования.

Обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые и компетентные личности, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, умеющие выбирать способы сотрудничества. Они должны отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладать развитым чувством ответственности как за свою судьбу, так и страны.

Для подготовки людей с данными качествами требуется обновление национальных систем образования, являющихся частью мирового образовательного пространства. Поэтому накопленный опыт и тенденции развития системы образования в других государствах могут быть использованы для определения магистральных путей такого обновления.

Основополагающими направлениями развития национальных систем образования во всем мире являются принятые Организацией Объединенных Наций Цели устойчивого развития до 2030 года в области образования, которые предусматривают в том числе обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех.

К одной из ведущих тенденций развития образования в мире можно отнести ориентацию на личность обучающегося в целях наиболее полного раскрытия его способностей и удовлетворения его образовательных потребностей. Гуманизация проявляется в переносе акцента с педагогической деятельности на продуктивную учебно-познавательную и иную деятельность обучающегося. В связи с этим наблюдается переход от преимущественно информативных форм обучения к проблемному, исследовательскому и проектному обучению через использование резервов самостоятельной работы, созданию условий для самоутверждения, самореализации и самоопределения личности.

В образовании, ориентированном на личность, строго регламентированные контролируемые способы организации педагогического процесса заменяются творческими, развивающими, активизирующими личность способами, а позиции педагога и обучающегося преобразуются в личностно равноправные, в позиции сотрудничества.

Сформировано комплексное представление о том, что целью современного образования является помощь обучающимся в приобретении компетенций, необходимых для успешной социализации и ответственного принятия осознанных решений, с которыми связана жизнь человека, в том числе при осуществлении профессионального выбора.

Компетентностный подход в образовании признается ключевым. Отбор основных компетенций в зарубежных странах осуществляется посредством базовых принципов прав человека, целей демократического гражданского общества и Целей устойчивого развития.

Еще одна из тенденций развития образования за рубежом – неотделимость обучения от воспитания. Характерными чертами такого образования являются гуманизация, призванная формировать духовность, культуру, целостное развитие всех сторон личности, а также национальная направленность, обеспечивающая сочетание образования с историей и народными традициями, сохранение и обогащение исконных ценностей.

Системы образования становятся открытыми. В большинстве стран учебные программы задают базовое, общее ядро знаний, которое впоследствии дополняется в зависимости от потребностей человека. Поэтому непрерывность образования, его трансформация в процесс, длящийся на протяжении всей жизни человека, также являются мировой тенденцией развития образовательных систем. При этом обеспечивается достижение целостности и преемственности в обучении и воспитании.

Гуманизация способствует усилению и усложнению уровневой и профильной дифференциации образования согласно склонностям, интересам, возможностям и способностям обучающихся. В то же время наблюдается тенденция распространения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин за счет строгого отбора материала, системного анализа его содержания. Это обусловлено лавинообразным нарастанием объема информации и необходимостью умения работать с ней, что позволяет перейти от фактологической к методологической форме обучения.

Предлагаемый коллективный труд ученых Республики Беларусь и Российской Федерации содержит концептуальные основы базовых тенденций развития и функционирования современной системы образования, проиллюстрированные фактическим материалом, который может быть использован практикующими педагогами, студентами педагогических специальностей и всеми, кто заинтересован в решении проблемы повышения эффективности образовательного процесса.

Благодарим всех авторов и выражаем надежду на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

ГЛАВА 1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мигунова Елена Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры начального, дошкольного образования
и социального управления
Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого
Российская Федерация, г. Великий Новгород,
e-mail: elena.migunova@novsu.ru

Николаева Екатерина Александровна,
воспитатель муниципального автономного
дошкольного учреждения «Детский сад № 52 “Детство”»
Российская Федерация, г. Великий Новгород,
e-mail: katrinnikol18@yandex.ru

В данном разделе главы 1 содержатся результаты теоретического и экспериментального исследования процесса формирования представлений о профессиях у детей дошкольного возраста в проектной деятельности. Определены актуальность исследования, основные понятия – «профессия», «представления о профессиях», «проектная деятельность», сущностные характеристики проектной деятельности, алгоритм работы по проекту. На примере одного из детских садов Великого Новгорода описаны практические результаты внедрения проекта, направленного на формирование представлений о профессиях, установлена его результативность. Проект «Газета профессий» решал задачи: расширение представлений детей о профессиях, уважение к труду; сопровождение процесса выстраивания долгосрочной перспективы выбора профессии дошкольниками через проектную деятельность; развитие компетенции для дальнейшей социализации детей через проектную деятельность. Итоги внедрения проекта продемонстрировали значительные результаты в освоении знаний детьми о современных профессиях.

Ключевые слова: дошкольный возраст, проектная деятельность, формирование представлений о профессиях.

Переход в XXI век ознаменовался большим притоком новых потребностей за счет изменений в научных, культурных и других сферах жизни человека. Эти процессы обуславливают появление большого ряда новых профессий, а также потребностей в новых специалистах с профессиональным отношением к труду.

Образование всегда было неотъемлемой частью жизни каждого человека. Первоначальным звеном единой и непрерывной системы образования в Российской Федерации (далее РФ) является дошкольное образование. Формирование представлений о профессиях, по мнению многих ученых, должно начинаться именно в детском саду. Современное общество стремительно трансформируется, открывая перед системой образования новые проблемы: цифровизацию, изменение социальной среды и др. Привычные традиционные профессии исчезают, а на их место приходят новые, отвечающие запросам и потребностям общества.

Необходимость ознакомления детей старшего дошкольного возраста с профессиями также отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО). В нем подчеркивается, что социально-коммуникативное развитие должно быть направлено на формирование позитивных установок к различным видам труда. Для усвоения указанных во ФГОС ДО образовательных результатов используются различные виды деятельности в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, для детей старшего дошкольного возраста выделена такая деятельность, как самообслуживание и элементарный бытовой труд. Также нормативные документы РФ акцентируют внимание на формировании представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста, в первую очередь Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее ФОП ДО).

В соответствии с Приказом Просвещения РФ № 1028 от 25 ноября 2022 года дошкольные образовательные учреждения начали работать по новой ФОП ДО с 1 сентября 2023 года. Федеральный образовательный стандарт отмечает, что к шести годам дети проявляют активность в стремлении к изучению разных видов труда и профессий, бережно относятся к результату труда взрослых, стремятся участвовать в труде взрослых, чем вторит ФГОС ДО относительно социально-коммуникативного и трудового развития, а именно развития ценностного отношения к труду взрослых, разнообразия и взаимосвязи видов труда и профессий. Одновременно одной из целей ФОП ДО выдвинуто создание единого федерального образовательного пространства воспитания и обучения, которое обеспечит детям равное образование вне зависимости от места проживания. В рамках единой образовательной среды дети смогут получить представления о профессиях, не присущих для их региона проживания.

Приоритетной задачей стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года выступает трудовое воспитание и профессиональное самоопределение как одно из основных направлений развития воспитания, под которым

подразумевается воспитание и уважение к труду, людям труда, трудовым достижениям и подвигам.

В 2015 году разработана Концепция сопровождения профессионального образования с разделением на возрастные ступени. Для дошкольного образования Концепция ставит такие задачи, как формирование первичного представления о мире профессий и развитие интереса к профессионально-трудовой деятельности.

Выбор профессии является неотъемлемым выбором в жизни каждого человека. Педагогика рассматривает профессию как вид трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных знаний, умений и навыков, приобретенным в ходе целенаправленной подготовки [1]. В педагогике представления описываются как начальный уровень овладения знаниями, чувственный образ предметов или явлений действительности, которые ранее воздействовали на органы чувств [2]. Мы рассматриваем представления о профессиях как многоуровневую систему знаний, направленных на расширение знаний о труде людей разных профессий, их личностных качествах и орудиях труда, что помогает сформировать положительное отношение к труду в целом.

В системе первичной социализации самыми важными факторами, влияющими на самоопределение в выборе профессии, являются семья и образовательные учреждения. Так как зачастую именно дошкольные образовательные организации (далее ДОО) становятся первой обучающей ступенью в жизни человека, перед детскими садами возникает вопрос ознакомления детей с миром профессий.

Согласно исследованиям Л.Б. Шнейдер, именно в раннем детстве закладываются базисные установки, которые слабо поддаются коррекции у подростков, а затем и у взрослых [3]. В детстве ребенок перенимает модели поведения, способы взаимодействия с окружающей действительностью и примеряет на себя образы взрослых. Среди детей часто можно встретить игры в школу или больницу, где дети выступают в роли учителя или врача. Представления детей о профессиях усложняются и расширяются по мере взросления.

Важным аспектом является эмоциональное отношение ребенка к труду взрослых. Большой вклад в исследование этого вопроса внес В.К. Котырло, который связывал уровень эмоционального и интеллектуального развития ребенка с формированием представлений о взрослом труде [4]. Он изучал стадии прохождения процесса формирования представлений. Изначально ребенок преодолевает стадию «воображаемый период», когда зарождаются представления о труде взрослых, и эта стадия приходится на дошкольный возраст. В.К. Котырло писал, что старшим дошкольникам свойственна большая эмоциональная отзывчивость, что является хорошей подложкой для формирования положительного отношения к миру профессий и воспитания добрых чувств к окружающим [4].

В.И. Логинова и М.В. Крулехт рассматривали еще одну важную составляющую формирования представлений о профессиях у дошкольников –

причинно-следственные связи [5; 6]. Это помогает сформировать обобщенные представления о деятельности человека разных профессий, опираясь на результаты труда. Например, уборщик моет пол, значит, пол будет чистый. Уборщик отчищает переполненное мусорное ведро, значит, можно будет снова выкидывать мусор. То есть поддерживает чистоту и не дает засориться планете. Врач лечит людей, значит, люди будут здоровыми. То есть заботится и помогает выздороветь, чтобы чувствовать себя хорошо. На основе таких цепочек происходит начальное формирование определенного отношения к людям профессий, зарождается бережное отношение к труду.

Дошкольный возраст является точкой отправления для изучения нового: у детей прививается любовь к трудовым действиям, формируется интерес к труду и элементарным трудовым умениям, складывается отношение к людям труда.

В старшем дошкольном возрасте для повышения эмоциональной активности могут использоваться мастер-классы, игровые ситуации, экскурсии, проектная деятельность.

Мы будем рассматривать проектную деятельность как форму организации совместной деятельности детей и взрослых, имеющую совокупность приемов и действий в определенной последовательности, направленной на достижение поставленной цели, то есть на решение конкретной проблемы, значимой для обучающихся, и имеющую оформленный конечный продукт социальной или личной значимости.

Л.В. Свирская предлагает в проектной деятельности применять технологию «План–дело–анализ» или «Планируем с детьми вместе» [7]. В своих работах она пишет, что план у детей в раннем возрасте еще отсутствует. Предпосылки планирования появляются постепенно с накоплением опыта, когда действия становятся абстрактными. Тогда-то дети и начинают привлекаться к планированию индивидуальной и совместной деятельности. Когда возникает активность, то это означает наличие внутреннего плана действий. Для реализации первой стадии «план» Л.В. Свирская предлагает использовать групповой (детский) совет, его цель – запланировать действия. Совместное планирование позволяет детям понять, чем они хотят заниматься, самостоятельный выбор действий и плана [8]. Вторая часть техники – «дело», то есть действие, индивидуальное или совместное. При совершении действия у детей должно быть достаточное количество наглядного материала для удержания внимания и интереса. Третий этап технологии «анализ» может реализовываться через итоговый сбор. Он необходим для предъявления индивидуальных достижений, подведения общих итогов работы, организации рефлексии. Технология «План–дело–анализ» позволяет совместно с дошкольниками планировать день и является результативным средством проектирования и организации познавательного процесса в ДОО.

В основе проектной деятельности дошкольников лежит развитие познавательных навыков, критического и творческого мышления, умений самостоятельно искать информацию.

Для выявления особенностей проектной деятельности, применяемой к дошкольникам, необходимо определить понятие, структуру, цель, мотивы, содержание и результаты, к которым приводит эта деятельность. Для проектной деятельности в ДОО характерны:

- возможность реализации проекта детьми самостоятельно (либо в парах или группах);
- значимость результатов на теоретическом, познавательном и практическом уровнях;
- наличие ценностной проблемной ситуации;
- четкая структура с поэтапными действиями реализации проекта, имеющая промежуточные оформленные результаты [9].

С учетом вышеизложенной информации можно сделать вывод, что проектной деятельности дошкольников присуща конкретная структура:

1. Цель – то есть создание продукта, имеющего новизну и социальную или личностную значимость.
2. Мотивы – социальные или личностные потребности в разного рода ценностях.
3. Функции – технологическая, исследовательская, преобразовательская, созидательная и др.
4. Содержание – то есть проведение подготовки для исследовательской работы и последующая демонстрация созданного проекта.
5. Результат – то есть созданный продукт и развитие личности [10].

Для детей старшего дошкольного возраста результативными будут групповые проекты, так как в них дети приобретают навыки сотрудничества, овладевают лидерскими качествами, присутствует соревновательный элемент, подталкивающий к повышению мотивации и положительно влияющий на выполнение проекта.

К особенностям развития дошкольников в проектной деятельности относят:

- развитие устойчивости внимания, повышение степени наблюдательности;
- навык ориентации в информационном поле, развитие критического мышления, навык видения проблемы;
- способность к анализу, формулированию проблемы, постановки вопроса;
- обобщение информации, навык формулирования выводов.

Проектная деятельность в ДОО носит обучающий характер. Однако цель всегда остается неизменной – развитие свободной творческой личности.

Организация проектной деятельности среди старших дошкольников характеризуется рядом особенностей. Проектная деятельность должна быть реализована в проблемной задаче или ситуации, которую нельзя решить прямым путем, и иметь адресный характер. Участники проектной деятельности обязательно мотивируются.

Для детей старшего дошкольного возраста в процессе проектной деятельности свойственны поисковая деятельность, желание пользоваться научной терминологией, умение самостоятельно решать проблемы.

Таким образом, можно отметить, что особенности представлений дошкольников о мире профессий результативно формируются через проектную деятельность и заключаются в:

- реализации в проблемной ситуации, которую нельзя решить одним прямым действием;
- достаточной наглядности и мотивации для участников процесса;
- том, что результат деятельности имеет адресный характер.

Проектная деятельность лучше всего подходит как условие формирования представлений о профессиях, так как она:

- наглядна и вовлекает в различные виды деятельности;
- использует многообразие источников информации;
- дает разностороннюю информацию о предмете и объекте;
- развивает и реализует потенциал ребенка;
- способствует развитию познавательного интереса к труду взрослых.

Н.Е. Веракса в своих трудах отмечает, что проектная деятельность в дошкольном возрасте носит, как правило, информационный характер, так как детям сложно самостоятельно определить цель и планирование [11].

Проектная деятельность основывается на личностно ориентированном подходе к обучению и воспитанию. С помощью подобной деятельности дети усваивают сложный материал путем поиска информации в сотрудничестве, что стимулирует активизацию познавательного процесса и мотивирует к дальнейшему познанию.

В основе проектной деятельности как условия формирования представлений о профессиях лежит приобретение и совершенствование исследовательских навыков дошкольников, возможности найти собственный личностный смысл и проявить любознательность. К возрастным особенностям можно отнести развитие устойчивости внимания, повышение степени наблюдательности, навык ориентации в информационном поле, развитие критического мышления, навык видения проблемы, способность к анализу, формулированию проблемы, постановки вопроса, обобщения информации, навык формулирования выводов.

Условия для формирования представлений о профессиях в проектной деятельности можно разделить на группы:

- 1) практические: создание развивающей среды, наблюдения, экскурсии, а также творческих предметов (книжка-передвижка, плакаты, уголки) и т.д.;
- 2) словесные: чтение художественной литературы, стихи, беседы и т.д.;
- 3) наглядные: выставки, фотоматериалы, презентации, иллюстрации и т.д.

Важным условием успешной проектной деятельности является участие родителей. Это позволяет повысить интерес не только детей, но и родителей, которые больше узнают о своих детях, а также повышают собственную

компетентность в формировании представлений о профессиях. Интенсивное вовлечение родителей в проектную деятельность стимулирует сотрудничество цепочек дети–родители, воспитатели–родители, родители–дети–воспитатели. Кроме того, у детей появляется возможность расширить представления о том, где и кем работают их родители, усвоить ценность родительского труда. Помимо родителей можно привлекать в проектную деятельность и других членов семьи.

В настоящее время существует множество разработок по проектной деятельности, появилась насыщенность методов и материалов, пригодных для старших дошкольников. Образовательные программы подчеркивают необходимость использования проектной деятельности в работе, так как она способствует формированию межпредметных связей, развивает компетенции и активно вовлекает в процесс познания.

Экспериментальное исследование проводилось на базе 9-й группы «Сказка» муниципального автономного дошкольного учреждения «Детский сад № 52 “Детство”» г. Великого Новгорода. Участники – 25 детей (из них 13 мальчиков и 12 девочек) возраста 5–6 лет.

Для достижения первой цели мы адаптировали опросник для детей 5–7 лет «Диагностическая карта сформированности знаний о профессиях у детей старшего дошкольного возраста» Л.В. Куцаковой [12]. Диагностика включала вопросы:

Какие профессии ты знаешь? Какая профессия у твоей мамы? Твоего папы? Какую пользу для общества приносят полицейские? Какими качествами должен обладать полицейский? Как называют врача, лечащего детей? Кто помогает врачу лечить больных? Какие инструменты нужны врачу для работы? В чем состоит работа парикмахера? Кто такой фармацевт? Рабочие каких специальностей участвуют в строительстве дома? В чем состоит работа инженера? В чем заключается деятельность домохозяйки? Кто работает на почте? В чем состоит работа почтальона? Какими качествами должен обладать учитель? Кому принадлежат данные инструменты? Есть ли у тебя любимое занятие, расскажи о нем. Кем бы ты хотел стать, почему?

Согласно полученным результатам, дети смогли перечислить названия профессий, которые они знают; значительная часть респондентов знает профессии своих родителей; может объяснить, чем популярны часто встречающиеся в книгах, фильмах и мультфильмах профессии: учитель, полицейский, пожарный, почтальон. Однако опрашиваемые затрудняются ответить, какой именно врач лечит детей или кто такой фармацевт или инженер.

Многие могут рассказать о качествах, которыми должен обладать носитель популярной профессии (учитель), но затрудняются в ответе на такой же вопрос, но о сути профессии.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что анкетированные пока не задумываются, кем хотят стать, либо называют первую профессию, которую вспомнят, хотя большинство из старших дошкольников

имеют любимое дело (рисовать, петь, придумывать истории и т.д.), это связано с ограниченностью знаний о мире профессий. По результатам опроса мы выявили, что низкий уровень сформированности знаний у 22%, средний – у 56%, высокий – у 22%.

Для определения круга знаний и характеристик профессий был составлен опросник «Какая профессия самая-самая?», состоящий из 9 вопросов, которые описывают характеристики разных профессий. В игровой форме дети пытаются назвать самые «зеленые», «быстрые», «серьезные», «смешные», «сладкие», «железные», «обучающие» и другие.

По результатам второй диагностики только у 14% детей высокий уровень круга знаний профессий, они смогли назвать по одной-две профессии к каждой характеристике. Также 54% детей обладают средним уровнем круга знаний профессий, а 32% – низким. Сложнее всего старшим дошкольникам было назвать самые «денежные», «железные», «общительные» и «серьезные» профессии.

Для определения круга профессий, интересных старшим дошкольникам, мы использовали диагностические материалы Е.А. Климова «Профоориентационный опросник», адаптированный для детей 5–6 лет. Данная анкета позволяет выявить, к какому типу профессий ребенок испытывает интерес и склонность. Предлагалось выбрать, что ребенку нравится больше: участвовать в играх или показывать кукольный театр, мастерить или рисовать, уметь рассказывать или лечить животных и т.д.

По результатам диагностики наибольшему количеству детей близки профессии «человек–художественный образ», то есть им свойственна любовь к созданию нового, увлекают изобразительная, музыкальная, литературно-художественная сферы. По полученным результатам 25% детей склонны к профессиям «человек–природа», что характеризует их как любящих природу, причем это не только созерцательная, но и деятельная сфера, то есть изучение законов природы и их применение. Люди таких профессий отличаются инициативностью и самостоятельностью в решении конкретных задач, заботливостью и терпением. Еще 25% склонны к интересу профессий «человек–техника», то есть детям нравится обрабатывать, преобразовывать и создавать. Профессии этого типа открывают возможности для новаторства и творчества, зачастую используется практическое мышление. Наименьший интерес у детей к профессиям «человек–человек», всего 10% респондентов привлекают профессии, непосредственно связанные с общением.

Результаты первого эксперимента стали материалом для определения сложностей в формировании представлений о профессиях у старших дошкольников. Мы выявили, что старшие дошкольники сталкиваются с такими проблемами:

- большинство детей знают только распространенные профессии либо профессии своих родителей;
- не всегда понимают вопрос «Кем работает?»;

- зачастую дети соотносят профессию с определенным человеком, которого знают либо в жизни, либо из художественного произведения;
- детям нелегко различить особенности похожих по деятельности профессий (не могут сказать, чем отличается няня и воспитатель или воспитатель и учитель);
- тяжело соотносят характеристику профессии с непосредственно профессией;
- знают мало орудий труда для профессий.

Перечисленные проблемы можно объяснить недостаточным информированием и вовлечением родителей и воспитателей на начальном уровне, ведь с каждым последующим годом дети обогащают уже полученный ранее опыт. Как показала анкета для родителей, абсолютно все родители согласны, что в старшем дошкольном возрасте необходимо знакомить ребенка с миром профессий, однако только 41% из них беседуют с ребенком о профессиях, всего 11% родителей рассказывают про свои достижения и труды на рабочем месте. По мнению опрошенных родителей, важно знакомить детей с такими профессиями, как врач, учитель, инженер, IT-специалист, программист. Более редкими ответами стали профессии ручного труда (сантехник, электрик, профессии женского рукоделия по типу швей), банковские профессии, профессии художественной направленности (художники, музыканты, певцы). Среди перечисленных профессий также были упомянуты специальности шахтера, строителя, переводчика, косметолога. Также 62% родителей готовы к вовлечению к совместному изучению мира профессий, что является хорошим признаком открытости родителей, ведь именно близкие взрослые оказывают большое влияние на развитие личности ребенка.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что половина детей группы имеет средний уровень знаний о разнообразии профессий, предметах и результатах труда. Опрошенные могут описать работу ряда популярных профессий (врач, учитель, почтальон), но испытывают трудности в знаниях о менее встречающихся профессиях (дизайнер, инженер и т.д.). Высоким уровнем обладают 19% детей в группе, а низким – 26%. В связи с недостаточной осведомленностью старшим дошкольникам тяжело найти собственный интерес к определенной профессии и сделать выбор в стремлении изучать ту или иную область трудовой деятельности. Расширение представлений о профессиях у старших дошкольников может способствовать развитию не только интереса к миру профессий, но и к дальнейшему личностному выбору профессиональной деятельности.

Далее мы актуализировали позитивное отношение к труду и профессиям у старших дошкольников, продолжили формировать представления о профессиях в проектной деятельности.

В целях повышения интереса к новой информации были подобраны художественная литература и стихи, энциклопедии, книжки-малышки, пословицы о труде, поговорки, загадки, кинематографические материалы о труде,

в том числе мультфильмы, песни, иллюстрации, виртуальные экскурсии, раскраски, картины, дидактические игры и другой наглядный материал.

Предполагалось знакомство детей старшего дошкольного возраста с профессиями разной направленности, орудиями труда профессий, характеристиками личности труженика, результатами труда.

При разработке плана мы опирались на следующие принципы:

– формирование развивающей социокультурной среды в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями старших дошкольников, их физического и психического здоровья;

– развитие творческого потенциала и способностей каждого ребенка;

– обеспечение равных возможностей для полноценного развития с учетом духовно-нравственных и социокультурных ценностей;

– осуществление компетентного и личностных подходов;

– обеспечение преемственности образования.

Цель проекта «Газета профессий» – создание условий для развития интереса и расширения круга знаний о профессиональной деятельности у старших дошкольников. Задачи:

– расширять представления старших дошкольников о профессиях, возвращать труд и уважение к труду;

– способствовать выстраиванию долгосрочной перспективы выбора профессии старшим дошкольником через проектную деятельность;

– развивать компетенции для дальнейшей социализации данной группы детей через проектную деятельность.

Участниками этой деятельности выступили дети, воспитатели, музыкальные руководители, родители, партнеры-участники (библиотека, выставки, экскурсии, автогородок).

В проекте использованы различные виды деятельности: игровая, изобразительная, коммуникативная, познавательно-исследовательская, конструирование, элементарный бытовой труд, музыкальная и др.

Для ознакомления старших дошкольников с миром профессий были последовательно реализованы несколько этапов:

1. Эмоционально-образный: формирование положительного отношения к труду.

2. Пропедевтический: понимание роли труда в жизни человека и общества, формирование добросовестного отношения к труду.

3. Формирование личностного смысла.

4. Ознакомление с необходимыми компетенциями труженика.

5. Социальная польза профессии.

Ожидаемые результаты:

– расширение знаний о профессиях, об орудиях труда, о местах работы, тружениках, личностных качествах последних;

– углубление знаний о процессе работы тружеников, установление взаимосвязи между процессом работы, результатом труда и социальной пользой;

– вовлечение родителей в воспитание и профориентационное сопровождение старших дошкольников.

Образовательная деятельность проводилась в рамках модулей: «Человек–художественный образ»; «Человек–техника»; «Человек–человек»; «Человек–природа». Осваивались профессии и по предложениям детей: фотограф, декоратор, актер, сборщик роботов, водолаз. Конкретная деятельность и итоговый результат по модулям представлены в табл.

Таблица – Содержание проекта по модулям

Профессии	Деятельность	Итоговый продукт
Человек–художественный образ	Сочинение двестишестидесяти по образцу, выставка рисунков, создание кроссвордов, сочинение сказок, создание книжек-передвижек, сочинение загадок, настольный театр, театр масок, оформление афиш для конечной выставки	Рисунки, кроссворды, сказки-передвижки, загадки, афиши
Человек–техника: водитель, IT-специалист, инженер, создатель игр	Виртуальная экскурсия, создание рабочих мест с помощью конструктора, мастер-класс по робототехнике	Рассказ о впечатлениях, составление глоссария, факты о профессиях
Человек–природа: эколог, ветеринар, астроном, фермер	Экскурсия в библиотеку, выращивание бобовых, лука, высаживание цветов для дальнейшей пересадки на клумбу, благотворительная помощь ветеринарной клинике, наблюдение за живой природой	Ростки бобовых и луковых, взошедшие цветы для пересадки, благодарственное письмо ветеринарной клинике
Человек–человек: стоматолог, косметолог, юрист, переводчик, спортсмен	Встреча с людьми труда, дежурства, экскурсия в школу и автопарк, составление рассказов, инсценировка сказки «Айболит»	Рассказы о впечатлениях, постановка, составление своей системы символов и текстов для переводов
По предложениям детей: фотограф, декоратор, актер, сборщик роботов, водолаз	Выбирается по предложениям детей: виртуальная экскурсия, театральная постановка, конструктор	Создание фотозоны и фотовыставки, постановка, виртуальная экскурсия в подводный мир

Для полноты ознакомления старших дошкольников с профессией был использован алгоритм ознакомления:

- название профессии;
- место работы;
- орудия и материалы труда, форменная одежда;
- трудовая деятельность;
- личностные качества труженика;

- результаты труда;
- польза труда для общества.

Каждый месяц дети изучали новый модуль: человек–художественный образ, человек–техника, человек–природа, человек–человек. Несмотря на то, что интерес детей к профессиям области человек–человек был самым низким, мы включили в проект эти профессии и попытались найти для ознакомления самые занимательные формы деятельности.

При изучении профессий фотограф, художник, создатель игры старших дошкольников больше всего заинтересовали предметы труда, дети проявляли большой интерес, так как многие уже знали часть из этих предметов и могли даже поделиться собственным опытом со своими одноклассниками. Дошкольниками высказывалось множество предположений, как можно применять фотоаппарат для красивой съемки, к каким фокусам прибегнуть, чтобы получилась стильная современная фотография.

При изучении профессии ветеринара мальчик точнее всех назвал личностные качества, необходимые ветеринару, смог перечислить предметы труда профессии и даже знал специфику работы: животных в клиниках не просто лечат, а могут им лечить глаза, почки, делать рентген, стричь и даже оставлять на временное попечение.

Сложнее всего пришлось с ребенком, имеющим языковой барьер. Девочка проявляла низкий интерес к изучаемым темам, не высказывала желания помогать в трудовой деятельности, но с ответственностью выполняла предлагаемые поручения.

Одним из заданий, предложенных детям, было найти запоминающийся факт о любой профессии. Это задание старшие дошкольники выполняли вместе с родителями, искали необыкновенные и удивительные истории.

Самыми непростыми для распознавания стали профессии из области человек–природа. Дети часто путали предметы труда астронома, эколога и агронома. На помощь приходил глоссарий, о существовании которого напоминала одна из девочек. Она также предложила на будущее использовать не только изображения и текст, но также и звуковые записи, чтобы можно было их послушать в любое время, не прибегая к помощи воспитателя или родителей.

Итоговым продуктом плана стала настоящая газета, включающая в себя множество разделов: фотографии, истории, загадки, кроссворд, сказки и др. Для этого каждый месяц старшие дошкольники накапливали материал: создавали фотозону и фотографировали, сочиняли сказки и оформляли их, разрабатывали афиши для привлечения внимания родителей и т.д. Афиши-приглашения были расклеены на стенах в саду, чтобы родители могли ознакомиться, заинтересоваться и включиться в процесс создания «Газеты профессий».

К тому же старшие дошкольники выступили в роли растениеводов, они начали выращивать бобовые и луковицы, проверяя и отмечая стадии роста, что помогло расти и т.д. Был организован благотворительный сбор кормов для приюта: детям и родителям, желавшим поучаствовать в акции,

предложили принести пакетик влажного или сухого корма для животных (собак и кошек), вкусняшки. Собранные отправили в приют, группа получила благодарственное письмо от приюта, а каждому участнику за помощь дополнительно выдали благодарственную грамоту от детского сада.

Одним из самых интересных заданий стала игра к профессии переводчик. Воспитатель предложил группе создать свои символы и зашифровать тексты для перевода родителям. Так, получились две знаковые системы: смайлики и предметы. Связали деятельность с IT-профессией (разработчиком), старшие дошкольники с помощью воспитателя на компьютере составили собственные краткие тексты-загадки для перевода. Один из детей смог разгадать все до одной загадки из смайликов и сам составил наибольшее количество загадок.

В ходе всей проектной деятельности нами осуществлялось ее сопровождение тематическими дидактическими играми, художественными произведениями, презентациями, рассказами, беседами, подвижными играми, пальчиковыми разминками, зарядками, сюжетно-ролевыми играми и т.д. Благодаря таким видам деятельности, и прежде всего игровым, память старших дошкольников становится произвольной и целенаправленной. Ребенок сам ставит для себя цель запомнить информацию для ее дальнейшего использования.

В заключение были выбраны те профессии, про которые хотели узнать дети и которые нравились всей остальной группе: фотограф, декоратор, актер, сборщик роботов, водолаз. Со старшими дошкольниками обсуждалась и деятельность, с помощью которой они узнавали о профессиях. Итоговые результаты (фотовыставка, фотозона и др.) также зафиксировали сами дети.

Для организации более продуктивной работы с родителями были использованы:

- консультация с психологом «Профориентация детей в дошкольном возрасте»;
- ряд родительских собраний на темы «Выявление игровых интересов и предпочтений ребенка дома», «Роль профессиональной развивающей среды в жизни старшего дошкольника», «Как сформировать положительное отношение к труду у старших дошкольников через ознакомление с профессиями»;
- совместные занятия с детьми «О профессиях с родителями» с приглашением родителей для рассказа о своей работе и проведения мастер-класса;
- памятки по организации игровой деятельности, чему учится в игре ребенок;
- родительские уголки и информационные стенды.

В ходе работы с родителями мы получили положительные результаты:

- повышение осознанности потребности общения с педагогами с целью развития способностей детей;
- позитивное отношение к рабочим профессиям;
- овладение нетипичными приемами знакомства детей с профессиями;
- осознанное отношение к профориентации детей;

– повышение интереса к образовательному процессу.

В качестве заключительного этапа мы провели беседу с детьми о том, какая из новых угаданных профессий понравилась больше всего, какая показалась сложнее всего, о каких еще хотелось бы узнать и какие детально изучить.

Для проверки результативности разработанного проекта нами сделан повторный диагностический срез у детей старшего дошкольного возраста.

В итоге мы установили, что низкий уровень сформированности знаний у 16%, средний – у 31%, высокий – у 53%. Согласно полученному, дети могут перечислить множество названий профессий, которые они знают; могут назвать правильно профессии своих родителей; могут объяснить, в чем заключаются профессии, что нужно для овладения этой профессией и получения места работы.

Таким образом, высокий уровень повысился на 29%, а низкий сократился до 16%. Дети называли новые профессии, не только часто встречающиеся. Среди них архитектор, режиссер, гонщик, маляр, журналист, модель и др. В индивидуальных беседах был замечен повышенный интерес к тематике профессий.

По результатам второй диагностики высокий уровень увеличился на 38%, а низкий уменьшился до 12%.

В итоговом сборе данных мы зафиксировали большой интерес со стороны старших дошкольников: они стремились расширить знания о работе родителей, задавали им вопросы о профессии и месте работы, активно включались в различные виды элементарной трудовой деятельности (ручной труд, самообслуживание, дежурство и т.д.), с удовольствием принимали участие в играх, имитирующих трудовую деятельность, смотрели фильмы и мультфильмы о профессиях и предприятиях, проявляли инициативу и самостоятельно выбирали деятельность и род занятий, участников для совместной работы.

Дети также повысили уровень нравственных установок: с гордостью рассказывали о профессии родителей, старались оказать помощь, участвовать в посильной трудовой деятельности, ценили результаты не только своего, но и труда другого человека.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что почти половина группы имеет средний уровень знаний о разнообразии профессий, предметах и конечном продукте труда. Участники опроса могут описать труд ряда популярных профессий. Высоким уровнем обладают 33% респондентов, а низким – 22%.

У детей расширились представления о различных редких профессиях, все анкетированные могут назвать профессию родителя, у них сформировалось положительное отношение к труду, появился интерес к развитию своих личностных качеств.

Результаты демонстрируют рост бережного отношения к труду взрослых, развитие познавательной активности и расширение кругозора старших дошкольников.

Таким образом, поэтапное изучение профессий по модулям, использование вспомогательного наглядного материала и совместное взаимодействие с родителями позволили повысить уровень сформированности у детей старшего дошкольного возраста представлений о профессиях.

Список использованных источников

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Академия, 2005. – 175 с.
3. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Академический проект, 2006. – 768 с.
4. Котырло, В.К. Пути изучения у дошкольников эмоционального отношения к другим людям / В.К. Котырло // Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / под ред. В.К. Котырло. – Москва: Педагогика, 1987. – С. 8–22.
5. Крулехт, М.В. Дошкольник и рукотворный мир / М.В. Крулехт. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2003. – 160 с.
6. Логинова, В.И. Трудовое воспитание детей: учеб. пособие / В.И. Логинова; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Ленинград, 1974. – 77 с.
7. Михайлова-Свирская, Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2021. – 127 с.
8. Михайлова-Свирская, Л.В. Метод проектов в образовательной работе детского сада: пособие для педагогов ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2017. – 95 с.
9. Чурилова, М.Б. Проектная деятельность как одна из форм приобщения детей дошкольного возраста к истокам национальной культуры / М.Б. Чурилова // Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 3 ч. Ч. 1 / отв. ред. Н.Е. Разенкова. – Новокузнецк: КузГПА, 2011. – С. 148–149.
10. Белова, Е.Н. К вопросу об использовании метода проектов в ДОУ / Е.Н. Белова, С.Ю. Чурбакова // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: Вып. 6, ч. I / сост. О.В. Дыбина, О.А. Еник. – Тольятти: Форум, 2008. – С. 67–73.
11. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений: для работы с детьми 5–7 лет / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 112 с.
12. Куцакова, Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. Система работы с детьми 3–7 лет / Л.В. Куцакова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2018. – 128 с.

1.2 ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Архиреева Татьяна Викторовна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии

Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого
Российская Федерация, г. Великий Новгород,
e-mail: tarxireeva.mail.ru

Цель данного исследования – выявление связи учебной мотивации младших школьников и их субъективного благополучия. Выяснилось, что характер подобных связей меняется от класса к классу. Обнаружено, что значение отдельных видов мотивации для возникновения благополучия различно. Установлена связь сформированности мотивов, лежащих в основе учебной деятельности, и благополучия младших школьников на протяжении всего обучения в начальной школе. Субъективное благополучие младших школьников в большей мере обеспечивается сформированностью у учащихся широких социальных мотивов учебной деятельности, в то время как важность для субъективного благополучия узколичных мотивов невелика.

Ключевые слова: учебная мотивация, субъективное благополучие, младший школьный возраст.

В отечественной возрастной психологии считается, что ведущей деятельностью младших школьников является учебная [23]. Отмечается, что данная деятельность носит общественный характер: она направлена на усвоение социального опыта, социально значима и оцениваема [11]. Соответственно, с точки зрения общества очень важно обеспечить эффективность учебной деятельности. Исходя из этого очевиден интерес исследователей к проблеме мотивации учебной деятельности детей, необходимой для обеспечения успеха в ней, то есть для качественного усвоения детьми школьных знаний, умений и навыков. В таком подходе к изучению учебной мотивации младших школьников снижается внимание к чувствам, которые испытывает младший школьник в процессе учебной деятельности. Как видим, за рамками исследования пока еще остается вопрос, как учебная мотивация связана с детскими переживаниями. До сих пор неясно, что именно является позитивной учебной мотивацией и способствует личностному развитию ребенка, а что может негативно сказаться на его развитии.

Цель исследования – выявить связь учебной мотивации младших школьников и их субъективного благополучия. На наш взгляд, это даст возможность точнее понять суть как позитивной, так и негативной учебной мотивации младших школьников.

Теоретической основой нашей работы послужили, во-первых, представления отечественных психологов о мотивации учебной деятельности младших школьников (Л.И. Божович [6], М.В. Матюхина [15], Н.И. Гуткина и В.В. Печенков [8]; И.Ю. Кулагина и С.В. Гани [12], Т.В. Архиреева [3]) и, во-вторых, воззрения зарубежных и российских ученых о психологическом и субъективном благополучии (Н. Брэдбурн (N. Bradburn) [24], Э. Динер (E. Diener) и Р. Лукас (R. Lucas) [25], К. Рифф (C. Ryff) [27], С. Любомирски (S. Lyubomirsky) [26], А.Е. Созонтов [18], Л.В. Куликов [13], Р.М. Шамионов [20; 21; 22] и др.).

Попробуем определить ключевые положения о мотивации учебной деятельности:

1) осознание значимости учебной мотивации как для успешной учебной деятельности ребенка, так и для развития его личности в целом. Это утверждение было сформулировано советским психологом Л.И. Божович еще в 60-е годы XX столетия [6];

2) важным является понимание системного строения учебной мотивации – идея, высказанная Л.И. Божович. По ее словам, «для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие – второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда так или иначе подчинены ведущим мотивам» [6, с. 151];

3) в своем исследовании мы руководствовались классификацией мотивов учебной деятельности, предложенной Л.И. Божович [6] и в дальнейшем детализированной М.В. Матюхиной [15]. Эта классификация включает, во-первых, группу мотивов, заложенных в самой учебной деятельности (мотивация содержанием и мотивация процессом учебной деятельности), и, во-вторых, группу социальных мотивов, состоящую из подгруппы широких социальных мотивов (мотивы долга и мотивы самоопределения), и подгруппы узколичных мотивов (мотивации благополучия, престижная мотивация, мотивации избегания неприятностей) [15]. Именно на основе описанной классификации учебных мотивов нами был разработан опросник, позволяющий диагностировать уровень проявления каждой группы учебных мотивов [2];

4) для нашего исследования актуально рассмотрение динамики учебной мотивации младших школьников. То, что учебная мотивация на протяжении младшего школьного возраста изменяется, причем меняются и структура, и уровни выраженности тех или иных учебных мотивов, доказывается многочисленными исследованиями (Н.И. Гуткина и В.В. Печенков [8], И.Ю. Кулагина и С.В. Гани [12]). Есть исследования, в которых особое внимание уделяется учащимся третьего класса: утверждается, что именно у них обнаруживается серьезное падение учебной мотивации (Л.И. Божович [6], Т.В. Архиреева [3]). Приведенные факты подталкивают нас к тому, чтобы мы обратили особое внимание именно на учащихся третьего класса.

Следует заметить, что в указанных исследованиях акцент при раскрытии понятия учебной мотивации младших школьников делается на изучении его роли в успешности учебной деятельности ребенка, что несомненно важно, но однобоко. Можно ли говорить о том, что мотивация влияет и на состояние человека в деятельности? Действительно ли учебная мотивация может быть связана с благополучием ребенка? До настоящего времени этот вопрос оставался за рамками исследований. Именно поэтому мы поставили своей целью выявить такую взаимосвязь.

Далее рассмотрим те теоретические подходы к пониманию психологического и субъективного благополучия, которые послужили основанием для построения нашего исследования.

Что же такое «психологическое благополучие»? Первое определение данного понятия было предложено Н. Брэдбурном в 60-х гг. прошлого века в книге «Структура психологического благополучия» [24]. Автор под «психологическим благополучием» понимал субъективное ощущение счастья и общую удовлетворенность жизнью. Такой подход к трактовке данного явления в дальнейшем был охарактеризован как гедонистический [18]. В настоящее время для подобного объяснения благополучия используется понятие «субъективное благополучие». Позже сформировался еще один подход к данному феномену – эвдемонистический [18]. Он был предложен К. Рифф. Суть подхода заключается в обозначении того, что именно личностный рост является главным и самым необходимым аспектом благополучия (С.Д. Ryff, С.Л. Keyes [27]).

Отечественные психологи в последние годы также уделяют много внимания изучению психологического и субъективного благополучия, причем эти термины зачастую используются как синонимы. В таких исследованиях реализуется в большей мере гедонистическое понимание данного феномена. Так, Р.М. Шамионов считает, что психологическое благополучие – это «эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о “благополучной” внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья» [21, с. 77].

Эмпирическое исследование психологического благополучия поставило перед исследователями вопрос о структуре означенного феномена, о необходимости выделить его компоненты и определить связи между ними. Как пишут Р.М. Шамионов и Т.В. Бескова, «исследования субъективного благополучия личности, проводимые в течение ряда десятилетий, способствовали также и разработке соответствующего диагностического инструментария. Их можно классифицировать с точки зрения оценки соответствующего компонента – эмоционального или когнитивного» [22, с. 8]. То есть авторы в структуре психологического благополучия видят два компонента – эмоциональный и когнитивный. При этом в эмоциональном компоненте в отличие

от когнитивного исследователя отдельных подструктур как правило не выделяют. Когнитивный компонент, по мнению ученых, имеет более сложную структуру – можно говорить либо об удовлетворенности жизнью в целом, либо об удовлетворенности в отдельных сферах, но можно также выделить отдельные параметры удовлетворенности жизнью (такие, как динамический компонент жизнедеятельности, чувство насыщенности жизни и т.д.).

В настоящее время появляется много работ, посвященных изучению психологического или субъективного благополучия детей и подростков (А.И. Подольский, О.А. Карабанова, О.А. Идобаева, П. Хейманс [17], Т.Н. Канонир [10], Р.И. Суннатова, А.А. Адашкина [19], Т.В. Архиреева [4] и др.).

Т.О. Арчакова и коллеги, описывая возрастную динамику субъективного благополучия, полагают, что данное явление можно представить через следующие ключевые характеристики: «оно основано на личном опыте человека, его восприятии и оценке этого опыта, включает в себя позитивные аспекты, а не просто отсутствие негативных, отражается в обобщенной оценке – “удовлетворенности жизнью” ..., а также в личностных установках по отношению к жизни» [5, с. 69]. В своей статье исследователи ссылаются на работу Р. Каммингса и др., в которой высказывается предположение о том, что существует гомеостаз субъективного благополучия, «который на протяжении всей жизни поддерживается стабилизирующими силами: адаптацией, позитивным аффектом и системой когнитивных буферов – позитивных когнитивных ошибок самооценки, воспринимаемого уровня контроля над своей жизнью и оптимизма» [5, с. 71]. В основе теории гомеостаза лежит конструкт «гомеостатически поддерживаемого настроения», который развивает идею «ключевого аффекта» – «устойчивого нейропсихологического состояния, которое представляет собой простейшие нерелексированные чувства, проявляющиеся в эмоциях и настроении, не направленные на какие-то конкретные объекты или ситуации» [5, с. 71]. Если подобное предположение верно, то можно говорить о том, что возрастных изменений в субъективном благополучии практически не происходит.

Очевидно, что это утверждение является дискуссионным. Т.О. Арчакова и коллеги приводят и противоположные данные, которые показывают наличие такой возрастной динамики. Они ссылаются на результаты исследований, свидетельствующие о том, что показатель субъективного благополучия:

- «расходится между начальной школой (7,5–10,5 года) и младшим подростковым возрастом (10,5–13,8 года). Примерно у половины детей в этот период происходят значимые изменения в уровне субъективного благополучия, которые практически поровну распределяются между ростом и снижением, в основном за счет благополучия в школе;
- снижается от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту» [5, с. 71].

Кроме этого, Т.О. Арчакова и др., ссылаясь на уже проведенные различными учеными исследования, подчеркивают, что есть определенный

нормативный уровень благополучия: «... он находится в диапазоне от 70 до 80 баллов (по 100-балльной шкале)» [5, с. 71]. Это суждение вызывает меньше вопросов, чем утверждение о том, что возрастной динамики благополучия, скорее всего, нет. С указанным мнением можно согласиться.

В настоящее время мы имеем дело с достаточно противоречивой ситуацией в отношении анализа проблемы психологического (субъективного) благополучия. Очевидно, что она привлекает внимание многочисленных исследователей, но по-прежнему нет ответа на многие и фундаментальные, и практические вопросы, связанные с этой темой. Не решена фундаментальная проблема – к какому классу психологических явлений можно отнести указанный феномен. Мы полагаем, что психологическое или субъективное благополучие можно рассматривать как устойчивое психическое состояние с положительной направленностью [9]. Открытым является и вопрос структуры психологического благополучия в разные возрастные периоды. Очевидно, что психологическое благополучие дошкольника, младшего школьника и подростка имеет неодинаковую структуру. Но что именно может обеспечивать субъективное благополучие в тот или иной возрастной период? Мы попытались ответить на этот вопрос в отношении детей младшего школьного возраста.

Мы исходили из понимания того, что субъективное благополучие ребенка младшего школьного возраста является устойчивым психическим состоянием с положительной направленностью, и оно реализуется через систему переживаний, отражающих представления ребенка о своем месте в системе «среда–ребенок». В структуре субъективного благополучия выделяются эмоциональный и эмоционально-оценочный компоненты. Эмоциональный компонент отражает недифференцированное отношение человека к окружающей действительности. По нашему мнению, на эмоциональном уровне благополучие проявляется в том, что человек испытывает преимущественно положительные эмоции.

Когнитивный компонент благополучия, видимо, имеет сложное строение. На наш взгляд, он отражает оценку человеком разных сфер действительности, то есть он имеет дифференцированную структуру. Что же входит в этот компонент субъективного благополучия младшего школьника? Психологи, исследующие проблему благополучия, считают его основой удовлетворенности. Но какова структура удовлетворенности? Для ответа на этот вопрос нами был проведен анализ ряда отечественных источников.

Теоретическими основами выявления структуры когнитивного компонента субъективного благополучия младшего школьника послужили следующие идеи:

1) идея «социальной ситуации развития». Данное понятие было введено Л.С. Выготским. Под социальной ситуацией развития он понимал «... совершенно своеобразное, специфичное для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком

и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [7, с. 258]. Л.С. Выготский считал, что для каждого возрастного периода социальная ситуация является специфичной;

2) идея ведущей деятельности для каждого возрастного этапа, предложенная А.Н. Леонтьевым [14]. Для младшего школьного возраста такой деятельностью является учебная [23];

3) понимание активности личности, ее субъектности как необходимого условия субъективного благополучия – идея Р.М. Шамянова, которую он изложил в своей монографии [20];

4) понимание важности оптимистичной временной перспективы как элемента субъективного благополучия. Этот компонент в структуру субъективного благополучия мы добавили, проанализировав работы В.С. Мухиной [16], О.Н. Арестовой [1]. Для нас оказались актуальными авторские утверждения, суть которых сводится к двум идеям: во-первых, сформированность временной перспективы значима для личностного развития, а во-вторых, то, что в младшем школьном возрасте у ребенка уже начинает формироваться временная перспектива, у него развиваются представления о себе в будущем.

На основе данных идей мы построили теоретическую модель структуры субъективного благополучия ребенка младшего школьного возраста, которую впервые представили в статье [4]. По нашему мнению, она включает: «а) эмоциональное благополучие; б) когнитивно-оценочный компонент благополучия, состоящий из: 1) удовлетворенности отношениями с родителями, учителем и сверстниками; 2) удовлетворенности успехами в учебной деятельности; в) оценку возможности организовывать и управлять своей жизнью; г) оптимизм в оценке перспектив будущей жизни» [4, с. 14].

Целью данного исследования явилось определение связи между учебной мотивацией младших школьников и их субъективным благополучием. При этом мы исходили из предположения, что связь между учебной мотивацией и субъективным благополучием младших школьников есть, и что эта связь может иметь особенности у школьников, обучающихся в первом, втором, третьем и четвертом классах. Для изучения учебной мотивации использовался разработанный нами опросник учебной мотивации, в основу которого была положена классификация учебных мотивов, предложенная М.В. Матюхиной. Опросник направлен на определение выраженности широких социальных мотивов, узколичных мотивов и мотивов, лежащих внутри учебной деятельности [2].

Для исследования субъективного благополучия применена разработанная нами анкета, структура которой включала оценку тех компонентов субъективного благополучия, которые представлены в предложенной нами модели данного феномена и уже описаны ранее.

Для выявления связи между мотивами и благополучием использовался корреляционный анализ. В исследовании участвовали 61 ученик 1-го класса, 64 ученика второго класса, 56 учащихся третьего класса и 76 учащихся

четвертого класса. Оно продолжалось на протяжении четырех лет в школе-гимназии «Эврика» в Великом Новгороде. Большинство детей участвовали в исследовании несколько раз.

Перейдем к описанию и анализу полученных результатов.

На выборке первоклассников определено большое количество связей между выраженностью как социальных мотивов, так и мотивов, заложенных в учебной деятельности, и показателями субъективного благополучия (табл. 1).

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа показателей учебной и мотивации и субъективного благополучия учащихся первого класса (N = 61)

Мотивы учебной деятельности	Показатели субъективного благополучия					
	Эмоциональный фон	Удовлетворенность учебной деятельностью	Управление собственной жизнью	Удовлетворенность отношениями	Оптимизм	Сумма
Мотивы долга	-0,08	0,23	0,30*	0,01	0,32*	0,19
Мотивы самоопределения	-0,01	0,29*	0,26*	0,01	0,32*	0,22
Мотивы благополучия	0,13	0,25*	0,26*	-0,00	0,18	0,21
Престижный мотив	0,17	0,20	0,25	0,07	0,24	0,24
Мотивы избегания неприятностей	0,04	0,34*	0,39*	0,02	0,26*	0,27*
Мотивированность содержанием учения	0,13	0,40*	0,38*	0,16	0,29*	0,34*
Мотивированность процессом учения	0,16	0,30*	0,44*	0,09	0,30*	0,34*

* – значимые корреляции, p-level ≤ 0,05.

Обращает на себя внимание тот факт, что среди социальных мотивов оказывается не связан с благополучием ребенка престижный мотив. При этом имеют важное значение для благополучия ребенка как широкие социальные мотивы – долг и мотивы самоопределения, так и узкие социальные, такие как мотивы благополучия (желание похвалы, хорошей оценки) и мотивы избегания неприятностей. В психологии принято выделять реально действующие мотивы и понимаемые. Очевидно, что мотивы долга и самоопределения у ребенка в этом возрасте не могут быть реально действующими, в отличие

от такой узколичной мотивации, как мотивация благополучия, но, видимо, они имеют значение для понимания значимости учебной деятельности, что и способствует росту субъективного благополучия ребенка.

Наиболее тесная связь обнаружена между субъективным благополучием первоклассника и мотивами, заложенными в самой учебной деятельности (внутренней мотивацией учения). Такая связь очевидна. Если ребенку интересно узнавать новое, а школа ему в этом помогает, если он с энтузиазмом берется за новые учебные задачи, и если у него получается, то это отражается в росте субъективного благополучия ребенка.

Интересно, что учебная мотивация оказывается несвязанной с общим эмоциональным фоном ребенка и его удовлетворенностью отношениями со взрослыми и сверстниками. Выраженность мотивации содержанием и процессом учебной деятельности обусловлена такими показателями благополучия, как удовлетворенность учебной деятельностью, способность управлять собственной жизнью и оптимизм. Это в большей мере оценочные, осознаваемые компоненты благополучия. Очевидно, что эмоциональный фон ребенка не может быть связан лишь с учебной деятельностью: жизненные обстоятельства ребенка различны, эмоциональная сфера ребенка определяется целым рядом разнообразных факторов.

Наибольшее количество связей у первоклассников обнаружено между разными учебными мотивами (как социальными, так и теми, которые заложены в самой учебной деятельности) и двумя параметрами когнитивного компонента благополучия – «удовлетворенность учебной деятельностью» и «управление собственной жизнью». Видимо, именно эти компоненты благополучия у первоклассников являются ведущими. Выраженность и социальных мотивов, и мотивов, заложенных в учебной деятельности, у учеников первого класса способствует тому, что у детей наблюдается рост уровня удовлетворенности учебной деятельностью и уровня управляемости собственной жизнью.

Рассмотрим те результаты, которые были получены нами на выборке второклассников. Связь социальных мотивов и субъективного благополучия ребенка снизилась. Только мотивация самоопределения имеет значение для возникновения у второклассника удовлетворенности учебной деятельностью, для осознания того, что ребенок справляется с возникающими задачами и трудностями в его жизни. Кроме этого, мотивы самоопределения помогают ребенку с оптимизмом смотреть в будущее. Обнаружена связь уровня положительного эмоционального фона у ребенка и выраженности у него престижной мотивации. На самом деле характер подобной связи понять довольно трудно, тем более что связь благополучия и престижной мотивации зафиксирована только однажды в таком конкретном случае. Это может быть и случайный результат, характерный только для данной выборки, и специфическая особенность детей указанного возраста, что можно будет определить только при повторном исследовании.

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа показателей учебной и мотивации и субъективного благополучия учащихся второго класса (N = 64)

Мотивы учебной деятельности	Показатели субъективного благополучия					
	Эмоциональный фон	Удовлетворенность учебной деятельностью	Управление собственной жизнью	Удовлетворенность отношениями	Оптимизм	Сумма
Мотивы долга	0,07	0,09	0,13	0,09	0,12	0,14
Мотивы самоопределения	0,21	0,37*	0,31*	0,25	0,30*	0,40*
Мотивы благополучия	0,11	0,01	0,17	0,10	0,07	0,15
Престижный мотив	0,25*	0,09	-0,02	-0,05	0,04	0,13
Мотивы избегания неприятностей	0,05	0,08	-0,01	0,12	-0,01	0,05
Мотивированность содержанием учения	0,36*	0,48*	0,15	0,52*	0,22	0,45*
Мотивированность процессом учения	0,27*	0,25*	0,17	0,51*	0,19	0,35*

* – значимые корреляции, $p\text{-level} \leq 0,05$.

Мотивы, лежащие в основе учебной деятельности, по-прежнему тесно связаны с благополучием ребенка. При этом структура связей меняется. Мотивация содержанием учебной деятельности и процессом прежде всего определяет удовлетворенность отношений детей со взрослыми и сверстниками и их эмоциональный фон. Очевидна связь выраженности этих типов учебной мотивации и удовлетворенности второклассников учебной деятельностью. Получается, что у второклассников данные виды мотивации связаны как с эмоциональной составляющей благополучия, так и с когнитивной. Косвенно, это может свидетельствовать о возрастании роли учебной деятельности для благополучия ребенка.

Итак, для благополучия второклассников важны мотивы самоопределения, относящиеся к группе широких социальных мотивов, и мотивация содержанием и процессом учебной деятельности, то есть внутренняя мотивация учебной деятельности.

Таблица 3 – Результаты корреляционного анализа показателей учебной и мотивации и субъективного благополучия учащихся третьего класса (N = 56)

Мотивы учебной деятельности	Показатели субъективного благополучия					
	Эмоциональный фон	Удовлетворенность учебной деятельностью	Управление собственной жизнью	Удовлетворенность отношениями	Оптимизм	Сумма
Мотивы долга	-0,13	0,30*	0,35*	0,16	0,17	0,24
Мотивы самоопределения	0,01	0,07	0,09	-0,16	-0,06	0,03
Мотивы благополучия	-0,12	0,02	-0,01	-0,14	0,22	0,00
Престижный мотив	0,12	-0,07	-0,21	-0,09	0,13	-0,04
Мотивы избегания неприятностей	-0,28*	-0,04	-0,06	-0,10	-0,10	-0,18
Мотивированность содержанием учения	0,02	0,12	0,20	0,06	0,21	0,17
Мотивированность процессом учения	-0,04	0,23	0,28*	0,03	0,08	0,17

* – значимые корреляции, p-level $\leq 0,05$.

Характер связей психологического благополучия и мотивации учения серьезно меняется у третьеклассников. Подобных связей становится значительно меньше. Напрашивается предположение о том, что отношение к учебной деятельности у детей в этот период в значительной мере меняется. Из социальных мотивов с субъективным благополучием детей оказывается связан только мотив долга, который коррелирует с когнитивным аспектом благополучия – с удовлетворенностью учебной деятельностью и с осознанием того, что ребенок в состоянии справиться с текущими делами и, возможно, с имеющимися трудностями. Отрицательным образом связан положительный эмоциональный фон ребенка с выраженной у него мотивацией избегания неприятностей: неприятные эмоции проявляются у третьеклассников тогда, когда они начинают бояться наказания, получения плохой оценки и т.д.

Мотивы, заложенные в учебной деятельности, оказываются практически не связаны с субъективным благополучием у третьеклассников. На исследуемой выборке получена только одна значимая корреляция между мотивированностью процессом учения и показателем управляемости собственной жизнью.

На наш взгляд, полученные на выборке третьеклассников результаты свидетельствуют об определенном кризисе, возникающем у детей в отношении учебной деятельности. Обращает на себя внимание некоторая усталость от учебной деятельности – ребенок учится на чувстве долга, сознательно подчеркивая, что выполняя долг, он достигает успехов в учебной деятельности, справляется со своей жизнью, включая возникающие сложности. Практическое отсутствие связи между мотивами, заложенными в учебной деятельности, и субъективным благополучием детей также подчеркивает критичность данного периода. Наличие такого кризиса подтверждается и данными, которые обнаружены исследователями учебной мотивации школьников: выявлено ее снижение именно в третьем классе (Л.И. Божович [6]; Т.В. Архиреева [3]). Определенное отторжение учебной деятельности, скорее всего, будет приводить к тому, что ребенок начнет искать другие источники получения удовлетворенности, не в школе. По-видимому, благополучию детей может способствовать какая-либо иная, не учебная, деятельность, в которой он достигает неплохих результатов.

Полученные на выборке учеников четвертых классов результаты обнаружили наличие большого количества связей учебной мотивации и субъективного благополучия у детей. Анализ выявленных связей между учебной мотивацией и субъективным благополучием детей позволяет говорить о преодолении возникшего в третьем классе кризиса отношения к учебной деятельности. С субъективным благополучием детей оказываются связаны как социальные мотивы, так и мотивы, лежащие в основе учебной деятельности. Мотивация содержанием учебной деятельности связана со всеми показателями благополучия учащихся, а мотивация процессом – с большинством его параметров. Из социальных мотивов оказывается связан с благополучием детей мотив долга, а с многими параметрами благополучия – и мотив самоопределения. Мотивы благополучия (желание похвалы, хорошей оценки) на данной выборке также обнаруживают связи с субъективным благополучием детей.

Характер полученных на выборке четвероклассников корреляций между мотивацией и разными параметрами субъективного благополучия схож с тем, что был обнаружен на выборке второклассников. И в первом, и во втором случае есть связи между широкими социальными мотивами и разными показателями благополучия, а также мотивами, заложенными в учебной деятельности, и почти всеми параметрами благополучия. Это, видимо, является признаком адаптированности ребенка. Мы полагаем, подобная структура связей свидетельствует о том, что младший школьник, во-первых, на определенном уровне понимает смысл учебной деятельности и для своей дальнейшей жизни, и для общества в целом, а во-вторых, учебная деятельность является для него положительно окрашенной, приносящей удовлетворение. Снижение уровня сформированности широких социальных мотивов учебной деятельности делает учение для ребенка бессмысленным.

Таблица 4 – Результаты корреляционного анализа показателей учебной и мотивации и субъективного благополучия учащихся четвертого класса (N = 74)

Мотивы учебной деятельности	Показатели субъективного благополучия					
	Эмоциональный фон	Удовлетворенность учебной деятельностью	Управление собственной жизнью	Удовлетворенность отношениями	Оптимизм	Сумма
Мотивы долга	0,28*	0,29*	0,23	0,31*	0,34*	0,38*
Мотивы самоопределения	0,16	0,11	0,26*	0,23	0,28*	0,28*
Мотивы благополучия	0,14	0,14	0,04	0,26*	0,28*	0,20
Престижный мотив	0,16	0,01	0,22	-0,16	0,09	0,15
Мотивы избегания неприятностей	-0,05	0,05	0,02	0,03	0,03	0,01
Мотивированность содержанием учения	0,36*	0,34*	0,41*	0,39*	0,39*	0,49*
Мотивированность процессом учения	0,28*	0,28*	0,28*	0,11	0,26*	0,35*

* – значимые корреляции, $p\text{-level} \leq 0,05$.

Отсутствие же выраженности мотивов, связанных с учебной деятельностью, приводит к уменьшению положительных эмоций (ведь трудно заниматься неприятной деятельностью, смысла в которой не видишь), снижает как в целом положительный эмоциональный фон младших школьников, так и показатели удовлетворенности разными аспектами их жизни.

Итак, данные нашего исследования подтвердили первоначальную гипотезу о наличии связи между учебной мотивацией детей младшего школьного возраста и их субъективным благополучием. При этом структура связей претерпевает серьезные изменения от класса к классу.

Наиболее устойчивой на протяжении обучения в начальной школе остается связь между учебной мотивацией младших школьников и общим благополучием. Такая связь теряется только в третьем классе, когда происходит критическое падение учебной мотивации.

Согласно полученным результатам связи между эмоциональным и когнитивным компонентами благополучия и учебной мотивацией отличаются по своей структуре. Общий эмоциональный фон как показатель благополучия оказывается связанным в большей мере с выраженностью у детей учебной

мотивации – и содержанием, и процессом, и только во втором и четвертом классах. Социальные мотивы учебной деятельности на эмоциональный фон ребенка влияют в значительно меньшей степени. В какой-то мере это подтверждает идею «гомеостаза субъективного благополучия» Р. Каммингса, но говорить о гомеостазе можно лишь применительно к эмоциональному компоненту благополучия, но не когнитивно-оценочному.

Связи между когнитивно-оценочными показателями благополучия и учебной мотивацией более дифференцированы, их структура меняется от класса к классу. На протяжении всего обучения в начальной школе (кроме третьего класса) мотивация обучения (и социальные мотивы, и мотивация процессом и содержанием учебной деятельности) оказывается связанной с таким показателем благополучия, как удовлетворенность учебной деятельностью. В значительно меньшей степени представлены связи между учебной мотивацией и удовлетворенностью отношениями с другими людьми.

Обнаружено, что значение отдельных видов мотивации для возникновения благополучия различно. Очевидно значение сформированности внутренней мотивации учебной деятельности (мотивации ее содержанием и процессом) для благополучия младших школьников. Связи между показателями благополучия и учебными мотивами обнаруживаются на протяжении всего обучения в начальной школе, хотя и выявляется их ослабление у третьеклассников.

Широкие социальные мотивы учебной деятельности также имеют значение для увеличения субъективного благополучия детей. Выяснилось, что дети с высоким чувством долга в целом показывают и более высокие показатели благополучия. Такие связи наблюдаются у первоклассников, третьеклассников и учеников четвертого класса (исключение составляет второй класс). Важны для благополучия детей и мотивы самоопределения (понимание смысла учебы для дальнейшей жизни ребенка). Связь между этим видом мотивации и показателями благополучия обнаруживается в первом, втором и четвертом классах. Возможно, именно эти мотивы позволяют ребенку понимать смысл учебной деятельности для самого себя, для своей жизни. Можно полагать, что указанные две группы мотивов учебной деятельности не являются реально действующими, они не влияют прямо на результаты учебной деятельности. Но наше исследование подтвердило их значимость для младших школьников, так как они, придавая смысл тому, чем ребенок занимается, способствуют возникновению у детей субъективного благополучия.

Обнаружена меньшая роль узколичных мотивов учебной деятельности для субъективного благополучия ребенка младшего школьного возраста. Так, практически нет связи между престижной мотивацией и благополучием. Мотивы избегания неприятностей имеют значение для благополучия ребенка лишь в первом классе, далее связь между этой группой мотивов и благополучием ребенка не устанавливается. Неустойчива связь между субъективным благополучием младших школьников и мотивацией

благополучия. Она прослеживается лишь в первом и четвертом классах, во втором и третьем ее не обнаружено.

Мы полагаем, что полученные нами данные могут быть полезны для учителей начальной школы и педагогов-психологов, осуществляющих психологическое сопровождение младших школьников, так как позволяют определить направления воспитательной и коррекционно-развивающей работы с учащимися начальной школы, способствующие благополучию ребенка. На наш взгляд, ключевыми положениями, на которых должна основываться и воспитательная, и психокоррекционная работа, могут стать следующие:

1) субъективное благополучие младшего школьника является наиболее важным показателем адаптированности детей к школе. Соответственно, необходимо проводить регулярную его оценку. Особое внимание следует обратить на учеников первого и третьего классов;

2) учебная мотивация ребенка является важным фактором обеспечения субъективного благополучия младшего школьника на протяжении всех четырех лет обучения в начальной школе. Из этого следует необходимость вовремя выявлять имеющиеся у детей проблемы в данной личностной структуре и принимать требуемые меры;

3) большой вклад в субъективное благополучие младшего школьника вносят мотивы, заложенные в самой учебной деятельности. Соответственно, педагогам в процессе обучения нужно делать акцент на поддержании этого вида мотивации, всячески его стимулировать. Интерес к знаниям и процессу их получения в большей мере обеспечивается не только содержанием обучения, но и используемыми педагогами методами и приемами обучения, а также теми результатами, которые получает ребенок в процессе обучения. При этом следует помнить, что отметка результатом обучения не является, но иногда ее ценность становится выше настоящих результатов обучения. Важно показывать ребенку те реальные результаты, к которым он пришел в процессе, – чему научился, что понял;

4) мы полагаем, что педагоги и педагоги-психологи обязательно должны стимулировать и поддерживать у младших школьников широкие социальные мотивы учения – долга и самоопределения. Ведь эти мотивы делают обучение ребенка осмысленным, тем самым повышая уровень субъективного благополучия ребенка. Поставленной цели способствует подбор приемов и методов, позволяющих решить такую задачу;

5) узколичностные мотивы имеют меньшее значение для субъективного благополучия ребенка в течение всего периода обучения в начальной школе. В некоторых случаях выраженность мотивов этой группы может даже снижать уровень субъективного благополучия ребенка. Одновременно, возможно, именно узколичностные мотивы являются реально действующими. Очевидно, что одно из направлений воспитательной и коррекционной работы, позволяющей ребенку чувствовать удовлетворение своим положением, – это совмещение узколичностных мотивов с мотивами, заложенными в учебной деятельности, и широкими социальными мотивами.

Список использованных источников

1. Арестова, О.Н. Мотивация и перспективное целеполагание в мыслительной деятельности / О.Н. Арестова // Вестник МГУ. Психология. – 1999. – № 3. – С. 64–75.
2. Архиреева, Т.В. Диагностика учебной мотивации детей младшего школьного возраста / Т.В. Архиреева // Психология обучения. – 2010. – № 2. – С. 92–103.
3. Архиреева, Т.В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Т.В. Архиреева // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 2. – С. 38–47. DOI: 10.17759/chr.2015110204.
4. Архиреева, Т.В. Субъективное благополучие младших школьников / Т.В. Архиреева // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. – 2017. – № 4(102). – С. 13–16.
5. Арчакова, Т.О. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика [Электронный ресурс] / Т.О. Арчакова, А.Н. Веракса, О.Ю. Зотова, Е.Б. Перелыгина // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 6. – С. 68–76. DOI: 10.17759/pse.2017220606.
6. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «Модэк», 2001. – С. 135–172.
7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.
8. Гуткина, Н.И. Динамика учебной мотивации учащихся от второго к третьему классу [Электронный ресурс] / Н.И. Гуткина, В.В. Печенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – Т. 3, № 4. – С. 46–50. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2006/n4/29043.shtml (дата обращения: 29.10.2021).
9. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 412 с.
10. Канонир, Т.Н. Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений [Электронный ресурс] / Т.Н. Канонир // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2019. – Т. 16, № 2. – С. 170–182. DOI: 10.17323/1813-8918-2019-2-378-390.
11. Карабанова, О.А. Возрастная психология: конспект лекций / О.А. Карабанова. – Москва: Айрис-пресс, 2005. – 240 с.
12. Кулагина, И.Ю. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // Психологическая наука и

образование. – 2011. – Т. 16, № 2. – С. 102–109. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2011/n2/42063.shtml> (дата обращения 29.10.2021).

13. Куликов, Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Л.В. Куликов. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 464 с.

14. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / Н.А. Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

15. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.

16. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Москва: Издательский центр «Академия», 1998. – 456 с.

17. Подольский, А.И. Психозэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования / А.И. Подольский, О.А. Карabanова, О.А. Идобаева, П. Хейманс // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 2011. – № 2. – С. 9–20.

18. Созонтов, А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А.Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105–114.

19. Суннатова, Р.И. Стиль отношения значимых взрослых к ребенку как условие становления школьной неуспешности [Электронный ресурс] / Р.И. Суннатова, А.А. Адашкина // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 2. – С. 93–103. DOI: 10.17759/pse.2019240209.

20. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие: психологическая картина и факторы личности / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2008. – 296 с.

21. Шамионов, Р.М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов // Психологический журнал. – 2014. – № 35(4). – С. 68–81.

22. Шамионов, Р.М. Методика диагностики субъективного благополучия личности [Электронный ресурс] / Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 60. – С. 8. URL: <http://psystudy.ru>.

23. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.

24. Bradburn, N. The Structure of Psychological Well-Being / N. Bradburn. – Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. – 318 p.

25. Diener, Ed. Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index [Electronic resource] / Ed. Diener, R.E. Lucas // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, no. 1. – Pp. 34–43. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.34.

26. Lyubomirsky, S. Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being [Electronic resource] /

S. Lyubomirsky // American Psychologist. – 2001. – Vol. 56, no. 3. – Pp. 239–249. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.239.

27. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited [Electronic resource] / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69, no. 4. – Pp. 719–727. URL: <http://www.midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf> (дата обращения 29.10.2021).

1.3 УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Амасович Наталья Валерьевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционной работы
педагогического факультета
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: amnatval@gmail.com

Сегодня становится все более очевидным тот факт, что именно человек-творец способен на продуктивные действия, которые будут движущим механизмом по пути прогресса. Поэтому опыт творческой деятельности должен быть не одним из элементов социокультурного опыта, а основополагающим, на который будут опираться другие его составляющие. Создание в начальной школе надлежащих условий для развернутой учебно-творческой деятельности способствует формированию у учащихся творческого опыта. Вектором представленного материала выступает мысль о необходимости ориентации педагогов, работающих на начальных ступенях системы образования, на технологии, наиболее эффективно формирующие способности к саморазвитию, самообразованию, субъектности. Предложены экспликация дефиниций «опыт творческой деятельности», «учебно-творческая деятельность» и их содержательные характеристики. Приводится авторская трактовка понятия «учебно-творческая деятельность», которое рассматривается как системообразующая в парадигме личностно ориентированного подхода. Определяется специфика деятельности педагога при организации учебно-творческой деятельности младших школьников. Автором осмысливаются пути приобщения детей к общекультурным ценностям через разворачивание креативной ситуации как методической единицы построения образовательного процесса.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, учебно-творческая деятельность, субъектный опыт, предметно-преобразовательные действия, креативная ситуация.

Сегодняшний день, характеризующийся глубокими и многообразными преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности, существенно изменил и приоритеты начального образования.

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни детей – младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого становится учеба. Именно в ней сосредотачивается отныне особая форма активности ребенка, направленная на формирование самого себя как субъекта учения.

Исследования, проведенные В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, А.К. Дусавицким, В.В. Репкиным, Л.В. Занковым, Г.С. Овчинниковым и др., показали, что формирующиеся в период учебной деятельности психические новообразования (рефлексия, анализ, планирование) и познавательные процессы становятся ведущими не только для развития интеллектуальной, но и творческой сферы растущей личности.

Позиция активного субъекта учения способствует становлению у младших школьников собственного отношения к окружающему миру, к самому себе. Появление такой позиции выступает важным условием проявления творческой активности школьника, которая, по мнению И.С. Якиманской, «...выражается в отношении человека к предметным и реальным ценностям, характере их использования в теоретической и практической деятельности, в приумножении этих ценностей на основе овладения общественно-историческим опытом предшествующих поколений» [11].

Теория деятельности, разработанная в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др., служит методологической основой для раскрытия природы активности субъекта, ее основного источника – социальных (обучающих, воспитывающих) воздействий. Однако активность субъекта реализуется не только (и не столько) в адаптации к социальным воздействиям (какими бы сложными они не были), сколько в творческом, самостоятельном их преобразовании посредством накопленного человеком субъективного опыта.

В процессе обучения, активного усвоения способов предметно-практической деятельности формируется творческое начало в отношении субъекта к миру. Но для того, чтобы этот процесс проходил наиболее успешно, необходимо создать условия, в которых само обучение будет построено как творческий процесс.

Изучение учебно-творческого процесса как фактора развития личности младшего школьника требует осмысления таких базовых понятий, как творчество, опыт творческой деятельности.

Общепринятая точка зрения относительно понятия «творчество» заключается в том, что творчество как вид человеческой деятельности отличается, прежде всего, новизной и оригинальностью. В этом плане рассматривал творчество Л.С. Выготский, который в связи с разъяснением своей позиции по этому вопросу писал: «Творческой деятельностью мы называем

всякую такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это создание творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке».

По мнению польского психолога А. Горальски, при определении понятия «творчество» следует исходить из категорий бытия, творца, деятельности и творческих достижений.

Н. Роджерс трактует творчество через его функциональную роль в развитии личности: «Творческий процесс есть наша жизненная энергия, и тот, кто однажды ее испытал, уже больше без этого не сможет жить, ... творчество есть сила, трансформирующаяся, способствующая положительной самооценке и обеспечивающая индивида в своем развитии».

В.И. Андреев понимает творчество как вид человеческой деятельности, характеризующийся рядом существенных признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в их целостном единстве. Согласно автору, для творческой деятельности характерны: а) наличие противоречивой проблемной ситуации или творческой задачи; б) социальная и личная значимость и прогрессивность, т.е. она вносит вклад в развитие общества и личности; в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества; г) наличие субъективных (личностных качеств, знаний, умений, навыков, способностей личности) предпосылок для творчества; д) новизна и оригинальность процесса или результата [1].

Вышеизложенные определения дают основание рассматривать творчество как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, порождающее нечто новое, ранее не бывшее.

Однако педагогический аспект проблемы творчества обнаруживает необходимость такого толкования. Прежде всего, это касается результативности как главной характеристики творчества. Продукт детского творчества не является ценностью в общеупотребительном смысле этого слова. И все же мы говорим о детском творчестве как о способности ребенка уникальным образом смотреть на мир, преобразовывать его в своих фантазиях. Мы полагаем, что применительно к ранним ступеням развития детей (дошкольный и младший школьный возраст) нужно делать акцент на субъективной стороне творческого процесса, на том, что ребенок открывает и преобразует в собственном видении мира независимо от степени осознанности и внешней результативности этого процесса. На том, что делает его «существом, обращенным к будущему, созидающим и видоизменяющим свое настоящее».

В качестве определения «детское творчество» уместно использовать следующее: «Детское творчество – это самостоятельно созданные ребенком оригинальные продукты его психической деятельности (стихи, рассказы, проекты, музыкальные произведения, модели учебно-познавательных задач, проекты учебно-творческой деятельности и т.д.), характеризующие его личностное развитие, отношение к окружающему предметному и социальному миру, а также к самому себе» [2].

Анализ понятия «учебно-творческая деятельность» показал, что в настоящее время нет универсальных параметров его структурирования.

Теоретический анализ позволяет выделить некоторую совокупность признаков, характеризующих сущность учебно-творческой деятельности.

Обозначим ряд совокупных признаков, помогающих раскрыть сущность данной деятельности.

Во-первых, учебно-творческая деятельность ориентирована на творческое решение проблем, творческих задач и заданий (В.И. Андреев, М.И. Махмутов и др.) [1; 7].

Во-вторых, учебно-творческая деятельность – педагогически управляемая деятельность, но педагогическое управление осуществляется преимущественно через средства косвенного и перспективного управления (В.И. Андреев, А.Ф. Эсаулов и др.) [1; 10].

В-третьих, в процессе учебно-творческой деятельности самоуправление личности осуществляется на основе третьего типа ориентировки (эвристика, эвристические программы) и предписаний самого общего характера (И.П. Калошина и др.) [6].

В-четвертых, успешность учебно-творческой деятельности часто зависит не столько от уровня развития формально-логических (осознаваемых) процедур, сколько от интуитивных (не всегда осознаваемых) процедур интеллектуальной деятельности (Я.А. Пономарев и др.) [8].

Один из важнейших параметров учебно-творческой деятельности – появление в результате ее осуществления психических новообразований. Так, Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн обращают внимание на открытие нового знания в процессе решения учебных задач.

Согласно А.Н. Леонтьеву и О.К. Тихомирову, учебно-творческая деятельность приводит к порождению новых целей и смыслов деятельности личности.

В исследованиях В.В. Давыдова, Ю.А. Полуянова, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина, В.В. Репкина, М.А. Гусаковского подчеркивается, что осуществление детьми учебно-творческой деятельности предполагает функционирование таких мыслительных процессов, как анализ, рефлексия, планирование (реализация внутреннего плана действий), которые не только формируются в процессе этой деятельности как необходимые средства ее осуществления, но и обеспечивают ребенку новое и более опосредованное отражение окружающей действительности.

По мнению А.М. Матюшкина, вовлечение детей в учебно-творческую деятельность способствует появлению у них познавательных мотивов.

Таким образом, как полагает В.И. Андреев, учебно-творческая деятельность – один из видов учебной деятельности, направленной на решение учебно-творческих задач, осуществляемой преимущественно в условиях применения педагогических средств косвенного управления, ориентированных на максимальное использование самоуправления личности, результат

которой обладает субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью для развития личности и, особенно, ее творческих способностей.

Учебно-творческая деятельность и формирующиеся в ней основные психические новообразования становятся ведущими факторами не только для интеллектуальной сферы, но и для всей личности ребенка, устанавливая пути и специфику их развития.

Необходимым условием развития личности ребенка является усвоение им знаний, умений, навыков и привычек, определяющих, по мнению К.К. Платонова, ее подготовленность и опыт. Согласно автору, личный опыт – это индивидуальная культура, приобретенная в процессе обучения, через которую индивидуальное развитие личности аккумулирует исторический опыт человечества.

Однако, как справедливо полагает В.С. Леднев, опыт личности вряд ли справедливо ограничивать только знаниями, умениями, навыками и привычками. «Опыт личности необходимо рассматривать и еще в одной плоскости, в которой вычлениются такие узловые совокупности знаний, умений, навыков и привычек, как познавательные, коммуникативные, эстетические и другие качества человека» [2].

В качестве рабочего определения понятия «опыт творческой деятельности» мы отмечаем следующее. «Опыт творческой деятельности младшего школьника – это психическое образование, формируемое в учебной-творческой деятельности, определяющееся как совокупностью усвоенных знаний, умений, навыков и привычек, так и развитостью познавательных, коммуникативных, эстетических качеств человека, позволяющих в индивидуальном развитии личности аккумулировать социокультурный опыт предшествующих поколений» [2].

Анализ учебно-творческой деятельности предполагает характеристику потребностно-мотивационного компонента, определяющего наличие у человека собственной активности в познании, внутренней инициативы, побуждающей к новому.

Приход в школу помогает ребенку выйти за пределы своего детского образа жизни, занять новую жизненную позицию и перейти к общественно значимой учебной деятельности, которая дает богатый материал для удовлетворения познавательных интересов и воображения ребенка: они возникают как психологические предпосылки возникновения у него подлинной потребности в творческом решении задачи.

Но в самом начале школьной жизни у ребенка еще нет такой потребности. Она возникает на основе познавательных интересов и воображения при решении творческих заданий при совместном с учителем выполнении простейших предметных учебных действий.

Иными словами, потребность в проявлении творческой активности как одна из основ учебной деятельности не предшествует ее реальному выполнению, а возникает в процессе ее собственного формирования.

Это обстоятельство в свое время было отмечено Л.С. Выготским, который писал: «Развитие психологической основы обучения... не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной связи с ним, в ходе его поступательного движения» [3].

Таким образом, содержание учебно-творческой деятельности в виде теоретических знаний и приемов творческого преобразования является вместе с тем ее потребностью (можно сказать, что познавательные интересы дошкольников превратились в потребность учения, а воображение позволяет учащимся осваивать приемы творческой деятельности, выполняя активные предметно-преобразовательные действия).

Деятельность человека соотносится с определенной потребностью, а действия – с мотивами. В процессе формирования у младших школьников потребности в учебно-творческой деятельности происходят конкретизация и объединение познавательных и личностных мотивов, т.к. творчество выступает как двухсторонний процесс – познавательный и глубоко личностный.

Согласно анализу психолого-педагогической литературы, мы выделили мотивы творческой деятельности, взаимодействие которых обуславливается, по нашему мнению, следующим логическим построением: мотив получения новых знаний и новых впечатлений об окружающем мире – мотив самоутверждения и самовыражения – мотив эмоционального насыщения своей жизнедеятельности (мотив сопереживания, мотив сочувствия и т.п.) – мотив общения.

Мотив получения новых впечатлений, познания окружающей действительности является главным мотивом учебно-творческой деятельности. Познавательный мотив побуждает школьника к овладению не только теоретическими знаниями, но и приемами творческой деятельности, требующими активного привлечения воображения. Результат работы последнего проявляется в стремлении к варьированию предметами и действиями, их комбинированию, моделированию сюжетов. Именно воображение позволяет ребенку по-своему видеть предметы, находить новизну в известном.

Итогом учебно-творческого процесса выступают образ, идея, действие, которые выражаются не только в новизне, но и переживании ребенком определенного эмоционального состояния от самого процесса действия, от возможности самовыражения в нем, от оценки результата работы другими людьми. Доказано, что благоприятно влияют на любой вид деятельности многие положительные эмоции, связанные с переживанием удовлетворения и удовольствия от ее выполнения, результата. В тех случаях, когда учебно-творческая деятельность доставляет удовольствие, она становится очень притягательной для младшего школьника.

Такие личностные мотивы, как мотив сочувствия, сопереживания, самозащиты, наиболее ярко проявляются при выполнении учебных заданий по составлению своих читательских версий сказок, рассказов, песен, историй, когда ребенок стремится собственными действиями помочь

полюбившемуся герою – придумывает различные варианты спасения Бура-тино, Кая, Иванушки.

Необходимое условие успешного протекания учебно-творческой деятельности – общение ребенка, в ходе которого расширяется круг познаваемых явлений, формируется действие оценки, вызывается особое эмоциональное состояние.

Таким образом, познавательная мотивация (стремление к новым впечатлениям) достаточно сильно объединяется с мотивацией личностной (самоутверждения, самовыражения, содействия, сопереживания), и их общность выступает в роли особого звена учебно-творческой деятельности.

Итак, потребность в учебно-творческой деятельности побуждает школьников к творческой активности, мотивы учебных действий – к овладению приемами творческой деятельности, обеспечивающими решение учебно-творческих задач. Суть последней состоит в том, что при ее решении посредством предметно-преобразовательных действий школьники раскрывают наиболее яркие признаки предмета, составляют их друг с другом, образуя всевозможные новые сочетания, целостные образы и понятия.

Педагогическое решение вопроса об организации условий для формирования опыта творческой деятельности младших школьников в процессе обучения непосредственно связано с активизацией и развитием воображения – базового компонента творчества. Именно воображение, по мнению Л.Н. Галигузовой, выступает тем критерием, по которому можно судить о наличии у ребенка творческого отношения к окружающему миру.

Как утверждают исследователи этого психического образования (О.Н. Никифорова, Н.Н. Костричкина, А.Н. Данилина, Н.Н. Волков, Г.С. Овчинников, Н.Н. Пьянкова и др.), роль феномена воображения во многом зависит от наличия специфических жизненных функций. Воображение с самого начала складывается как полифункциональное психическое образование, участвующее в самых разнообразных сферах жизнедеятельности человека. Детскому воображению присущи: познавательная функция, обеспечивающая более глубокое проникновение в сущность предмета или явления; инновационная функция, заключающаяся в создании новых впечатлений («образов для себя»); изобразительная функция (создание «образов для других» в собственно творческой деятельности); функция личностной защиты и комфортности; функция отождествления себя с эмоционально привлекательным объектом; функция целеполагания и планирования, выражающаяся при формировании образа желаемого будущего; функция ценностного ориентирования, воссоздающая в поведении ребенка правила, внушаемые взрослыми.

В психологической литературе довольно полно проработан вопрос о психическом продукте воображения. Анализ данных источников позволяет сформулировать следующее определение: «продуктом воображения является создание объективно новых образов, выражающих желаемое, возможное, будущее или субъективно новых образов, позволяющих субъекту познать то, что он сам не воспринимал».

Таким образом, воображение – уникальный психический процесс умственной деятельности человека, существенной чертой которого является способность к оперированию образными представлениями, созданию новых образных обобщений и преобразованию действительности.

Значительное место в рассмотрении вопросов о роли воображения в развитии ребенка принадлежит работам Л.С. Выготского, признающего, что «творческая деятельность, основанная на комбинирующей способности нашего мозга, обнаруживается во всей своей силе уже в раннем детстве». Подчеркивая роль воображения в познавательной деятельности, психолог полагал, что «... всякое более глубокое проникновение в действительность требует более свободного отношения к элементам этой действительности» [3]. Такая свобода достигается пластичностью и динамичностью образов воображения, их открытостью к последующим преобразованиям.

Л.С. Выготский указывал на знаковый характер сознания человека – представление реальной действительности через знаки и символы, в которых главенствующую роль играет речь. Речь и воображение взаимосвязаны, разрушение одного процесса ведет к разрушению другого. Высшие функции приобретают специфические черты только на уровне речи, именно это, по мнению Л.С. Выготского, «второе рождение функции» [3].

Развивая мысль, высказанную Л.С. Выготским, Г.Л. Кирилловой, в своем исследовании вопросов речи и воображения, мы указываем, что речь является мощным фактором развития воображения. Благодаря вербальному знаку как общественно обработанному средству происходит объективизация образов в сознании ребенка, с помощью слов он начинает овладевать собственным воображением, направлять его на решение поставленной задачи. С речью связаны процессы целеобразования, компонентом которых является воображение.

Таким образом, мы пришли к выводу, что роль воображения как основного элемента творческого процесса в развитии личности ребенка определяется специфическими жизненными функциями и психическим продуктом этого процесса, выражаясь в

- 1) познании социокультурного опыта человечества;
- 2) развитии других психических процессов;
- 3) приобретении эмоционального опыта, проявляющегося в отношении с окружающими в ходе работы и т.п.;
- 4) формировании тех или иных навыков и умений;
- 5) координировании психофизиологических сил индивида, способствующих удовлетворению потребностей.

Согласно А.Н. Леонтьеву, ведущая деятельность обуславливает главнейшие изменения ребенка в том или ином периоде развития. Ее характеризуют следующие признаки:

- 1) от нее ближайшим образом зависят основные психические изменения ребенка в данный возрастной период;

- 2) в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности;
- 3) в ней формируются и перестраиваются частные психические процессы.

Исходя из вышеназванного положения, рассмотрим следующую взаимосвязь «учебно-творческий процесс – развитие личностных качеств и новообразований».

Охарактеризуем некоторые аспекты выделенного отношения «личностное качество – учебно-творческая деятельность».

Как отмечает В.С. Шубинский, гармоничная подготовка к творческой деятельности предполагает ориентацию на систему общих для разных видов творчества качеств личности. В различных литературных источниках приводятся обширные перечни качеств личности, способствующих творческой деятельности. Э. Фромм среди них называет способность удивляться и сосредотачиваться, готовность вступить в конфликт с окружающими и находиться в состоянии напряжения. Некоторые авторы к этому списку добавляют качества, развивающиеся на основе интенсивной интеллектуальной деятельности: интеллектуальную независимость, объективность, критичность, «открытость ума», убежденность в закономерной зависимости между явлениями, предрасположенность к систематичности, гибкость, настойчивость, аналитические способности.

Русский педагог В.П. Вахтеров и его последователи предложили порядок формирования свойств творческого интеллекта:

- развитие наблюдательности, потому что нет другого пути приобрести достоверные факты. Творческий ум опирается на факты и реальные наблюдения;
- формирование логики, дисциплины, потому что иначе факты не соотнести, не связать друг с другом;
- обучение определенному мышлению: сравнению, сопоставлению, систематизации;
- формирование критичности ума, способности видеть недостатки в традиционном решении проблемы;
- развитие инновационного ума, чувство нового выступает уже высшим эталоном формирования творческого интеллекта.

Анализ литературных источников позволил выявить личностные качества школьников, наиболее подготовленных к творческому процессу:

- высокий уровень умственного развития, проявляющийся в развитости наблюдательности, речи, сообразительности, возможностей оригинального подхода к решению заданий;
- ранняя специализация интеллекта, интересов, эмоциональной сферы;
- способность к математике, музыке, изобразительной деятельности;
- активность, инициативность, настойчивость в работе или учебе;
- готовность к исполнительским видам деятельности.

Мы полагаем, что целенаправленная работа по развитию у учащихся важных личностных качеств в значительной степени способна повысить продуктивность учебно-творческой деятельности младших школьников.

Для педагогики существенно понимание творчества учащихся как такого основания материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством, в условиях образовательного процесса, в ходе которого происходит формирование качеств творца. Ориентация в отношении «творческий процесс – личностное качество» позволяет, по мнению ученых:

- 1) вовремя заметить зародыш творческих черт у учащихся;
- 2) сосредоточить внимание на их воспитании;
- 3) предостеречь от их дальнейшего подавления.

Опираясь на положения, что ведущая деятельность обуславливает перестройку частных психических процессов, проанализируем отношение «учебно-творческий процесс – психические новообразования», а именно влияние учебно-творческой деятельности на динамику познавательных процессов младших школьников.

По мере формирования у младших школьников учебно-творческой деятельности развиваются и основные познавательные процессы: восприятие, воображение, память, мышление, речь. По сравнению с дошкольным возрастом качественно изменяются содержание этих процессов (т.е. то, что отражается) и их форма (т.е. то, как осуществляются названные процессы, в какой мере они опосредуются).

Мышление, как известно, имеет три основные формы: наглядно-действенную, наглядно-образную и словесно-дискурсивную. По сравнению с дошкольниками у младших школьников благодаря формированию аналитических умений изменяется содержание мышления – ребенок может выделять в предметах и явлениях определенные связи и отношения при оперировании не только реальными вещами, но и их образами. Под влиянием рефлексии учащиеся овладевают словесно-дискурсивным мышлением: опираясь на внутренние основания своих действий, они могут оперировать общим способом при решении внешне различных задач.

Среди мнемических процессов (запоминание, сохранение, забывание и воспроизведение) наибольшим изменениям в младшем школьном возрасте под влиянием основных психических новообразований подвергается запоминание. В процессе формирования анализа дети приобретают возможность осмысленно запоминать материал, выделяя в нем отношения и структурные элементы. Развитие способности планировать свои действия определяет использование младшими школьниками в качестве средств запоминания различных схематических рисунков, алгоритмических предписаний. Формирование рефлексии способствует тому, что учащиеся овладевают приемами контроля за собственными действиями, как при запоминании, так и при воспроизведении материала.

Изложенное выше понимание функционирования отношения «учебно-творческий процесс – развитие личностных качеств и новообразований» показало, что психические новообразования и познавательные процессы младших школьников, формируясь в ходе учебно-творческой деятельности, являются не только основой результативности протекания ведущей деятельности, но и способствуют качественному изменению ее содержания и формы, переходу на более сложный уровень.

Таким образом, рассмотрев некоторые теоретические аспекты развития личности младшего школьника в процессе учебно-творческой деятельности, мы определяем последнюю как «специфический вид учебной деятельности, внутри которой в своеобразной форме сохраняются ситуации, обеспечивающие усвоение младшими школьниками социокультурного опыта человечества, овладение ими предметно-преобразовательными действиями в процессе решения учебно-творческих задач, возможность осознания себя творцом продукта, возникающего при разворачивании таких действий» [2].

Эффективность учебного процесса в условиях реализации технологической системы личностно ориентированного обучения и формирования умений учебно-творческой деятельности младших школьников обеспечивается совокупностью внешних и внутренних условий. Реализация внешних педагогических условий осуществлялась на основе отбора и структурирования учебного материала, обеспечивающего включенность детей в активную творческую деятельность по овладению учебным материалом, выбора форм и методов обучения, активизирующих познавательную деятельность младших школьников.

Результаты нашего экспериментального исследования продемонстрировали, что если обучение не учитывает потребностей детей в получении новых впечатлений, в самовыражении через результат и процесс обучения и творчества, то их заинтересованность в учебно-творческих видах деятельности скоро исчезает. Поэтому в основу цикла экспериментальных занятий нами было положено требование органичного единства учения и самодеятельности детей.

Это требование в значительной мере и определило специфику организации занятий. Основой их проведения явилась креативная ситуация как один из органичных компонентов учебно-воспитательного процесса, его образовательная единица. Ее цель – обеспечить условия для овладения каждым ребенком приемами предметно-преобразовательной деятельности, создать предпосылки для рождения ребенком личного творческого результата.

Проведение занятий с базовой установкой на формирование опыта творческой деятельности школьников, развитие образного восприятия действительности позволяет вычленить следующие этапы разворачивания креативной ситуации.

I. Создание начальных условий.

Главная задача этого этапа работы – создание условий для наиболее полного воссоздания образа. От учителя на первом этапе требуется такая

формулировка заданий и вовлечение ребят в такие виды деятельности, которые обеспечивают возможность личного уникального решения учебно-творческой задачи. Отметим целевые установки основных учебных операций данного этапа:

- 1) подготовка учителя к восприятию учебного материала;
- 2) первичное восприятие учебного материала;
- 3) проверка впечатлений, возникающих у учащихся в результате знакомства с материалом;
- 4) коллективная работа над содержанием учебного материала (например, коллективное чтение текста);
- 5) расширение образного ряда, вызванного учебным материалом;
- 6) выявление изобразительных деталей художественных образов;
- 7) активная работа со словами и понятиями;
- 8) ассоциативная операция;
- 9) выразительное чтение произведения учащимися.

На втором этапе разворачивания креативной ситуации ребенку предоставляется возможность личного решения творческого задания.

II. Личное решение креативной задачи каждым ребенком.

Главная задача этой части занятия – как можно полнее включить основные способы творческой деятельности детей в их интересы и отношения, т.е. сделать эти способы средством самостоятельного эстетического освоения действительности. Каждая задача, предложенная детям, предусматривает возможность различных по содержанию решений (придумать и рассказать свою читательскую версию, нарисовать рисунок, сделать какую-либо поделку по заданной теме, сочинить маленькое произведение и т.п.).

Для педагога на этом этапе работы важно обеспечить деятельность детей разнообразными средствами (бумагой, карандашами, пластилином и т.п.).

По содержанию, форме организации эта часть занятия очень разнообразна. Она требует педагогического мастерства и психологической чуткости в работе с детьми.

Каждый продукт творческой деятельности дошкольника должен быть востребованным. Поэтому на каждом уроке каждый ребенок должен продемонстрировать свой результат. Это положение и обусловило введение в этапы разворачивания креативной ситуации демонстрацию и сопоставление различных детских работ.

III. Демонстрация личного творческого продукта и сопоставление различных детских результатов.

В ходе этой части занятия младшие школьники вовлекаются в оценочную деятельность. То, что получилось у детей (рисунок, поделка, действие, идея), они предъявляют учителю, товарищу, группе, комментируют и осознают свой результат. При сравнении собственного результата с достижениями других каждый может переопределить свою поделку, изменить мнение, развить идею.

В зависимости от периодов обучения и конкретных целей урока обсуждение работы может проходить в форме фронтального обсуждения, свободной дискуссии.

IV. Введение учителем культурно-исторических аналогов детским результатам.

На этом этапе педагог наряду с детскими работами знакомит младших школьников с произведениями искусства выдающихся мастеров живописи, скульптуры, литературы. Обращаясь к детям, педагог показывает им, как осваиваемый на занятии способ может быть использован в высшей, наиболее яркой форме для создания художественного образа. Это помогает младшим школьникам не только соизмерять свои достижения с наиболее оптимальными и присваивать в личной деятельности общечеловеческий опыт, но и конкретизировать, уточнять критерии оценки обсуждаемых работ.

Демонстрируя произведения выдающихся мастеров, можно раскрыть детям ранее не известные средства создания художественного образа, которые им неизвестны. Это позволяет воспитателю создать атмосферу, которая направляет внимание детей на поиск действий, составляющих новый, еще неизвестный им способ художественного изображения.

V. Рефлексия деятельности.

Креативная ситуация завершается осознанием способов и результатов личной творческой деятельности. Педагог при подведении итогов занятия спрашивает: «Что сегодня удалось детям? Что каждый сделал интересного и необычного? Что больше понравилось в работе товарищей? Как ребятам удалось добиться таких результатов?»

Наиболее благоприятные условия для развертывания креативной ситуации возникают в коллективно-распределительной деятельности, направленной на решение учащимися творческих заданий различного характера. Вовлечение их в ситуацию коллективного учебного диалога позволяет каждому из его участников по-новому взглянуть на творческую задачу, осмыслить положительные и отрицательные стороны к ее решению, соотнести собственную оценку с оценками других. Кроме того, коллективно-распределительной характер деятельности существенно обогащает сферу общения ученика, предполагает его активные действия в утверждении своего творческого «Я».

Для эффективного педагогического сопровождения формирования опыта творческой деятельности у младших школьников необходимо обращаться к нестандартным методам, приемам и инновационным педагогическим технологиям. Среди наиболее эффективных назовем следующие: диалоговые формы обучения; обучение с опорой на личностные интересы ребенка; развитие вербальной креативности; применение методик, направленных на стимулирование творческой активности детей (например, «Ромашка Блума», «Синквейн», «Словесное рисование», «Толстый и тонкий вопрос» и др.); нетрадиционные формы педагогического взаимодействия (работа

по методу Обучение в команде Student Team Learning, Пила (Jigsaw), Учимся вместе Learning Together, внутриличностный диалог и др.) [2].

Учебно-творческая деятельность – это деятельность саморазвития, самостроительства, которая находится в постоянном движении и формировании. Она голографична по содержанию и функционированию, так как является формой и механизмом становления личности. Понятие учебно-творческой деятельности – системообразующее в контексте личностно ориентированного обучения, т.к. выступает основой становления индивидуальности и субъективности, которые впоследствии позволяют ребенку стать творческой личностью, культурно-историческим субъектом.

Список использованных источников

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. (Основы педагогики творчества) / В.И. Андреев. – Казань: Университетское, 1988. – 237 с.
2. Амасович, Н.В. Учебно-творческая деятельность младших школьников как составляющая личностного развития / Н.В. Амасович, Т.С. Кухаренко // *Modern humanities success*. – 2020. – № 2. – С. 94–97.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального образования, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1992. – 113 с.
5. Калошина, И.П. Структура и механизмы творческой деятельности: Нормативный подход / И.П. Калошина. – Москва: Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
6. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва: Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.
7. Махмутов, М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Татарское книжное издательство, 1972. – 524 с.
8. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – Москва: Наука, 1976. – 303 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
10. Эсаулов, А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / А.Ф. Эсаулов. – Москва: Высшая школа, 1982. – 223 с.
11. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие / сост. Б.Б. Айсмонкас. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2004. – С. 249–261.

1.4 ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Биба Анна Григорьевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного, начального и специального образования
Института педагогики
Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского
Российская Федерация, г. Калуга,
e-mail: bibaag@tksu.ru

В современных социально-экономических условиях важнее владеть способами получения информации и средствами ее переработки, чем суммой знаний. В связи с этим процесс обучения уже в начальной школе направлен на формирование и развитие у детей метапредметных умений, в частности, познавательных информационных действий. Нормативные требования к результатам обучения включают: умение работать с информацией и ее источниками, владение разными видами чтения как информационным средством, и перед учителем встает проблема обучения младших школьников познавательным действиям в процессе изучения предмета, в том числе литературы. Актуальность данной проблемы объясняется недостатком исследования методического инструментария обучения разным видам чтения, включающего работу с информацией, и мониторинга качества освоения названных умений на уроках литературного чтения в начальных классах. За счет теоретического анализа сущности смыслового чтения и его видов, методики работы с художественным текстом и эмпирического исследования формирования информационных действий у младших школьников в процессе изучения литературы предпринята попытка уточнения и систематизации средств формирования и оценки указанных метапредметных умений. Выявлено, что требуемые информационные умения формируются в процессе просмотрового, ознакомительного, изучающего и рефлексивного видов чтения; овладение умениями извлечения и переработки информации согласуется с этапами читательской деятельности. Описаны средства изучения художественного произведения, инициирующие определенное информационное действие на каждом этапе урока литературного чтения.

Ключевые слова: информационные умения, смысловое чтение, читательская деятельность, диалог читателя с автором, средства работы с информацией художественного текста.

Обращение к проблеме формирования информационных умений у младших школьников связано с переходом образования со знаниевой парадигмы на деятельную модель. На современном этапе обучения предмету учитывается, что человеку важнее уметь находить и фиксировать информацию, чем владеть ею. Идея освоения обучающимися компетенции в получении и переработке информации отражается в нормативных образовательных документах, в частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО) 3-го поколения (Российская Федерация, 2021). В перечень требований к метапредметным результатам освоения соответствующей названному стандарту предметной программы включается умение работать с информацией, выявлять недостаток информации, выбирать источник получения информации и другие информационные умения [7, с. 22–24]. В сложившейся образовательной ситуации педагоги начальной школы изыскивают средства обучения предмету для реализации нормативных требований. Применительно к предмету «Литературное чтение» ресурс для формирования и развития информационных умений заложен в обучении ведущей деятельности на соответствующих уроках – чтении текста. В методике обучения чтению подчеркивается, что «траектория развития общества от постиндустриального к информационному, а затем к обществу знаний и творчества невозможна без высокого уровня развития чтения и письма» (Н.Н. Сметанникова [10, с. 4]). Требования к предметным результатам по учебному предмету «Литературное чтение» согласуются с сущностью информационной работы, поскольку включают овладение техникой смыслового чтения – «чтением, позволяющим воспринимать, понимать и интерпретировать смысл текстов разных типов, жанров, назначений...» [7, с. 27]; чтением, под которым подразумевается «понимание смысла и основного содержания прочитанного, оценка информации...» [7, с. 29]. В исследованиях по общей дидактике и педагогической психологии в содержание смыслового чтения включается «...извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации...» (А.Г. Асмолов и др. [3, с. 30]). В методике обучения чтению в школе отмечается, что для формирования информационной грамотности «в условиях современного образования крайне актуальным является формирование у школьников навыков смыслового чтения, четкого понимания его сущности, а также обучение различным его видам» (И.В. Текучева и др. [11, с. 286]). Таким образом, анализ нормативных образовательных документов, общепедагогических и методических идей, касающихся обучения чтению, позволяет нам заключить, что смысловое чтение может рассматриваться как механизм активизации информационных умений и обучение смысловому чтению является средством формирования названных универсальных учебных действий у младших школьников, в частности, на уроках литературного чтения.

Актуальность рассматриваемой проблемы, на наш взгляд, объясняется недостатком исследования методического инструментария инициации информационных умений в процессе обучения разным видам смыслового чтения и мониторинга качества освоения данной группы действий на уроках литературного чтения в начальных классах. Результаты проведенного нами анализа методического обеспечения реализации требований ФГОС НОО в части развития информационных действий и овладения обучающимися умениями смыслового чтения свидетельствуют, что в востребованных в практике обучения литературному чтению методических рекомендациях учителям (авторы М.К. Антошин; О.В. Кубасова; Л.Ф. Климанова, М.В. Бойкина; В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова, М.В. Голованова, Л.А. Виноградская; Н.Ф. Виноградова и др.) заложена идея развития информационной и читательской компетенций. Реализуется она и в содержании соответствующих учебников литературного чтения. В частности, учащимся предлагается назвать основных и второстепенных героев произведения; найти в тексте предложения или отдельные слова, подтверждающие ту либо иную черту их характера или объясняющие мотив их поступка; установить последовательность событий в тексте; сформулировать главную мысль произведения; объяснить авторское отношение к герою и подтвердить собственное мнение цитированием текста; выделить в тексте определенное средство художественной выразительности; выразить свое впечатление о прочитанном. Однако, по нашему мнению, в содержании поурочных разработок специально не комментируются профессиональные действия педагогов, инициирующие информационные действия учащихся, и специально не указываются средства контроля качества освоения детьми названных умений; в учебниках не систематизированы вопросы и задания, требующие информационных действий, в заданиях по работе с текстом недостаточно четко идентифицируются вопросы или указания, нацеленные на выполнение определенного вида смыслового чтения. Вследствие этого, на наш взгляд, учителя, не владеющие методикой обучения смысловому чтению, интуитивно формируют информационные универсальные учебные действия либо испытывают трудности в активизации и контроле смыслового чтения в случае отличного от запланированного в рекомендациях к уроку ответа или действия ученика.

В адресованных педагогам начального образования пособиях по методике литературного чтения (авторы Л.Д. Мали; М.Р. Львов, В.Г. Горецкий и др.; М.С. Соловейчик и др.) предложены методы и средства развития читательской компетенции, но сведения о формировании информационных умений на уроках литературного чтения ограничиваются общепедагогическими указаниями. В названных методических источниках раскрывается технология работы с литературным текстом, но без прямого соотнесения с понятиями смыслового чтения и его видов. В некоторых

пособиях по обучению детей школьного возраста литературе (например, авторов Н.Н. Светловской, Т.С. Пиче-оол; Е.В. Бунеевой, Р.Н. Бунеева, М.П. Воюшиной и др.) описывается методика смыслового чтения (иногда авторы используют смежные термины – «продуктивное чтение» [1], «правильная читательская деятельность» [8], «чтение-общение» и «творческое чтение» [9]), однако, считаем, что в содержании пособий не совсем четко соотносятся виды работы с текстом и выполнение информационных действий. Таким образом, на наш взгляд, в источниках по методике изучения литературы недостаточно сведений для целенаправленного формирования и развития информационных умений и обучения смысловому чтению как средству их активизации в процессе реализации предметной программы по литературному чтению.

Результаты анализа степени решенности вопроса о методической обеспеченности формирования и развития информационных умений у младших школьников позволили определить *задачу нашего исследования* – уточнить и систематизировать средства формирования названных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в начальных классах. Решение поставленной задачи происходило за счет, во-первых, теоретического анализа содержания информационных универсальных учебных действий, сущности смыслового чтения (его видов) и условий овладения данным видом чтения, методики работы с художественным текстом. Во-вторых, автором совместно с ассистентами проведено эмпирическое исследование формирования информационных действий у младших школьников в процессе изучения литературы, включающее работу с учащимися 2-х и 3-х классов общеобразовательных школ г. Калуги (Российская Федерация) в 2022–2023 гг. Представим далее результаты исследования названной проблемы.

Работа с информацией осуществляется посредством умения принять информацию и определить недостающую, найти ее, переработать и использовать для решения какой-либо задачи [5, с. 61]. Таким образом, на уроках литературного чтения учащиеся начальных классов выполняют следующие *информационные действия в процессе работы с художественным произведением*:

- восприятие контекстной речи, формы текста и его содержания (фактического и скрытого);
- запрос информации (в ситуации незнания значения слова или непонимания значения выражения, высказывания; в ситуации возникновения читательской проблемы);
- выбор источника информации (словаря, справочника, человека) в зависимости от характера информационного запроса;
- поиск информации в произведении при анализе его содержания;
- интерпретация фактического и скрытого содержания произведения (при отделении главной информации от второстепенной; при установлении

последовательности событий; в ходе выявления причин и мотивов поступков героев, их характеров; при воссоздании художественных образов и определении жанра произведения; в процессе нахождения идейного замысла автора и его отношения к героям и событиям, описываемым явлениям);

– использование содержания произведения для самоопределения, в т.ч. для формирования собственной гражданской позиции, национальной идентичности, круга читательских интересов; для решения личных и межличностных проблем.

Анализ смыслового чтения с позиции системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Г. Асмолов и др.) позволил установить непосредственные связи данного вида чтения с перечисленными информационными умениями, выполняемыми учащимися на уроках литературы в начальной школе. Понимание воспринимаемого текста – «это процесс смысловой компрессии, в результате которого может образовываться минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста <...> Или процесс построения образа предмета или ситуации, наделенного определенным смыслом. Или процесс формирования личностно-смысловых образований, лишь опосредствованно связанных со смыслом исходного текста. Или процесс формирования эмоциональной оценки события...» [4, с. 95]. Смысловое чтение предполагает полноценное восприятие текстов разных стилей и жанров, свободную ориентацию человека в них, что обозначает понимание не только содержания, но и языка, формы произведения. Таким образом, в ходе смыслового чтения ученики извлекают информацию из текста в соответствии с целью чтения, заключающейся в потребности в определенной информации. Это может быть поиск ключевого содержания для выявления темы, типа текста, его назначения для принятия решения о дальнейшей работе с ним; нахождение слов и выражений, значение которых детям непонятно для полноценного понимания смысла читаемого; выявление моментов произведения, которые передают его идею; авторское отношение к нему; эмоциональная палитра текста [9].

В зависимости от цели чтения выбирается вид смыслового чтения, и, применительно к обучению в начальных классах, представляется логичным выделить следующие виды: ознакомительное, изучающее, поисковое. Название первого вида подсказывает, что читатель только знакомится с текстом, следовательно, определяет его тему, выделяет главное содержание. Мы также считаем, что в ходе ознакомительного чтения учащиеся могут назвать жанр произведения и тип текста, его назначение, поскольку данные характеристики выявляются поверхностным, достаточно быстрым чтением. Изучающее чтение, напротив, требует погружения в текст и протекает медленнее. Оно предполагает восприятие деталей содержания, понимание значения отдельных слов и их сочетаний, в том числе объединенных в целостные синтаксические отрезки; установление логических связей

между компонентами текста; понимание подтекста. Читатель может прервать чтение, вернуться к ранее прочитанным фрагментам текста, сопоставить их, в итоге осуществить синтез содержания и понять идейный замысел произведения. Поисковое чтение выполняется читателем для нахождения определенной информации и заключается в достаточно быстром сопоставлении воспринимаемого содержания с сущностью информационного запроса. Таким образом, ознакомительное и изучающее виды чтения требуют разного уровня анализа текста, поисковое же чтение встраивается в каждый из первых двух видов. Необходимо отметить, что одним из критериев оценки сформированности названных видов чтения является способность ученика переключаться с одного вида на другой в зависимости от читательской задачи.

Отбор средств развития информационных умений на уроках литературного чтения зависит от *условий овладения младшими школьниками смысловым чтением*, в том числе его видами. Безусловно, первостепенным условием является мотивация детей к чтению. На основе анализа исследований мотивации познавательной деятельности в младшем школьном возрасте (А.Г. Асмолов, Д.Б. Эльконин и др.) можно заключить, что на уроках литературы в начальной школе внешние мотивы (чтение по заданию учителя, чтение вследствие эмоционального положительного настроения) постепенно переходят во внутренний план (чтение для удовлетворения познавательной потребности, личностной потребности или личного интереса). Следовательно, сначала при работе с художественным произведением педагог инициирует выполнение учениками информационных действий, затем создает ситуации, когда дети по собственной инициативе осуществляют информационную деятельность, изучая литературу. В целом, если рассмотреть смысловое чтение в деятельностном контексте, представляется возможным определить его как познавательную деятельность и исходя из этого в отборе средств развития информационных умений ориентироваться на организацию поиска учащимися фактов, сведений, характеристик в произведении. Опора в обучении смысловому чтению на поисковую деятельность согласуется с подходом к формированию читательских умений в методике литературного чтения, согласно которому «информационные и библиографические умения формируются с помощью частично-поискового метода» [6, с. 12].

Анализ методики литературного чтения (Н.Н. Светловская, В.Г. Горецкий, Л.Д. Мали, Е.В. Бунеева и др.) также позволил прийти к выводу, что последовательное выполнение видов смыслового чтения связано с этапами читательской деятельности на уроке, которые включают антиципацию и постановку читательской задачи; восприятие произведения и его эмоциональную оценку; осмысление содержания; рефлексивные размышления после чтения [2]. Таким образом, отбор средств развития информационных действий зависит от этапа урока литературного чтения, и их

можно объединить в группы для работы с текстом до чтения (собственно знакомства с произведением), во время восприятия произведения и после прочтения. В ходе подготовительной работы к восприятию произведения информационные действия обеспечивают антиципацию за счет работы с заглавием, именем автора, сопроводительными иллюстрациями, ключевыми словами, предлагаемыми авторами учебника или самим учителем. В процессе восприятия текста, которое на уроке происходит на первичном и вторичном чтении, информационные действия учащихся выполняются для полноценного понимания текста на разных уровнях, а также для осмысления впечатлений от прочитанного и эмоционального отношения к воспринятому содержанию. Информационные действия осуществляются в ходе анализа фактического содержания, подтекста, причин и мотивов поступков героев или скрытых характеристик явления. С помощью педагога юные читатели уточняют для себя смысл отдельных частей текста и устанавливают связи между ними или с общим смыслом произведения. Ученики не только извлекают и интерпретируют информацию, но и делают запрос информации и пользуются другими источниками помимо произведения. Посредством информационных действий учащиеся обосновывают авторское отношение к определенному персонажу, образу или выражают собственное мнение относительно событий, явлений, героев, описываемых в тексте. Одновременно активизируется работа с информацией в процессе анализа формы, в том числе средств художественной выразительности произведения. После вторичного чтения организуется обобщающая беседа по произведению, и информационные действия выполняются учениками для определения основной идеи и обоснования собственных суждений относительно авторского замысла. На этапе работы с текстом после его чтения ученики сопоставляют информацию, выделенную на этапе антиципации, с фактическими выводами о прочитанном и подводят итоги читательской деятельности. Наконец, информационные действия выполняются с целью формирования личной оценки произведения и осмысления впечатлений о нем как произведении искусства.

Изучение художественного произведения носит не только рецептивный характер. На уроках литературного чтения имеет место продуктивная деятельность учащихся, и ее содержание в рамках смыслового чтения заключается в синтезе детьми художественных образов, в их сопоставлении; в преобразовании содержания произведения для решения разных практических задач. В связи с этим педагог должен инициировать информационные умения не только для понимания содержания текста (фактического содержания, подтекста, идейного замысла), но и для получения «читательского продукта»: описание характера героя, формулировка поучительного смысла произведения, составление аннотации произведения, сочинение продолжения истории, составление читательского отзыва и т.п.

Успешность формирования информационных умений зависит и от характера взаимодействия педагога с учащимися в процессе смыслового чтения. Между ними должны устанавливаться отношения равноправных собеседников, которые вместе проникают в произведение литературы, рассуждают, спорят, соглашаются с автором или не принимают его точку зрения. При этом учитель не диктует собственное мнение, не навязывает свои суждения, то есть работа над произведением «реализуется на уровне методики обучения, предполагающей равноправность участников диалога как читателей, имеющих право на собственную трактовку произведения» [6, с. 9]. Также важно иметь в виду, что на уроке литературного чтения учитывается коммуникативная сущность литературы, и восприятие произведения, как и понимание учениками его содержания, «строится на диалоге создателя текста, раскрывающего индивидуальный авторский замысел, с учителем и с учениками как читателями» [6, с. 10]. Организатором диалога автора с учениками является педагог. Он предлагает детям извлечь из текста информацию, в которой отражается авторское отношение к описываемому событию, объекту или явлению, использовать ее для обсуждения авторской точки зрения; выделить содержание, которое объясняет, почему автор так поступает с героями или таким образом развивает событие, и использовать данную информацию для обращения к автору с уточняющим вопросом или в случае разногласия с его позицией для формулировки собственного суждения; искать скрытые вопросы, которые задает автор читателям. Если диалог организуется непосредственно во время восприятия произведения (слушания или чтения), учитель целенаправленно прерывает чтение и инициирует обращение или вопросы к автору, и дальнейшее чтение является средством поиска ответа на вопросы или проверки предположительного ответа. Таким образом, педагог демонстрирует образец работы с информацией и учит детей информационным действиям в форме совместной деятельности, что отвечает закономерностям освоения любого умения (по Л.С. Выготскому и др.). Диалоговый характер изучения произведения предполагает взаимодействие не только педагога и учащихся, но и самостоятельное общение учащихся между собой, в связи с чем тренировку в выполнении информационных действий целесообразно проводить в форме групповой (парной) работы с произведением.

На основе теоретического анализа содержания работы с информацией и сущности смыслового чтения и условий овладения им в младшем школьном возрасте выделены *средства, инициирующие выполнение учениками информационных действий на уроке литературного чтения*. Представим их далее в соответствии с видами смыслового чтения, необходимыми для выполнения исследуемых действий, и с этапами изучения литературного произведения (табл.).

Таблица – Средства активизации информационных умений по ходу изучения литературного произведения младшими школьниками

Этап изучения произведения	Вид задания	Вид смыслового чтения
Подготовка к восприятию произведения	<p>Предположить тематику произведения по имени знакомого детям автора; предположить основное содержание текста по:</p> <ul style="list-style-type: none"> – заглавию произведения и указанию на его жанр (при наличии), – сопроводительным иллюстрациям, – первым предложениям текста или ключевым словам, предварительно выделенным педагогом. <p>Сформулировать вопрос, для ответа на который учащиеся будут первый раз читать текст</p>	Ознакомительное чтение
Первичное восприятие произведения	<p><i>В момент прерывания чтения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – обращение к ученикам с коротким вопросом, не предполагающим развернутого ответа, например, «Представили себе это?», «Почувствовали...?» и т.п.; – определить, что чувствует герой, какое у него эмоциональное состояние в данный момент истории; – предположить, что произойдет в истории далее и чем закончится рассказ; – обратиться с вопросом к автору относительно продолжения истории. <p><i>После первичного восприятия произведения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – выявить совпадение предположений с содержанием произведения; – выразить свои впечатления от прочитанной истории, рассказать, какие чувства вызывает определенный момент в произведении; – назвать главных героев текста; – сформулировать тему текста или выбрать (придумать) заголовок к тексту (если не знакомилась с названием произведения); выбрать иллюстрации, подходящие к тексту; – определить жанр стихотворного текста (стихотворение или басня); прозаического текста (рассказ, сказка или пьеса); – охарактеризовать назначение текста (при чтении статьи-вступления к чтению, словарной статьи, притали в сказке); – выбрать из ряда предложений те, в которых излагаются основные события произведения (содержится главная информация); подчеркнуть в каждом абзаце самое главное (значимое) предложение 	<p>Ознакомительное чтение</p> <p>Поисковое чтение</p>

<p>Вторичное чтение текста и его анализ</p>	<p>Подчеркнуть непонятные слова, выражения и подумать, каким лучше способом понять их значение (прочитать еще раз абзац и попробовать догадаться о смысле слова, посмотреть в словарики учебника, обратиться к энциклопедии онлайн, спросить у учителя). Узнать значение слова выбранным способом.</p> <p>Задать соседу вопросы по фактическому содержанию текста, чтобы выяснить, что делает герой, где и когда происходит действие; как выглядит место, о котором повествуется в тексте; какие признаки явлений описываются в тексте. Ответить на вопросы друг друга цитированием текста.</p> <p>Соревнование: кто быстрее найдет определенную информацию в произведении (например, во что одет герой; сколько названий игрушек содержится в стихотворении), найдет конец предложения, зачитываемого учителем.</p> <p>Выделить слова, словосочетания, целые предложения в тексте, которые характеризуют место, время, сезон, исторический период, в рамках которых разворачивается история.</p> <p>Найти в тексте часть, которая соответствует иллюстрации, расположенной в учебнике или предлагаемой педагогом. Сравнить содержание иллюстрации с текстом и определить, отличается ли видение художника от того, что представляют сами ученики.</p> <p>Ответить на вопросы по содержанию произведения, которые начинаются словами «Почему...?» и «Зачем...?», чтобы выяснить причинно-следственные связи в тексте, мотивы поступков героев.</p> <p>Нарисовать словами портрет героя (описать его внешность и характер), подтвердить свое мнение цитированием текста (ремарками автора). Определить авторское отношение к герою и собственное. Выяснить, как описание пейзажа, места, где происходит действие, помогает детям понять состояние героя, а автору выразить отношение к описываемому событию, поступку персонажа.</p> <p>Распределить героев определенного жанра (например, сказки) в группы «положительные герои» и «отрицательные герои»; установить поступки героя, которые ученики одобряют и осуждают.</p> <p>Выслушать утверждение или мнение педагога, другого ученика и найти ему подтверждение в тексте или, наоборот, опровержение.</p> <p>Сравнить поведение героя в начале и в конце произведения, высказать мнение, почему изменился (или не изменился) герой.</p>	<p>Изучающее чтение. Поисковое чтение</p>
---	---	---

	<p>Определить, что нового узнали учащиеся о конкретном объекте, явлении в целом произведении по сравнению с тем, что знали до чтения, или что нового узнали из отдельной его части по сравнению с тем, что узнали из предыдущих частей.</p> <p>Подчеркнуть в тексте слова и выражения, используемые автором для описания объекта, действия и выражения чувств, настроения. Подумать, почему автор применяет их, сравнив с похожими предложениями, написанными нейтральными словами.</p> <p>Указать жанровые признаки произведения вместе с их примерами из текста (сказки, басни, пьесы, стихотворения, загадки и др.).</p> <p>Сравнить описание художественного образа в изучаемом произведении с описанием подобных объектов или явлений в тексте другого стиля речи (научно-популярного, публицистического), выделить отличия в языке при описании образа и в эмоциональном воздействии текста на читателя.</p> <p>Восстановить порядок пунктов плана текста; разделить текст на смысловые части и озаглавить их; сравнить планы к тексту по полноте передачи содержания и эмоциональной палитры текста; соотнести предложения из текста с пунктами плана</p>	
Обобщающая беседа по произведению	<p>Определить главную мысль произведения. Варианты работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ответить на вопросы «Чему учит произведение?», «Зачем автор его написал?»; – выбрать пословицу, которая является выводом к истории в произведении; – объяснить, почему автор так назвал произведение; – оценить поступки героя; высказать мнение, почему автор именно так закончил историю (так поступил с героем). <p>Использовать текст для самоопределения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обратиться к герою, чтобы помочь ему понять свое поведение и поступить правильно, изменить собственное поведение и т.п.; – объяснить, как бы сами поступили на месте героя или как поступим в подобной ситуации в своей жизни. <p>Составить аннотацию произведения (словесную или с помощью знаково-символических средств).</p> <p>Посоветовать, убедить воображаемого ученика из другого класса прочитать произведение, обосновать собственный совет.</p> <p>Прочитать аннотации к предлагаемым произведениям данного автора или на идентичную тему и выбрать произведение, которое хотели бы прочитать самостоятельно</p>	Изучающее чтение. Ознакомительное чтение

В рамках нашего исследования приведем *примеры отдельных видов заданий (вопросов)* для активизации информационных умений на уроке литературного чтения.

Предположение основного содержания текста

Пример 1. *В.Ю. Драгунский. «Тайное становится явным» (2 кл.)*. Прочитайте имя автора произведения. Какие рассказы этого писателя мы уже читали? В. Драгунский писал о природе или о жизни ребят? О ком говорится во всех его рассказах? Предположите, кто будет главным героем рассказа, который сейчас будем читать. Прочитайте название рассказа. Пофантазируйте, что произойдет с Дениской Кораблёвым в этом рассказе, если он так называется. Поделитесь своими фантазиями с соседом и обсудите, чье предположение о событиях в рассказе кажется более верным. Рассмотрите иллюстрацию к рассказу в учебнике. Постарайтесь понять чувство по выражению на лице героя. На что так испуганно он смотрит? Как вы думаете, это Дениска? Я считаю, что рассказы о Дениске Кораблеве одновременно серьезные, грустные и смешные. Поэтому мне кажется, что в этом рассказе произойдет что-то смешное с Дениской и с его едой и чья-то тайна в итоге раскроется. Вы согласны со мной? Кто думает иначе? Почему?

Пример 2. *В.Ф. Одоевский. Сказка «Мороз Иванович» (3 кл.)*. Прочитайте первое слово заголовка текста и назовите его жанр. В начале сказки часто сообщаются имена главных героев. Может быть, и в этой сказке мы можем их узнать? Прочитайте первое предложение сказки. Кто будут ее главные герои? Прочитайте название сказки. Обсудите с соседом, кто еще будет ее главным героем. Рассмотрите иллюстрацию и проверьте вместе, правильно ли вы предположили или нет. Предположите по именам героев, будет ли эта сказка о животных или волшебная сказка. Как вы считаете, если это волшебная сказка, какое волшебство произойдет в ней? Я считаю, что Мороз заморозит девочек или украдет, а добрый молодец их спасет. Так часто бывает в сказках. Вы согласны со мной? Кто думает иначе? Почему? Наверное, вы правы, что так в сказке не произойдет, потому что мы не видим на иллюстрации героя-доброего молодца и Мороз на иллюстрации не кажется нам злым.

Пример 3. *Н. Булгаков. «Анна, не грусти!» (2 кл.)*. Я прочитала первые два предложения каждого абзаца этого рассказа и узнала, какие мои предположения относительно содержания истории подтвердились. Сделайте так же. Обсудите с соседом, какие из предположений оказались верными.

Информационный запрос перед первичным чтением текста

Пример 1. *И.З. Суриков. «Детство» (3 кл.)*. Как мы поняли, не читая стихотворение, что в нем описывается чье-то детство в деревне около 150 лет назад? Согласна: выяснив, когда жил поэт и прочитав первые строчки стихотворения, мы получили эту информацию. Мне хочется узнать, какое же детство было у ребят в то время. А вам? На какой вопрос вы бы хотели получить ответ, знакомясь со стихотворением?

Организация диалога с автором перед первичным чтением

Пример 1. *Б. Заходер. «Что красивей всего?» (2 кл.)*. Прочитайте название стихотворения. На какой вопрос хочет найти ответ автор? Почему, как вы думаете, автор задает себе и нам этот вопрос? Обсудите, как бы вы ответили на такой вопрос. Теперь прочитаем и узнаем мнение автора.

Работа с информацией текста в момент прерывания первичного чтения

Пример 1. *В. Осеева. «Почему?» (2 кл.)*. «Было ли стыдно герою рассказа за свое поведение?» (данный вопрос из учебника «Литературное чтение». 2 класс. Ч. 2 / Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. и др. с. 99). Продолжите чтение и постарайтесь это понять.

Пример 2. *В.Ю. Драгунский. «Тайное становится явным» (2 кл.)*. «Что может произойти дальше? Подумай» (данный вопрос из учебника «Литературное чтение». 2 класс. Ч. 2 / Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. и др. с. 162).

Пример 3. *Л.Н. Толстой. «Акула» (3 кл.)*. Мы прочитали последнее предложение на данной странице учебника (момент, когда все ждали, замедив от страха). Не перелистывая учебник, подумайте, есть ли продолжение у рассказа. Мне бы очень хотелось сейчас обратиться с вопросом к автору. А вам? Какой бы вопрос вы ему задали? Я бы тоже задала вопрос: смог ли артиллерист попасть в акулу, но не ранить мальчиков? Перевернем страницу и узнаем ответы на свои вопросы.

Работа с информацией текста после его первичного восприятия

Пример 1. *А.С. Пушкин. Отрывки из романа «Евгений Онегин» (3 кл.)* Какое настроение у вас вызывает описание прихода зимы? Мне кажется, что автор любит зимней природой и радуется вместе с людьми приходу зимы. Вы разделяете чувства автора? Что вы почувствовали, когда слушали стихотворение?

Пример 2. *«Как научиться читать стихи» (3 кл.)*. Мы прочитали художественный рассказ или учебную статью? Как вы думаете, как мы можем в дальнейшем использовать информацию из этой статьи? Подчеркните карандашом предложения, в которых есть важные для вас знания.

Обучение выбору источника информации

Пример 1. *Сказка «Сивка-бурка» (3 кл.)*. Подчеркните слова или сочетания слов, которые вам непонятны. Попробуйте сначала прочитать еще раз предложение или целый абзац и догадаться о смысле слова. Не получается? Значит, нужно воспользоваться другим источником знания. Как вы считаете, если непонятное слово выделено цветом, его значение можно найти в словаре учебника? Наверное, в словаре лучше искать отдельное непонятное слово или сочетание? Если же непонятен смысл целого предложения, задайте вопрос мне, я помогу понять текст.

Интерпретация информации в процессе вторичного чтения и анализа текста

Пример 1. *Ш. Перро. «Кот в сапогах» (2 кл.)*. Какие слова, факты в тексте свидетельствуют, что сказка написана зарубежным писателем?

Пример 2. *И.А. Крылов. «Ворона и лисица» (3 кл.)*. Выберите из списка слова-эмоции, которые передают отношение автора к лисе. Найдите теперь слова в басне, которые подтверждают это отношение.

Пример 3. *К.Г. Паустовский. «Барсучий нос» (3 кл.)*. Кто виноват, что барсук обжег свой нос? Вы сразу быстро ответили: «Сам барсук! Любопытство его подвело». Но мне кажется, что писатель увидел вину еще кого-то. Не случайно барсук сердито чихнул в конце рассказа. Вспомните детали этого момента. Чью же еще вину мы можем «увидеть» в истории?

Названные виды заданий (в том числе вопросов) прошли апробацию на уроках литературного чтения. На констатирующем этапе эмпирической работы учащимся 2-х и 3-х классов (всего 142 ученика) были предложены задания на выполнение указанных ранее информационных умений (связанных с восприятием информации, ее поиском и интерпретацией, с формулировкой информационного запроса и выбором источника информации; с использованием информации в личных целях). В качестве диагностического материала применялись задания, вопросы, примеры которых приведены ранее, и незнакомые детям три произведения разных жанров из соответствующей классу программы по литературному чтению. Критериями оценки владения информационными умениями являлись: соответствие содержания выполняемого действия виду информационного умения, переключаемость с одного вида чтения на другой, самостоятельность выполнения информационного действия. Показатели оценки информационных умений включали правильность и полноту выполнения задания (ответа на вопрос).

По результатам констатирующей диагностики из 142 младших школьников со всеми тестовыми заданиями справились только 22 испытуемых, что составило 15,5%. В данной группе детей соотношение учащихся 2-х и 3-х классов было примерно одинаковое, что позволило исключить возрастной фактор развития информационной компетенции. Высокий уровень сформированности информационных умений определился относительно, поскольку у названной группы участников эмпирической работы возникали трудности с поиском информации, содержащей авторскую позицию, и интерпретацией информации для выражения собственного отношения к героям, их поступкам и собственного суждения относительно идейного замысла произведения. Также учащиеся не смогли самостоятельно сформулировать назначение текста, только выбрали верный вариант из ряда предложенных. Состояние информационных умений на среднем уровне продемонстрировали 56 учащихся, что составило 39,4%. Ученики достаточно хорошо выполнили действия по поиску информации в фактическом содержании текста, выявили умение работать со словарем и справочной литературой,

но у них возникли трудности в восприятии и понимании подтекстовой информации; младшие школьники смешивали тему и идею произведения. У многих испытуемых интерпретация информации на этапе прогнозирования развития событий ограничивалась формальным воспроизведением названия произведения (например, «В рассказе “Барсучий нос” будет рассказываться о барсучьем носе»). Учащиеся неуверенно отвечали, иногда заменяли информацию оценочного характера пересказом поступка героя и др. Сложными для данной группы детей также оказались задания, с которыми недостаточно хорошо справились ученики с высоким уровнем информационной компетенции. Также отметим, что участникам тестирования требовалась помощь в формулировке информационного запроса, суждений. Низкий уровень информационных умений продемонстрировало 64 ученика как 2-х, так и 3-х классов, что соответствует 45,1% от всех участников диагностического исследования. Данная группа детей смогла верно выполнить только около 40% заданий, и у учащихся возникали трудности с самостоятельным восприятием текста, особенно включающим достаточно много метафор, сравнений; описание реалий, далеких от опыта современного школьника (например, рассказ Д. Мамина-Сибиряка «Медведко» и Л. Толстого «Прыжок»). Также ученики не смогли найти верную информацию, не точно интерпретировали содержание поступков героев для определения мотивов их поведения, поверхностно формулировали идейный замысел произведения.

Итоги констатирующего этапа исследования подтвердили наше предположение об актуальности проблемы формирования информационных умений у учащихся начальной школы и определили необходимость проведения формирующей работы.

Апробация комплекса средств развития информационных умений прошла во всех классах, принявших участие в констатирующей диагностике. Этим занимались специально подготовленные учителя-практики, постоянно работающие в данных классах, при участии и контроле со стороны автора исследования. На уроках литературного чтения в течение одного учебного года целенаправленно развивались информационные действия на каждом этапе работы с каждым художественным произведением из предметной программы за счет применения описанных ранее методических средств. По завершении работы была проведена контрольная диагностика степени сформированности информационных умений у младших школьников по аналогичной описанной выше методике, но на материале новых для учащихся произведений. На основе анализа результатов повторной диагностики выявлена положительная динамика в развитии информационной компетенции, ее статистические данные представлены на гистограмме (рис.).

В результате целенаправленного применения средств, инициирующих выполнение детьми информационных действий, количество детей с высоким уровнем их развития увеличилось на 17,6%, со средним уровнем – на 12,7%, низкий уровень снизился на 30,3%. На основе статистической

обработки данных мы можем сделать предположение, что представленный комплекс методических средств имеет определенный эффект. Тем не менее остались учащиеся, у которых состояние информационных умений не изменилось. Наблюдение за читательской и информационной деятельностью данных учащихся обнаружило недостаточно сформированную у них техническую сторону чтения (частотные ошибки в воспроизведении звуковой стороны слова и грамматические ошибки, низкий темп чтения), а также бедный пассивный и активный словарь по сравнению с возрастной нормой. Следовательно, состояние навыка чтения и уровень развития лексической стороны речи является важным фактором освоения метапредметных умений на уроке чтения, в частности, информационных действий. Отсутствие положительной динамики в развитии исследуемых умений также может быть обусловлено частым пропуском данной группой испытуемых уроков литературного чтения (как правило, по причине болезни).



Рисунок. – Гистограмма количественного изменения уровней сформированности информационных действий у младших школьников в процессе эмпирической работы, в %

В результате исследования выявлено: для овладения информационной компетенцией в процессе изучения литературы учащимся необходимо иметь сформированную на достаточном уровне технику чтения вслух и про себя, владеть номинативным и эмоционально-оценочным словарем, уметь выполнять операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Таким образом, формирование и развитие информационных умений представляет собой достаточно длительный и сложный процесс, но посильный для младших школьников. Учителя могут ускорить данный процесс и сделать его более эффективным за счет заданий, вопросов, отобранных с учетом содержания информационных действий при работе с художественным текстом при его восприятии, понимании, интерпретации и дальнейшем использовании учениками в личных целях. Характер данных заданий и вопросов определяется этапами читательской деятельности и соответствующими ей этапами работы с литературным произведением, а также условиями овладения

учащимися смысловым чтением: созданием у детей положительной мотивации к изучению литературы; организацией изучения произведения в форме познавательной рецептивной и продуктивной деятельности; выстраиванием равноправных отношений между педагогом и детьми при восприятии и осуждении произведения с одновременной демонстрацией учителем образцов выполнения информационных действий; включением начинающих читателей в диалог с автором произведения.

Список использованных источников

1. Бунеева, Е.В. Технология продуктивного чтения: ее сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – Москва: Баласс, 2014. – 43 с.

2. Бунеева, Е.В. Технология работы с текстом в начальной школе и 5–6 классах (технология формирования типа правильной читательской деятельности). Образовательные технологии: сб. материалов [Электронный ресурс] / Е.В. Бунеева. – Москва: Баласс, 2008. – 160 с. URL: http://www.school2100.ru/izdaniya/books/files/tehnologiya_produkt_chteniya.pdf.

3. 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. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.

4. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1997. – 287 с.

5. Логический словарь «ДЕФОРТ» / под ред. А.А. Ивина [и др.]. – Москва: Мысль, 1994. – 268 с.

6. Методика обучения литературному чтению: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева]; под ред. М.П. Воюшиной. – 2-е изд., испр. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.

7. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>.

8. Светловская, Н.Н. Детская литература в современной начальной школе: учеб. пособие для вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 193 с.

9. Светловская, Н.Н. Методика обучения творческому чтению: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 305 с.

10. Сметанникова, Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н.Н. Сметанникова. – Москва: Шк. б-ка, 2005. – 509 с.

11. Текучева, И.В. О видах смыслового чтения на уроках русского языка / И.В. Текучева, Т.А. Горнякова // История и современность филологических наук: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч. конф. «XVI Виноградовские чтения», г. Москва, 5–6 марта 2020 г.: в 2 т. / отв. ред. И.Н. Райкова. – Москва: Книгодел; МГПУ, 2021. – Т. 1: Лингвистика. Методика преподавания филологических дисциплин. – 344 с. – С. 284–289.

1.5 РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чиркова Наталья Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного, начального и специального образования
Института педагогики
Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского
Российская Федерация, г. Калуга,
e-mail: nichirkova@mail.ru

Павлова Оксана Алексеевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного, начального и специального образования
Института педагогики
Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского
Российская Федерация, г. Калуга,
e-mail: oksanapav@yandex.ru

В исследовании рассмотрены некоторые теоретические аспекты дефиниции «интеграция». Анализируется понятийное поле интеграции как педагогической категории. Авторы обосновывают понимание интеграции и ее процессов в образовании. Раскрывается логическая основа понятия как формы мышления, объясняется возможность управления процессом усвоения понятий, формирование их с заданными качествами через этапы формирования понятий. Описывается содержание учебной деятельности учащихся на каждом этапе. Определены подходы к реализации межпредметных связей на примере уроков математики, окружающего мира, изобразительного искусства, технологии. Показаны возможности цифровых ресурсов в процессе формирования геометрических понятий у младших школьников посредством

компьютерного моделирования. Раскрывая возможности межпредметной интеграции при формировании геометрических понятий у младших школьников, авторы приходят к выводу о том, что интеграция предметов в современной педагогике и методике является реальной потребностью, необходимой для формирования всесторонней и гармонично развитой личности.

Ключевые слова: начальная школа, обучение математике, геометрические понятия, этапы формирования понятия, интеграция, интегрированный подход, межпредметная интеграция, внутрипредметная интеграция, математика, изобразительное искусство, физическая культура, технология, цифровые образовательные ресурсы.

В соответствии с действующим Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) предметные результаты по учебному предмету «Математика» должны обеспечить младшим школьникам «развитие пространственного мышления: умения распознавать, изображать (от руки) и выполнять построение геометрических фигур (с заданными измерениями) с помощью чертежных инструментов; развитие наглядного представления о симметрии; овладение простейшими способами измерения длин, площадей» [42]. Эта общая цель изучения геометрического материала конкретизирована в Примерной основной образовательной программе начального общего образования (ПООП НОО) с учетом требований раздела «Пространственные отношения и геометрические фигуры»:

различать, называть геометрические фигуры: окружность, круг;

изображать с помощью циркуля и линейки окружность заданного радиуса;

различать изображения простейших пространственных фигур: шара, куба, цилиндра, конуса, пирамиды;

распознавать в простейших случаях проекции предметов окружающего мира на плоскость (пол, стену);

выполнять разбиение (показывать на рисунке, чертеже) простейшей составной фигуры на прямоугольники (квадраты), находить периметр и площадь фигур, составленных из двух-трех прямоугольников (квадратов) [33, с. 338–339].

Анализ действующих учебно-методических комплектов для начальной школы свидетельствует о том, что авторы расширяют геометрическое содержание начального курса математики. Например, в УМК «Учуся учиться» по математике предполагается, кроме указанного в ПООП НОО, знакомство школьников с развернутым углом, смежными углами, вертикальными углами, построением развертки модели куба и прямоугольного параллелепипеда, преобразованием фигур на плоскости [30].

Рассмотрим основные геометрические понятия, которые изучаются в начальном курсе математики (в соответствии с требованиями ФГОС НОО). Краткая характеристика представлена в табл.

Таблица – Основные геометрические понятия в начальном курсе математики (в соответствии с нормативными документами)

Геометрическое понятие	Характеристика понятия	Умения и навыки
Точка	Неопределяемое понятие. Вводится остенсивно	Обнаруживать модель точки в окружающем мире; моделировать точку; распознавать на плоскости; обозначать
Линия: кривая прямая ломаная	Неопределяемое понятие. Вводится остенсивно Неопределяемое понятие. Вводится остенсивно Линия, образуемая отрезками, не лежащими на одной прямой и расположенными так, что конец первого служит началом второго, конец второго – началом третьего и т.д.	Обнаруживать модели разных линий в окружающем мире; моделировать прямые и кривые линии из шнура; распознавать на плоскости все виды линий; измерять длину ломаной разными способами; конструировать ломаную, обладающую заданным свойством (отрезок заданной ломаной; ломаная определенной длины)
Отрезок	Часть прямой, заключенная между двумя точками	Сравнивать длины отрезков разными способами («на глаз», с помощью мерки, с помощью циркуля, через измерение линейкой с последующим сравнением численных данных). Измерять длины отрезка. Строить отрезок заданной длины по линейке
Луч	Часть прямой, ограниченная точкой	Обнаруживать модель луча в окружающем мире. Распознавать на плоскости. Строить луч
Угол	Геометрическая фигура, состоящая из двух различных лучей, выходящих из одной точки	Обнаруживать модель угла в окружающем мире. Распознавать разные виды углов (прямой, острый, тупой) на плоскости. Строить углы с заданным параметром (острый – меньше прямого, тупой – больше прямого). Моделировать прямой угол из листа бумаги через сгибание соответствующим образом
Многоугольник	Плоская фигура, ограниченная замкнутой ломаной линией без самопересечений	Обнаруживать модель многоугольника в окружающем мире. Распознавать и изображать разные виды многоугольников (треугольник, четырехугольник, пятиугольник, шестиугольник) на плоскости. Найти периметр многоугольника
Треугольник	Три точки, не лежащие на одной прямой, и три отрезка с концами в этих точках.	Обнаруживать модель треугольника в окружающем мире. Конструировать треугольник перегибанием листа бумаги.

Окончание табл.

	Т.е. многоугольник с наименьшим числом сторон	Распознавать разные виды треугольников (прямоугольные–тупоугольные–остроугольные; разносторонние–равносторонние–равнобедренные) на плоскости. Изображать треугольник на листе бумаги. Находить периметр треугольника
Прямоугольник	Четырехугольник, у которого все углы прямые	Распознавать, изображать, называть прямоугольник. Выполнять построение прямоугольника с заданными измерениями с помощью линейки, угольника. Находить периметр и площадь прямоугольника
Квадрат	Прямоугольник с равными сторонами	Распознавать, изображать, называть квадрат. Выполнять построение квадрата с заданными измерениями с помощью линейки, угольника. Находить периметр и площадь квадрата. Выполнять построение квадрата, обладающего заданным свойством (длина стороны, заданный периметр, заданная площадь)
Окружность	Замкнутая плоская кривая, все точки которой находятся на одинаковом расстоянии от некоторой точки O , называемой ее центром	Распознавать, изображать, называть окружность. Выполнять построение окружности с заданными измерениями с помощью циркуля
Круг	Часть плоскости, ограниченная окружностью и содержащая ее центр	Распознавать, изображать, называть круг
Куб	Пространственная геометрическая фигура, все грани которой являются квадратами	Различение, название пространственных геометрических фигур (тел)
Пирамида	Многогранник, основанием которого является многоугольник, а остальные грани представляют собой треугольники с общей вершиной	
Шар	Тело, полученное от вращения полукруга вокруг своего диаметра	
Конус	Геометрическое тело, полученное в результате вращения прямоугольного треугольника вокруг катета	
Цилиндр	Геометрическое тело, полученное в результате вращения прямоугольника вокруг одной из сторон	

Один из наиболее значимых результатов – умение исследовать предметы окружающего мира и сопоставлять их с геометрическими формами – достижим в том случае, если учащиеся будут иметь возможность наблюдать проявление геометрических форм в окружающей действительности в рамках математических экскурсий в реальной или, по крайней мере, виртуальной форме, в динамике (видеозарисовки) или статике (фотографии или иллюстрации), осуществят практические действия по поиску, исследованию, моделированию, конструированию и преобразованию геометрических объектов, смогут увидеть сферы их применимости в практике человека (от декоративно-прикладного искусства, графики в компьютерных играх и мультипликации до их места в освоении космического пространства).

При этом с геометрическими объектами они могут столкнуться практически во всех сферах, интересующих человека: в живой и неживой природе, в дизайне и архитектуре, в инженерном деле и искусстве, в моде и даже в психологии. Именно поэтому следует вовлекать учащихся в самостоятельный поиск тематики исследований геометрического содержания на стыке с теми областями знания, которые им наиболее интересны [28].

В то же время плоские объекты, которые обозначены в таблице, это лишь отдельные элементы реальных объемных тел, из сечения, проекции и пр. Ребенок имеет возможность и должен освоить представления о «мерности» пространства, научиться различать (окружность и круг как одномерный и двумерный объекты, круг и шар как двумерный и трехмерный), а не уподоблять их друг другу [29].

Современный подход к развитию школьного математического образования предполагает наряду с усвоением знаний, умений и навыков и овладение основными идеями и методами познания действительности. В связи с этим устойчивой тенденцией в сегодняшней науке и образовании является усиление интегративных процессов. Интеграция не просто объединяет области знаний, она позволяет получить новые объекты действительности с новыми свойствами и целями функционирования. Интегративный подход рассматривается учеными и как методологическая категория (М.Н. Берулава, 1998; А.Я. Данилюк, 2000; И.Д. Зверев, 1981; Л.С. Капкаева, 2004; Л.М. Кобрин, 2008; А.В. Теремов, 2007; М.Г. Чепиков, 1981), и как инструмент, связанный с достижением целей образования (В.В. Бахтин, 2007; М.Г. Гапонцева, 2002; А.Я. Данилюк, 1997; Е.А. Екжанова, 2008; К.Ю. Колесина, 2009; М.М. Левина, 2001; А.Л. Чекин, 2005).

Так, образовательный потенциал интеграции, применительно к математическому знанию, в контексте построения содержания урока и организации внеурочной деятельности представлен в работах А.Г. Бибы, О.А. Павловой и др. [7; 24; 27].

Интеграция содержания разных областей знания, взаимное сотрудничество исследователей из смежных и несмежных отраслей позволяет

взглянуть на имеющиеся задачи под иным углом, увидеть новые подходы к решению проблемы [26].

ФГОС НОО нацеливает на реализацию межпредметных связей через формирование метапредметных и межпредметных понятий. Благодаря формированию межпредметных понятий ученик сможет понять, для чего ему нужно уметь учиться, каким образом взаимосвязаны все знания, которые он получает. Это важно для развития общей картины мира у ребенка, стойких, систематизированных знаний. Одной из центральных задач начального образования является поиск наиболее продуктивных инструментов формирования целостного мировоззрения у младших школьников. Путем решения проблемы может стать интегративный подход в формировании математических представлений у учащихся и соответствующего понятийного аппарата в процессе изучения математики.

В философии под интеграцией понимают процесс и результат разрешения каких-либо противоречий через установление связей; как высшую ступень дающей результат взаимосвязи; как целостную непротиворечивую систему [21, с. 306]. На интеграции базируется интегративный подход в обучении, то есть взаимосвязь различных наук и учебных дисциплин. Б.М. Кедров рассматривал взаимосвязь наук через «органические переходы», которые обнаруживаются между науками. Такие переходы Б.М. Кедров видел и внутри одной определенной науки, и между неродственными науками. По его мнению, интеграция «есть конкретное выражение синтеза наук как междисциплинарного процесса их слияния воедино; их взаимного связывания» [16].

В педагогику исследуемое понятие пришло из философии, но это не лишило самостоятельности педагогическую теорию интеграции, что позволяет ей отражать специфику интеграции педагогических явлений.

Идеи интеграции в обучении прослеживаются еще в трудах Я.А. Коменского: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [18, с. 287]. На необходимость интеграции образовательного процесса также указывал К.Д. Ушинский. Например, он предлагал соединить обучение чтению и письму, поскольку у них общие лингвистические основы [41, с. 284–287]. Программа интегрированного обучения Д. Дьюи нашла отражение в практике российских школ в 20-х годах прошлого века [15, с. 28–33]. В этой логике интересна и мысль А.С. Макаренко о том, что человек не воспитывается по частям.

Интегративный подход в обучении ученые трактуют по-разному. И.А. Зимняя и Е.В. Земцова определяют его как целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество [12]. По мнению Н.Ф. Бабиной, межпредметная интеграция «помогает учащемуся сформировать научное мировоззрение, понять окружающий мир в его целостности, объяснять явления и процессы, основываясь на научных знаниях» [3, с. 39].

При анализе специфики исследуемого процесса В.С. Безрукова подчеркивает, что привести в соответствие содержание образования и практику означает, прежде всего, восстановить целостность содержания, чему способствует интеграция [6]. Раскрывая формы организации обучения, Г.М. Добров говорит о важности использования интегрированных уроков, чтобы обеспечить наилучшее восприятие детьми полученных знаний [9].

Межпредметные связи «обеспечивают интеграцию знаний, синтетическое восприятие и осмысление мира» [2, с. 374]. Эта мысль находит свое развитие в высказывании Л.В. Савельевой: «Традиционные межпредметные связи устанавливаются между отдельными элементами учебных предметов в целях координации их содержания и сроков изучения. В отличие от них комплексные межпредметные связи отражают направления интеграции содержания образования и проявляются в системе его комплексных единиц» [35, с. 9].

Производными интеграции выступают «интегративный» и «интегрированный» подходы.

Идея интегративного подхода возникла из сопричастности школьных дисциплин. Одна из задач современной педагогики – соединить в восприятии ребенка знания по каждому предмету в общую картину мира, дать подрастающему поколению полное и единое представление о природе, обществе и своем месте в каждом из них.

Интеграции присущи значительные возможности получения глубоких разносторонних знаний через «слияние» информации из различных предметных областей. Таким образом, интеграция математических понятий дает возможность синтезировать знания, сформировать умение переноса знаний из одной дисциплины в другую [32]. Данные умения помогают стимулировать аналитическую деятельность учащихся, развивают потребность в системном подходе к объекту познания, формируют умение сравнивать понятия, процессы и явления различных школьных предметов.

По мнению Ю.М. Колягина, термин «интеграция» в системе начального обучения выступает в разных значениях.

Первое значение: интеграция – это формирование у младших школьников представления о мире как едином целом (в данном значении интеграция рассматривается как цель обучения). Итогом подобной интеграции является усвоение детьми тех знаний, которые способствуют более явному формированию целостности и связанности отдельных элементов (частей) мира как системы. В результате такого обучения с первых дней в школе первоклассник смотрит на мир, в котором все части взаимосвязаны друг с другом.

Второе: интеграция – это нахождение общей платформы сближения предметных знаний (в указанном смысле интеграция обозначается как средство обучения). Следовательно, в этом случае интеграция используется как способ объединить разные предметы в целях обеспечения разнообразия обучения [17].

Познавательная деятельность детей становится намного эффективнее тогда, когда в образовательном процессе используются различные формы интеграции.

Первая форма интеграции – внутрипредметная. Внутрипредметная интеграция – это интеграция понятий, знаний и умений внутри отдельных предметных дисциплин. При этом факты и понятия, которые входят в одну область знания, образуют систему. Преимущество данной формы интеграции заключается в том, что ученик получает полную информацию, которая имеется в системе знаний. При этом урок становится более ёмким и разнообразным. Например, решение арифметических задач геометрическим способом выступает как интеграция геометрического материала в процесс изучения арифметического [44]. При этом может реализовываться и обратная связь. Так, при изучении геометрических фигур рекомендуется дополнить образовательный процесс работой с «магическими фигурами» [47], их решением, то есть установлением закономерностей, способствующих развитию логического мышления, и выполнением собственно арифметических действий.

Вторая форма интеграции – межпредметная. Межпредметная интеграция – это интеграция фактов, знаний, понятий и принципов двух или более дисциплин. Данная форма вырабатывает умение у ребенка пользоваться материалами по одному предмету при изучении другой дисциплины. При межпредметной интеграции школьник овладевает комплексными знаниями, формирует полную картину мира [34].

При изучении дисциплины «Окружающий мир» можно предложить ребенку оперировать образами животных, представленными с помощью «спичек» (из отрезков и прочих геометрических фигур), то есть осуществить решение соответствующей нестандартной задачи со спичками [25]. Например, как, переложив три спички, сделать так, чтобы рыбка поплыла в другую сторону. И наоборот, моделирование ракеты из спичек на уроке математике (частями будут трапеция, квадрат и треугольник) может послужить поводом к обсуждению вклада математики и математиков в решение задач развития космонавтики и ее роли в прогрессе человечества.

По мнению О.П. Осиповой, межпредметная интеграция может быть осуществлена разными путями: посредством горизонтальной интеграции (объединением подобного материала в различных учебных предметах) и вертикальной интеграции (объединением в одном предмете материала, тематически повторяющегося на различном уровне сложности в разные годы обучения) [23], однако мы считаем, что это не бесспорное мнение.

В образовательном процессе интеграция выполняет определенные функции:

1. Методологическая функция реализуется через формирование у младших школьников представлений об изучаемых дисциплинах и их понятийном аппарате.

2. Образовательная функция нацелена сформировать целостность, системность, связанность отдельных элементов как систем; сформировать осознанное отношение детей к изучению материала.

3. Развивающая функция ориентирует на стимулирование эффективной познавательной активности, развитие способности преодолевать сложности переключения с одного вида деятельности на другой, расширения круга интересов.

4. Воспитывающая функция проявляется в стремлении воспитать у детей самостоятельность, активность, творческие способности.

5. Конструктивная функция позволяет совершенствовать содержание учебного материала, способствует применению различных форм, приемов и методов организации процесса обучения.

Процесс обучения, который построен на идеях интеграции, носит название интегрированного обучения. В его основе лежит идея объединения учебного материала по разным дисциплинам.

Анализируя источники, можно выделить разные подходы к осуществлению интегрированного обучения в начальной школе:

1. Разработка и проведение интегрированных уроков. То есть организация уроков, в содержании которых содержатся знания из разных школьных дисциплин. При этом одна из дисциплин выступает в качестве основной или обе дисциплины рассматриваются как равные партнеры (бинарный урок). Например, соединение урока математики и литературы может реализоваться через привлечение фольклора (поговорок и пословиц) и стихотворной формы изложения части учебного материала, связанного с геометрическими фигурами и их свойствами.

Обсуждение математических понятий в контексте применения соответствующих терминов в бытовых ситуациях может оказаться очень интересным. Так фраза «в кругу семьи у каждого был свой угол» с точки зрения математики может показаться «оксюмороном», то есть проявлением кажущейся самопротиворечивости. В то же время именно математики для вычисления площади фигуры используют систему вписанных и описанных многоугольников. И именно наличие как можно большего количества членов семьи (уже в названии спрятано именно семь «я») позволяет раскрыть более глубокий смысл данной фразы.

2. Организация интегрированного тематического учебного дня. То есть организация дней, в которых темы по всем предметам взаимосвязаны между собой, объединены одной целевой направленностью. Например, предлагая тему дня «Геометрия вокруг нас» в рамках Недели математики, педагоги содержание всех учебных дисциплин выстраивают вокруг поиска ресурса геометрического материала в конкретной учебной дисциплине, а анализ геометрических понятий происходит в преломлении к ее предметной области.

На уроке русского языка можно рассмотреть происхождение (этимологию) названий геометрических фигур или использовать тексты

геометрической тематики для изучения текущего учебного материала; на уроке изобразительного искусства познакомиться с творчеством кубистов (супрематистов) и попробовать поработать в данной технике; на уроке технологии – спроектировать и смоделировать собственный архитектурный объект нестандартной геометрической конструкции, опираясь на подобные примеры архитектурных решений, реализованных в разных странах мира.

3. Разработка и организация интегрированных курсов. Данный сложно структурированный объект позволяет объединить знания двух различных областей в единое информационное поле учебного курса. Именно понимание взаимосвязей некоторых отраслей знания в формировании личности школьника приводит к необходимости разработки и внедрения в учебный процесс новых интегрированных учебных курсов, дисциплин, программ дополнительного образования детей. Например, Родной язык (объединение истории и русского языка, дети изучают историю происхождения слов и русского языка в целом), Математика и конструирование (элементы технического мышления, графической грамотности и конструкторских навыков встроены в процесс формирования математической грамотности обучающихся), программы, связанные с изучением математики через различные практики рукоделия [24].

В целом интегративный подход – это особый подход на уроках, на которых обозначенная тема, вопрос, проблема рассматривается средствами двух или нескольких дисциплин, осуществляются синтез и систематизация знаний, умений, что обеспечивает формирование у обучающихся целостной картины мира, способствует освоению ими соответствующих компетенций. Главной особенностью интеграции является основа какого-то одного предмета (главный предмет), а остальные дисциплины служат как вспомогательные (интегрируемые предметы). Интегрируемые предметы помогают глубже изучить связи, процессы, шире рассмотреть сущность главного предмета. Также вспомогательные предметы определяют связь главного предмета с реальной жизнью, позволяют школьникам понять важность изучаемых понятий.

Такие уроки учат детей с первых дней в школе представлять мир как единое целое, в котором все части взаимосвязаны. Например, математика как предмет включает в себя формирование геометрических представлений. Интегрированным предметом в этом случае могут выступать язык (русский или иностранный), литература, изобразительное искусство, технология, физическая культура и даже музыка.

Преимущества интегративного подхода перед обычным (монопредметным) заключаются в том, что на рассматриваемом уроке можно создать более благоприятные условия для формирования интеллектуальных умений младших школьников. Только через данный вид урока детей можно научить применению теоретических знаний не только в школе, но и в повседневной жизни.

Интеграция позволяет целостно воспринимать мир, побуждает к активному познанию окружающей действительности; научиться находить причинно-следственные связи; развивать логику, мышление, коммуникативные способности.

Благодаря переключению с одного рода деятельности на другой подобная форма обучения снижает нагрузку, утомляемость учащихся. Интеграция дисциплин помогает уменьшению учебной нагрузки на учащихся начальной школы [19].

Интеграция полезна и учителям. Она дает возможность для самореализации, выражения творческих способностей, раскрытия учебных возможностей своих учеников [37].

Однако у интеграции имеются и недостатки. Во-первых, обращение к данному подходу требует серьезной подготовки как от учителя, так и от учеников. Учитель разрабатывает подробный сценарий урока, строго распределяет время и роли. Во-вторых, для того, чтобы не увеличивать временные затраты, необходимо тщательно отбирать материал для урока, четко формулировать вопросы, чтобы дети оперативно реагировали и находили ответ.

Анализ источников показывает, что понятия «интегрированный подход» и «интегративный подход» имеют много общего, а именно: связь двух или нескольких предметов между собой, формирование общей, взаимосвязанной картины мира, помощь в понимании связей с реальным миром. Отличия этих понятий состоят в том, что интегрированный подход – это объединение дисциплин, дополнение одного учебного предмета другим, а интегративный подход – это углубление знаний с помощью других дисциплин. Таким образом, эти понятия сильно взаимосвязаны, обогащают друг друга и могут рассматриваться как синонимы. Этой позиции мы и придерживались в нашем исследовании.

Необходимость обеспечения интеграции в процессе обучения, которая находит выражение в осуществлении внутренних взаимосвязей усваиваемых знаний в сознании учащихся, в их систематизации и способности применять в разнообразных учебных условиях раскрывается в тематических публикациях: проблемная и тематическая интеграция математического и лингвистического содержания как средство овладения речевыми правилами и нормами [7], вопросы организации лингвистических исследований математических понятий [27]; проектирование программ дополнительного образования детей [24]; формирование метапредметных результатов через уточнение и обогащение конкретных представлений учащихся об окружающей действительности, о человеке, о природе и обществе [13]; развитие продуктивной умственной деятельности в процессе выполнения нестандартных заданий [43; 46]; методические аспекты интеграции учебных дисциплин: технологии и географии [20], изобразительного искусства и математики [4], математики и технологии [11], предметов эстетического цикла (музыка, литературное чтение, изобразительное искусство) [31]; развитие естественно-научной грамотности через

конструирование и реализацию ситуационных задач, связанных с описанием экспериментальной деятельности в реальных жизненных ситуациях [10].

Итак, обзор исследований интегративных процессов в образовании и их применение для модернизации и интенсификации процесса обучения позволяет сделать вывод, что интегративный подход рассматривается как методология, которая «способствует переходу соперничества “парадигм” в их взаимодействие ... , что обеспечивает быстрый положительный результат, единство интеллекта, мировоззренческих начал становления личности» [22].

Реализация этого подхода при формировании геометрических понятий у младших школьников потребовала анализа состояния этого процесса в практике обучения математике в начальной школе.

Формирование математических понятий – это и условие, и следствие логического развития учащихся, в основе которого лежит понимание ими изучаемых математических явлений, умение классифицировать их по определенным признакам. Процесс формирования понятий сопровождается повышением уровня математического мышления. Чем выше этот уровень, тем большее количество понятий может быть усвоено [45, с. 53–54].

Математические понятия отличаются высокой абстрактностью по сравнению с понятиями конкретными. Они есть результат абстрагирования и обобщения существенных свойств первичного материала: число, арифметическое действие, выражение, точка и др. Получается, что математическое понятие создается на материале, который сам изначально абстрактен. Например, термин «геометрическая фигура» применим к широкому кругу объектов, не все из которых могут быть знакомы детям. Однако они должны осознать круг существенных признаков, заложенных в соответствующем понятии, чтобы присвоить новое математическое знание и встречаясь далее с новыми видами геометрических фигур уметь относить их к той или иной ранее известной им группе. Трудность усвоения таких понятий младшими школьниками состоит в том, что каждый признак понятия уже есть обобщение (например, фигуры могут быть плоскими или объемными).

Вопросы формирования математических понятий отражены в исследованиях Г.И. Саранцева, А.В. Усовой, Н.Ф. Талызиной. Г.И. Саранцев и А.В. Усова разработали поэтапную систему формирования понятий у младших школьников [40]. Н.Ф. Талызина описала виды действий, используемых при формировании понятий [38].

Понятие есть форма мышления, отражающая существенные признаки одного предмета, явления и класса однородных предметов и явлений [8].

Каждое понятие имеет *содержание* и *объем*. *Содержание* понятия включает в себя совокупность существенных признаков предметов или класса однородных предметов, отраженных в этом понятии. Например, содержание понятия «треугольник» составляют два существенных признака: «быть многоугольником» и «иметь три стороны».

Объемом понятия называют совокупность (класс) предметов, которая мыслится в понятии. Под объемом понятия «шар» подразумевается множество всех шаров, которые существовали в прошлом, существуют сейчас и будут существовать и в будущем. Однако следует также понимать, что никаких идеальных геометрических (да и в целом математических) объектов в реальном мире мы встретить не можем, а сталкиваемся с их «прообразами».

Например, мяч, апельсин, луна – прообразы для понятия «шар». Именно поэтому «открытие» новых фигур начинается в процессе наблюдения за объектами реального мира, а закрепление должно происходить в формате «мастерской» по самостоятельному их воплощению в той или иной материализованной форме. При этом необходимо осуществить выбор материала для изготовления модели, а также встроить созданный объект в некий реальный сюжет (лепим снеговика зимой). Важно научиться отличать объект от схожих. Так, мыльный пузырь (процесс моделирования на уроке будет очень забавлять детей), имея шарообразную форму, по своей сути не является трехмерным объектом и представляет собой модель такого понятия, как «сфера», и применение к нему термина «шар» будет некорректным. Очень интересно поискать вместе с детьми ответ на вопрос: «Можно ли сделать модель шара из бумаги?».

Множество состоит из отдельных объектов, которые называются его *элементами*. Например, во множество «угол» входят отдельные углы всех возможных видов (прямой, острый, тупой, развернутый). В окружающем ребенка пространстве это будут: прямой угол комнаты; место слияния двух рек; углы, образованные при пересечении улиц; угол наклона лестницы; углы между стволом дерева и ветвями и пр. По объему понятия могут быть *пустые* («равносторонний прямоугольный треугольник») и *не пустые*: единичные («число Пи»), общие («шар»); а также *конкретные* («луч», «отрезок», «куб») и *абстрактные* («симметрия»).

Любой объект, соответствующий конкретному понятию, имеет собственные признаки. Признаки – это то, в чем рассматриваемые предметы, явления сходны или отличны друг от друга. Объекты и явления могут иметь схожие свойства, например, у квадратного и у прямоугольного стола есть прямые углы. Но свойства могут и отличаться. Так, у круглого стола нет углов. На более высоком уровне сложности подобные рассуждения можно провести и с соответствующими математическими понятиями (квадратом, прямоугольником, кругом): у квадрата есть углы, а у круга нет [1].

Признаки бывают существенные и несущественные. В понятии отражается совокупность существенных признаков. Это те признаки, каждый из которых необходим данному объекту, без них он не сможет существовать, а с помощью всех признаков можно отличить один предмет от других и соединить похожие предметы в класс.

В понятиях заключена значительная часть знаний, накопленная человечеством. По мнению Н.Б. Истоминой, понятие как обобщенное знание

не обладает образной формой. Оно существует в слове. Человек, объединяя разные предметы в одну группу, отвлекается (абстрагируется) от всех несущественных признаков. Обобщение на основе абстрагирования представляет сложную умственную работу, которая требует от человека целенаправленного последовательного анализа воспринимаемого или представляемого предмета. Понятие – результат собственного опыта ребенка. Следовательно, учитель не может передать ученикам какое-либо понятие в готовом виде. Ученик, например, правильно воспроизводит формулировки, в которых даны определения понятий «квадрат», «окружность», «угол». Но стоит изменить вопрос или предложить видоизмененную ситуацию, как ответ ученика покажет, что он данным понятием совершенно не овладел [14, с. 19–20].

Формирование математических понятий требует особого подхода.

Н.Ф. Талызина выделила действия, необходимые для их формирования.

Первое действие – подведение под понятие. Данное действие заключается в выборе термина, который может называть тот или иной предмет.

Второе действие – отделение существенных признаков от несущественных. То есть учащиеся понимают, в каком случае меняется предмет при изменении признака.

Третье действие – выведение следствия о принадлежности объекта к понятию. То есть среди большого количества объектов ребенок выбирает тот предмет, который имеет существенные признаки нового понятия [38]. Эти действия определяют следующие последовательные этапы формирования понятия: выделение всех признаков предмета; выделение существенных признаков предмета; подведение предмета под понятие; выведение следствия о принадлежности предмета к данному понятию.

А.В. Усова рассматривает процесс формирования понятия в следующей логике: знакомство с понятием начинается с чувственного восприятия. Затем выделяются и раскрываются свойства и происходит разделение свойств на существенные и несущественные. После данной операции происходит формулировка понятия, в котором уточняются существенные признаки. Далее устанавливается взаимосвязь изученного понятия с другими. После всех операций новое понятие обогащается уже с опорой на изученные понятия [40].

Необходимость опоры на чувственное восприятие подчеркивается в исследованиях С.П. Баранова. По его мнению, при формировании понятий следует опираться на чувственное познание, чувственный опыт. Чувственный образ понятен ученику, поскольку входит в систему представлений из его жизненного опыта. Чувственный образ вызывает познавательную активность, интерес, т.к. он не замкнут в строгий алгоритм мысли, а ребенок всегда найдет способ проявить себя, рассуждать так, как он умеет. Чувственный образ связан с эмоциями ребенка, создает тенденции к систематизации, обобщению впечатлений о мире, множестве предметов, явлений Вселенной, которые отражены в сознании ребенка. Чувственный образ служит причиной

благоприятных условий для творчества, которое является естественным состоянием человека. Такой подход способствует развитию самостоятельности суждений ученика [5]. Именно данный канал позволяет реализовать взаимосвязь геометрических понятий с их реальными прототипами.

Идея следования естественному развитию индивидуума, повторяемости опыта эволюции человечества в процессе становления отдельной личности (генетический подход в образовании) проявляется и в познании геометрических свойств объектов окружающего мира. Значимая роль и механизмы эмпирического (опытного) характера познания описаны в работе [29].

Рассмотрим фрагмент урока по формированию понятия «квадрат», реализованного в традиционном формате без опоры на интегрированный подход [39].

На первом этапе учитель просит школьников описать фигуру, которую они видят перед собой. Учащиеся называют все признаки геометрической фигуры. Они говорят, что у него четыре угла, четыре стороны, углы прямые, все стороны равны между собой, фигура красная (или другой цвет, в зависимости от того, какого цвета фигура перед глазами детей), длина одной стороны равна четырем сантиметрам (также зависит от применяемого дидактического материала) и т.д.

На втором этапе ученики определяют важные признаки для геометрического понятия, которые отличают квадрат от других фигур: четыре угла, четыре стороны, которые равны между собой.

На третьем этапе учащиеся доказывают, является ли предложенная фигура квадратом, с помощью изученных признаков. Если кто-то из учащихся говорит о важности цвета фигуры, выделяет цвет или размер как существенный признак, то целесообразно показать ученикам данную фигуру другого цвета или размера и задать вопрос: «Эта фигура отличается по цвету с предыдущей, значит она не является квадратом?».

На четвертом этапе ученики делают вывод и предлагают свое определение понятия «квадрат», сравнивают собственное определение с определением в учебнике.

Как видно из вышеописанного примера фрагмента урока, построенного вне концепции интегрированного подхода, у учащихся не создается возможность осознать встроенность нового знания в систему общечеловеческих практик (где встречается, чем нам будет полезно, где будем использовать? И т.п.).

Г.И. Саранцев предлагает концепцию формирования понятия, включающую шесть этапов [36, с. 63], в каждом из которых следует искать потенциал для проявления интегрированного подхода, о чем мы и поговорим далее.

1 этап. Создание мотивации. Мотивация подчеркивает необходимость изучения определенного понятия через предъявление объектов действительности, имеющих ту или иную геометрическую форму, обращение к опыту разных человеческих практик, применяющих геометрические

инструменты для решения задач своей предметной области. Например, использование геометрических элементов в кулинарии несет свою специфическую функциональную нагрузку.

2 этап. Выявление существенных свойств понятия происходит в ходе работы с иллюстрациями реальных объектов, реальными объектами изучаемых форм (если такое возможно) или их моделями. На данном этапе дети исследуют предъявленные объекты, очерчивая и обсуждая параллельно спектр как существенных (значимых для математики), так и несущественных свойств, но при этом таких, которые могут быть важны в контексте других предметных областей. Так, для кондитерского изделия определенной геометрической формы значительно более важной (а значит существенной) характеристикой будет вкус, с точки зрения покупки будет важен и размер, а вот на уроке математики для нас важна только форма кондитерского изделия.

3 этап. Формулирование определения понятия в словесной форме после введения соответствующего термина. Данное определение, с одной стороны, подчиняется логической структуре, а с другой – должно быть доступно восприятию младших школьников, то есть обладать признаками ясности и понятности. На этом этапе можно привлечь материалы из русского и иностранных языков о происхождении названия фигуры, встроенности понятия и соответствующего ему термина в систему родного языка (примеры фольклорного материала, связанного с изучаемым понятием, употребления изучаемого термина с другим смысловым наполнением («круг друзей», «круги ада») и однокоренных слов (кругозор, круговорот)).

4 этап. Усвоение определения понятия. На данном этапе каждое существенное свойство понятия определяется отдельным объектом. Так, при изучении отрезка его существенное свойство – «иметь линейную протяженность» – в разных ситуациях может быть обозначено разным термином (связь с русским языком) – рост человека, расстояние между городами, высота дерева, длина стола, глубина озера и пр.

5 этап. Применение понятия в конкретных условиях. Здесь помимо выполнения традиционных заданий математического содержания с комментированием, моделированием и конструированием может быть реализовано описание и создание иллюстративных материалов (объектов), на которых фигурируют изученные объекты.

6 этап. Систематизация материала. Постановка понятия в систему других, уже изученных понятий. На данном этапе логике интегративного подхода могут соответствовать проектные и рефлексивные задания различных типов. Например, можно предложить рассмотреть картины художников-супрематистов или другие произведения искусства или архитектуры с геометрическими орнаментами или отдельными элементами для анализа и описания с последующим выполнением собственных работ и их презентацией. Можно предложить составить синквейн или диамант по ключевому понятию, или кластер по системе изученных понятий.

Опишем систему работы по формированию геометрического понятия с точки зрения реализации интегративного подхода.

Так, при формировании понятия «куб» нужно продемонстрировать детям визуальные образы объектов городской и природной среды, обсуждая вопрос о том, где мы чаще встречаем фигуры с углами, а где без углов. Еще лучше организовать экскурсию на придворовую школьную территорию с поиском и систематизацией объектов разных геометрических форм.

Далее, анализируя урбанистическое пространство, делаем выводы о том, какие плоские и объемные фигуры мы можем здесь встретить. Какие роли выполняют плоские и объемные формы в окружающем нас мире.

Обращаясь к персональному опыту детей, достраиваем общую картину примерами плоских и объемных объектов реального мира (убранство комнаты, квартиры, класса), предпринимаем попытку осуществить их классификацию, оперируя карточками-образами с реальными объектами и выделенными на них фигурами. Известным фигурам дети дают названия. Как для плоских, так и для объемных объектов следует предъявлять их модели, выполненные из различных материалов. Если название новой фигуры не звучало еще на уроке, это не значит, что дети ее не знают из предыдущего опыта. Однако правильное название смогут дать не все дети. Таким образом, возникает задача урока: узнать, как называется эта фигура, выявить ее свойства.

Оперируя готовой моделью (кубиками разных размеров и цветов), ученики в ходе совместной работы выделяют отдельные элементы данной фигуры и дают им названия, то есть пытаются на модели обнаружить те объекты, которые им хорошо известны (точки, отрезки, квадраты, углы), устанавливают их количество. Познакомившись с новой терминологией, они говорят о том, что у любого куба 12 ребер, 8 вершин, 6 граней, каждая из которых является квадратом. Также дети могут установить и другие признаки, например, цвет, размер, материал (для определения куба они несущественные, что и следует проявить в ходе беседы).

Выполняя определенные действия (даже возможно в ходе мысленного эксперимента), дети подмечают общее и отличное в таких объектах, как игрушка-куб (например, кубик Рубика), тряпичный теннисный мяч, кирпичик и пр. Это, конечно же, пространственные тела, а не их элементы, как в случае с плоскими фигурами. В то же время мяч можно катить, а кубик и кирпич удобны, чтобы с помощью их построить башню, так как их грани плоские. При этом кубик и кирпич отличаются тем, что у кубика все грани – равные квадраты.

Таким образом, создаются условия для того, чтобы ученики самостоятельно определили, что такое куб: куб – пространственная геометрическая фигура, все грани которой являются квадратами. Эта фигура имеет, как говорилось ранее, 6 граней, 8 вершин, 12 ребер. Для установления внутрипредметных интеграционных связей с арифметической и алгебраической линией можно предложить детям исследовательское задание: проверить выполнимость теоремы Эйлера ($\Gamma + V = P + 12$).

Для того, чтобы понятие было усвоено, детям предлагается предмет, например, шкатулка в форме куба. Ученики повторно считают количество рёбер, граней и вершин. Также они измеряют стороны граней-квадратов, чтобы убедиться, что они равны.

Далее учитель называет предметы в классе (или в формате виртуальной экскурсии дети перемещаются в другие среды, например, пространство игры Майнкрафт; городскую площадь, захватывающий музей и пр.), а ученики определяют геометрическую форму конкретного объекта предметно-пространственной среды. Например, тетрадь имеет форму прямоугольника, магнит на доске – форму круга и т.д. Среди таких предметов должен быть предмет, который имеет форму куба. Например, коробка.

Формирование математических понятий – одна из важнейших задач обучения по дисциплине «Математика». Поэтапный характер формирования понятий обеспечивает осознанное, глубокое их усвоение и создает условия для дальнейшего развития и применения последующей интеграции. При организации такой работы теоретические знания учеников и учебные действия (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и обобщение) осваиваются одновременно, что позволяет формировать знания у учащихся прочно и системно, способствуя также решению задач формирования целостной картины мира, полезности изучаемого материала в контексте общечеловеческих практик.

Чтобы сложилась более полная картина о возможностях реализации интегративных связей учебных дисциплин в начальной школе, выделим те содержательные компоненты, которые формируют геометрические представления у младших школьников.

УМК «Система развивающего обучения Л.В. Занкова»

Математика (авторы И.И. Аргинская, С.Н. Кормишина).

Работа с геометрическими понятиями опирается на реальные объекты природы (например, учащиеся определяют форму листа различных деревьев).

В первом классе дети знакомятся с расположением предметов в пространстве и на плоскости (вверху, внизу, слева, справа и т.д.). Формируются понятия линия, точка, прямая, луч, отрезок; первичное представление об угле как о фигуре, образованной двумя лучами, выходящими из одной точки. Также дети изучают взаимное расположение различных линий с точками, прямыми, лучами и отрезками, первое представление о многоугольнике. В первом классе происходит сравнение объемных предметов по форме, выделяются предметы окружающего мира, похожие на куб и шар.

Во втором классе идет расширение понятия «треугольник». Дети учатся определять вид треугольника по углам (прямоугольный, тупоугольный и остроугольный) и по соотношению сторон (равносторонний, равнобедренный, разносторонний). Младшие школьники сравнивают геометрические фигуры (куб и шар) по разным основаниям (цвет, размер). Распознают такие геометрические фигуры, как цилиндр, конус, пирамида и др.

В третьем классе дети учатся различать окружность и круг, работать с циркулем, строят квадрат и прямоугольник по заданным значениям. Среди объемных фигур учащиеся распознают пирамиду, конус, цилиндр и различные виды призм.

В четвертом классе дети структурируют знания о геометрических фигурах и соотносят их с объектами окружающего мира.

Изобразительное искусство (автор С.Г. Ашикова). Линия (тонкая, толстая, ломаная, волнистая), короткая линия (штрих), точка, линия горизонта, призма (эксперимент Исаака Ньютона – луч солнечного света через стеклянную фигуру), солнечный луч, цветовой круг, круг (глаза), овал лица, ромб (как форма цветка), треугольник (как форма цветка), овал (как форма цветка), круг (как форма цветка), линия носа, линия глаз, линия губ, пуантилизм (рисование точкой), точка (как звезда).

Технология (автор Н.А. Цирулик). Треугольник (как заготовка изделия), прямоугольник (как заготовка изделия), скатывание в шар (действие с пластилином), «слабая» линия (рисунок на пластилине), конус (элемент для изделия из пластилина), кубики разноцветного стекла (мозаика), ватные шарики (мозаика из ватных шариков), квадрат (как заготовка для оригами), мозаика из частей прямоугольника, мозаика из частей ромба, аппликация из геометрических фигур, портрет из геометрических фигур, объемное моделирование из готовых геометрических форм, линии чертежа, окружность, квадрат (шаблон для лоскутной мозаики), египетские пирамиды (конструирование из бумаги).

Окружающий мир (автор Н.Я. Дмитриева). Огромный раскаленный газовый шар (Солнце), солнечный луч, два полушария, Площадь Святого Петра, площадь государства, ось земли (линия), линия горизонта, кубический сантиметр почвы, земной шар, шар (перекати-поле), площадь земной поверхности, квадратные метры земли, круглый год, Северный полярный круг, шесты ставят конусом (чум в тундре), квадрат (игра «Морской бой»), шарообразность Земли.

Физическая культура (автор В.Н. Шаулин). Мяч (шар), ходьба по линии.
УМК «Школа России»

Математика (авторы М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова).

В первом классе дети знакомятся со следующими геометрическими понятиями: прямая, кривая, отрезок, многоугольник, треугольник, четырехугольник, пятиугольник, точка, ломаная. В первом классе присутствуют задания на сравнение фигур, выделение некоторых свойств, выполнение построения на клетчатой бумаге.

Во втором классе усложняются формируемые понятия. Дети определяют, что угол может быть прямой и непрямой, выявляют признаки прямоугольника (равенство противоположных сторон), связывают понятия квадрат и прямоугольник.

В третьем классе геометрические понятия расширяются: круг, окружность, треугольник (разносторонний, равносторонний, равнобедренный). Также вводятся буквенные обозначения для геометрических фигур.

В четвертом классе вводятся понятия: диагонали прямоугольника и их свойства (равенство отрезков и диагоналей, которые получили при их пересечении), свойство углов квадрата (дается определение угла, вводится понятие о стороне и вершине, раскрывается понятие о тупом, прямом и остром углах).

К тому же в четвертом классе предлагаются задания на преобразование фигур, построение на нелинованной бумаге с помощью линейки и циркуля. Обучающиеся строят прямые углы, делят отрезок пополам, строят прямоугольники, треугольники (равносторонний и равнобедренный).

Изобразительное искусство (авторы Н.А. Горяева, Е.И. Коротеева, Л.А. Неменская). Линия (как след от карандаша или ручки), цветовой круг, конус (туловище медузы или черепахи), параллелепипед (как здание), луч солнца, квадратный платок, угол платка, угол листа, квадрат (как элемент для создания дворца), полукруг (как элемент для создания дворца), треугольник (как элемент для создания дворца), прямоугольник (как элемент для создания дворца), линия (линия прибрежных скал, линия горизонта, горизонтальная линия, вертикальная линия).

Окружающий мир (автор А.А. Плешаков). Красная площадь, шар (Солнце), шарообразная форма Земли, годовой круг, огромные пылающие шары (звезды), солнечные лучи.

Технология (автор Е.А. Лутцева, Т.П. Зуева и др.). Присутствуют задания: На какие геометрические фигуры похожи эти листья? На какие линии похожи ветки деревьев (кривая линия, прямая линия, ломаная линия)? Разложи семена по геометрическим формам. Вспомни, какие бывают плоские геометрические фигуры, а какие объемные?

Скатывание в шар (действия с пластилином), квадрат (заготовка изделия), круг (заготовка изделия), прямая линия (резание), кривая линия (резание), геометрические фигуры на орнаменте, форма (как заготовка изделия), цветовой круг, форма (как средство художественной выразительности), линия сгиба, линии чертежа (основная толстая, тонкая, штрих и два пунктира), дуга, окружность (работа с циркулем), уголковая и круглая деталь конструктора, ромб и полукруг (деталь квиллинга), угол в технике изонить, развертка куба, развертка пирамиды, многогранник.

Физическая культура (автор В.И. Лях). Круговые движения глазами (зарядка для глаз), мяч (шар), повороты кругом стоя, ходьба по кругу, параллельно расположенные лыжи, прыжок в длину, диск, обруч.

УМК «Перспектива»

Математика (авторы Г.В. Дорофеев, Т.Н. Миракова)

В первом классе дети знакомятся с понятиями: треугольник, круг, квадрат, точка, линия, прямая, кривая, отрезок. Учатся изображать геометрические фигуры: точку, прямую, кривую, отрезок.

Во втором классе вводятся понятия объемных геометрических фигур: куб, пирамида. Также дети узнают, что у геометрических объемных фигур есть вершины, грани и рёбра.

В третьем классе дети начинают изучать виды геометрических фигур, например, узнают, что треугольники бывают равнобедренные, разносторонние. К тому же к объемным геометрическим фигурам добавляется прямоугольный параллелепипед. В пространстве дети учатся находить различные предметы в форме прямоугольного параллелепипеда. Учатся строить квадрат и прямоугольник по заданным значениям длин сторон с помощью линейки и угольника.

В четвертом классе дети знакомятся с окружностью и кругом, называют и показывают их элементы (центр, радиус, диаметр). Дети учатся классифицировать углы по их величине. Узнают свойства прямоугольника и квадрата и применяют их для решения задач. К объемным геометрическим фигурам добавляются шар, цилиндр и конус (младшие школьники учатся конструировать модель шара, цилиндра и конуса с помощью пластилина). Дети учатся находить в окружающей обстановке предметы шарообразной, цилиндрической или конической формы.

Изобразительное искусство (автор Т.Я. Шпикалова). Форма мазка, мазок точкой, линия как средство выразительности в графике, треугольник как элемент узора, треугольник как композиционная схема, квадратный или прямоугольный холст, цветовой круг.

Окружающий мир (автор А.А. Плешаков). Красная площадь, шар (Солнце), шарообразная форма Земли, годовой круг, огромные пылающие шары (звезды), солнечные лучи.

Технология (автор Н.И. Роговцева). Линия (виды линий на чертеже), ультрафиолетовые лучи, угол листа.

Физическая культура (автор Б.Б. Егоров). Линия (линия как разметка площадки для игры в волейбол/баскетбол/футбол), круговые движения туловищем и т.д.

Таким образом, анализ содержания программ для начальной школы по разным дисциплинам показывает, что имеется значительный потенциал для рассмотрения геометрических понятий во всем многообразии их проявлений в разных отраслях человеческого знания, а значит есть возможность для формирования геометрических понятий у младших школьников через технологию интегративного обучения [37].

Приведем некоторые примеры из практики.

Математика. Урок по теме «Единицы площади». На уроке математики при изучении этой темы можно интегрировать данное понятие с понятием «площадь» в архитектуре. Выясняем, что такое площадь в математике, в каких единицах она измеряется, площади каких фигур ученики уже умеют находить (квадрат, прямоугольник). Интеграция происходит с уроком окружающего мира. Например, обсуждаем, какие площади есть

в городе. Какая у нее форма? Почему она так называется? Разговариваем о Красной площади в Москве. Почему она так называется? Что там находится. Таким образом, дети выяснили, что площадь – это открытое пространство в городе, окруженное зданиями. Параллельно устанавливаем, что для решения утилитарных задач (покрытие площади плиткой) необходимо произвести математические расчеты (какой размер конкретной площади, какие материалы можно использовать для покрытия, сколько плитки надо закупить и по какой цене). Таким образом учащиеся вовлекаются в решение проектного задания, а в будущем можно также предложить им реализовать учебный проект, в ходе которого они сами должны спроектировать площадь и те объекты, что будут на них расположены в городе их мечты.

Изобразительное искусство. Урок по теме «Дорогие, любимые, родные. Женский портрет». Рисование портрета на уроке изобразительного искусства несомненно дает возможность для формирования геометрических понятий. Для того, чтобы нарисовать портрет, учащимся нужно правильно расположить части лица человека. Проводим вспомогательные линии. Например, линия носа находится на середине нарисованного овала лица. Между линией носа и самой верхней точкой овала располагается линия бровей и т.д. В процессе рисования вспомогательных линий ученики учатся оперировать новой для них терминологией, связанной с формированием геометрических и пространственных представлений. Почему мы рисуем вспомогательные линии еле заметными? Где их следует рисовать? Что такое линия? Также содержание данного урока можно обогатить расчетами материала, необходимого для выполнения рамки для нашего рисунка (понятие периметра), параллельно обсудив размеры самых больших и самых маленьких портретов, выполненных известными портретистами.

Изобразительное искусство. Урок по теме «Широкая Масленица». На этом уроке ученики рисуют чучело Масленицы, вначале понаблюдав процесс создания и сжигания чучела в формате видеозарисовки. Обсуждаем элементы чучела, которые необходимо изобразить: руки, туловище, голова. В ходе обсуждения устанавливаем, что объемные элементы Масленицы (шары) будем изображать их плоскими аналогами (кругами). Что такое шар? Что такое круг? Какие свойства круга знают? Чем он отличается от окружности? Почему именно круг и его вкусный прототип (блин) является символом Масленицы? Какую форму имеет солнце и как мы его изображаем?

Технология. Урок по теме «Автомастерская». На данном уроке ученики конструируют фургон с мороженым. Для того, чтобы понять, как это сделать, учащиеся определяли, из каких геометрических фигур состоит данная поделка, как они соединены между собой? В работе присутствует геометрическая фигура – куб. Что такое куб? (Куб – это пространственная геометрическая фигура, поверхность которой состоит из квадратов). Найдите предметы в классе (другой среде, например, игра Майнкрафт), которые имеют форму куба. Дети могут ошибаться и приводить примеры

параллелепипеда. Устанавливаем сходство и различие куба и параллелепипеда? (не могут катиться, поверхность состоит из прямоугольников, но у куба все грани квадраты). В чем еще состоит их сходство? (У куба и параллелепипеда есть 12 ребер, 8 вершин и 6 граней).

Технология. Урок по теме «Водный транспорт». Из чего состоит плот? (Плот состоит из брёвен). Какой формы брёвна? (Брёвна имеют форму цилиндра). Что нужно сделать, чтобы из брёвен получился плот? (Положить их вместе параллельно друг к другу). Какой формы получится плот, если положить брёвна вместе? (Плот будет квадратной формы или прямоугольной). Как сделать так, чтобы плот был квадратной формы? Прямоугольной формы? При выполнении плота из бумаги реализуется моделирование цилиндрических поверхностей из плоских, при работе с пластилином геометрические термины фигурируют при объяснении правил раскатки (держат ладони параллельно, двигать взад-вперед для получения «колбаски», осуществлять круговые движения при формировании шара).

Окружающий мир. Урок по теме «Детские игры – школа здоровья». В ходе беседы подводим к игре «Уголки». Ученики стоят в углах и меняются между собой местами. Ведущий старается занять пустой угол. Если он делает это, то игрок, оставшийся без угла, становится ведущим.

Что такое угол? (Угол – это геометрическая фигура, образованная двумя лучами, выходящими из одной точки). Какими по виду являются углы в классе? (Все углы в классе прямые). Почему вы так решили? (Потому что класс имеет форму параллелепипеда, а все углы у параллелепипеда прямые). Далее учащиеся приводят примеры углов, которые можно встретить вне школьных стен. Есть ли игры, где важно знать понятие угол? (Все игры с мячом).

Окружающий мир. Урок по теме «Что такое гигиена». Беседа на тему «Правильная осанка». Речь идет о физической культуре и лечебной физкультуре. Выполнение упражнений. Например, круговые движения руками. Как называются такие движения руками? (Круговые движения). Данные движения больше похожи на круг или окружность? (Ответы детей). Что такое окружность? (Это геометрическая фигура, образованная замкнутой кривой линией). Что такое круг? (Это геометрическая фигура, ограниченная окружностью). Чем круг отличается от окружности? (Круг заполнен другими точками, а окружность нет). Значит, на что больше похожи движения? (На окружность, пальцы рук двигаются и образуют невидимую линию, похожую на окружность). В дальнейшем накопленный опыт проведения динамических физкультминуток и пауз следует расширять и вовлекать самих учеников в проведение «математизированных» физкультминуток.

Приведенные примеры показывают, что реализация междисциплинарных связей на уроках в начальной школе требует комплексного подхода при отборе содержания, выборе методов и средств обучения с учетом логики формирования понятий.

Названные выше действия по формированию геометрических понятий целесообразно сопровождать визуальным рядом с реальными объектами и предъявлением моделей геометрических фигур, их разверток. Заставить объект двигаться так, как нужно нам, меняя положение в пространстве под наши задачи, рассмотреть его со всех сторон и т.п. поможет компьютерное моделирование. Опора на динамическую модель позволит установить взаимосвязь между изученными геометрическими понятиями и создать условия для выявления новых. Например, какое тело получается в результате вращения той или иной плоской геометрической фигуры. В данной ситуации реализуются межпредметные связи с курсом информатики.

Поэтому опишем некоторые доступные программы геометрического содержания.

Wingeom – программа для создания моделей плоских и пространственных фигур, трансформирования готовых изображений, выполнения измерений (длина отрезка, величина угла в градусах, площадь многоугольника, периметр многоугольника и др.), геометрических преобразований (поворот, зеркальная симметрия и др).

GeoGebra – программа для построения линий, окружности, эллипса; точек на плоскости; геометрических фигур по заданным точкам; нахождения периметра и площади многоугольника и др.

Poly – программа для изучения многогранников: построение многогранников и их разверток, перемещение и вращение многогранников; возможность распечатки разверток для конструирования трехмерных моделей.

«Живая математика» – выполнение построений на плоскости; конструирование интерактивных математических моделей, которые дают первоначальное представление о форме тела, числах и т.п.; динамическая иллюстрация сложных геометрических систем.

Geometric Constructions – программа для построения геометрических фигур с заданными параметрами: прямая, отрезок, угол, треугольник, окружность, круг, многоугольники и др. (Например, как построить квадрат с одной стороны, используя только циркуль и линейку.)

1С: Математический конструктор – программа для создания интерактивных геометрических чертежей-моделей с помощью виртуальных линейки и циркуля; создание математических презентаций; проведение виртуального эксперимента.

Такие электронные обучающие материалы расширяют методические возможности преподавания геометрического материала в начальной школе.

В заключение отметим, что межпредметная интеграция при формировании геометрических понятий у младших школьников является реальной потребностью, необходимой для формирования всесторонней и гармонично развитой личности. С помощью интеграции учитель может расширить знания ребенка о данных понятиях, что создаст условия для полного погружения (и понимания) ребенка в геометрические понятия.

Список использованных источников

1. Арапко, И.М. Определение математических понятий в начальной школе: теория и практика / И.М. Арапко, П.Е. Коробкова // Интеграционные процессы в системе начального и дошкольного образования: проблемы воспитания и обучения: сб. тр. конф. – Хабаровск, 2019. – С. 3–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41658668> (дата обращения: 20.03.2023).
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1988. – 479 с.
3. Бабина, Н.Ф. Межпредметная интеграция как средство формирования эмоционально-ценностного отношения к миру / Н.Ф. Бабина // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2(32). – С. 35–39.
4. Барабанова, А.В. Интегрированный подход к формированию геометрических представлений у младших школьников / А.В. Барабанова, Н.И. Чиркова, Д.А. Коноваленко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. – № 2. – С. 33–37. DOI: 10.30853/pedagogy.2019.2.7.
5. Баранов, С.П. Развитие логики мышления младших школьников / С.П. Баранов, Н.И. Чиркова // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 22–26.
6. Безрукова, В.С. Педагогика: учебник для индустриальных педагогических техникумов и инженерно-педагогических вузов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1994. – 337 с.
7. Биба, А.Г. Предметная интеграция как средство формирования культуры речи / А.Г. Биба, О.А. Павлова // Начальная школа. – 2016. – № 8. – С. 42–44.
8. Гетманова, А.Д. Учебник логики. Со сборником задач: учебник / А.Д. Гетманова. – Москва: КНОРУС, 2011. – 368 с. URL: https://www.rulit.me/data/programs/resources/pdf/Uchebnik-logiki-So-sbornikom-zadach_RuLit_Me_609228.pdf (дата обращения: 10.04.2023).
9. Добров, Г.М. Наука о науке: Введение в общее науковедение / Г.М. Добров. – Киев: Наукова думка, 1970. – 317 с.
10. Дубась, Г.И. Технология проектирования ситуационных задач для развития естественно-научной грамотности обучающихся / Г.И. Дубась, А.В. Худякова // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 3(49). – С. 205–215. DOI: 10.25726/w5829-6212-1931-h.
11. Епищева, Е.С. Роль межпредметных связей в развитии интеллектуально-творческих способностей младших школьников / Е.С. Епищева, В.Н. Зиновьева // Вестник Калужского университета. Сер. 1, Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Т. 2. – № 4(5). – С. 43–49.
12. Зимняя, И.А. Интегративный подход к оценке социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15232049>.
13. Зиновьева, В.Н. Интегрированный подход к формированию метапредметных результатов у младших школьников // В.Н. Зиновьева, Н.И. Чиркова // Вестник Калужского университета. – 2018. – № 1. – С. 118–121.

14. Истомина, Н.Б. Преемственность при изучении чисел в начальной и основной школе / Н.Б. Истомина, Г.В. Воителева. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 144 с.

15. История философии: Запад – Россия – Восток. Книга третья: Философия XIX – XX вв. / под ред. Н.В. Мотрошиловой. – Москва: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1999. – 448 с.

16. Кедров, Б.М. О синтезе наук / Б.М. Кедров // Вопросы философии. – 1973. – № 3. – С. 77–90.

17. Колягин, Ю.М. Интеграция школьного обучения / Ю.М. Колягин, О.Л. Алексеенко // Начальная школа. – 2001. – № 9. – С. 28–31.

18. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский; под ред., с биографическим очерком и примеч. проф. А.А. Красновского. – Москва: Учпедгиз, 1955. – 651 с.

19. Кретьева, Е.В. Здоровьесберегающая функция цикла интегрированных уроков в начальной школе / Е.В. Кретьева // Актуальные аспекты экологии и здоровья детей и молодежи: функционально-деятельностный подход: сб. тр. конф. – Старый Оскол, 2017. – С. 103–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32495245> (дата обращения: 15.04.2023).

20. Кязимов, М.С. Интеграция в процессе преподавания предмета «Технология» внутридисциплинарных тем и географии / М.С. Кязимов // Образование и наука. – 2016. – № 8(137). – С. 145–154. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-8-145-154.

21. Лазарев, М.А. Теоретико-методологическая интеграция процессов в современной педагогике / М.А. Лазарев // Humanity space International almanac. – 2021. – Vol. 10, No. 3. – P. 301–326. DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-301–326.

22. Литавор, В.С. Системный подход как интегративный в образовательном процессе / В.С. Литавор // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф., Пермь, май 2012 г. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 142–149. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2318/> (дата обращения: 29.04.2023).

23. Осипова, О.П. Межпредметные связи в начальной школе / О.П. Осипова, А.П. Колпакова // SWORLD: сб. науч. тр. – 2012. – Т. 10, № 2. – С. 89–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17828108> (дата обращения: 30.04.2023).

24. Павлова, О.А. Интегративный подход к проектированию программ дополнительного образования детей / О.А. Павлова, С.В. Коняхина // Журнал педагогических исследований. – 2021. – Т. 6, № 1. – С. 33–39.

25. Павлова, О.А. Использование нестандартных задач со спичками в обучении младших школьников математике / О.А. Павлова, А.О. Суровцева, Е.В. Якушкина // Начальное образование. – 2021. – Т. 9, № 3. – С. 19–25. DOI: 10.12737/1998-0728-2021-9-3-19-25.

26. Павлова, О.А. К вопросу об особенностях проведения научных исследований сотрудниками мультидисциплинарных кафедр / О.А. Павлова, Г.В. Разумова // Вестник Калужского университета. – 2017. – № 1. – С. 76–80.

27. Павлова, О.А. Образовательный потенциал интеграции языкового и математического содержания на уроках в начальной школе / О.А. Павлова, А.Г. Биба // Начальное образование. – 2016. – Т. 4, № 3. – С. 10–15. DOI: 10.12737/20257.

28. Павлова, О.А. Поиск тематики учебного проекта как сотворчество учителя и учащихся (на примере освоения геометрического материала) / О.А. Павлова, Н.И. Чиркова // Профильная школа. – 2018. – Т. 6, № 6. – С. 25–31. DOI: 10.12737/article_5c07c910996d66.17827152.

29. Павлова, О.А. Эмпирический подход в познании геометрических свойств объектов окружающего мира детьми дошкольного и младшего школьного возраста / О.А. Павлова, А.В. Лыфенко, Н.И. Чиркова // Гуманизация образования. – 2016. – № 1. – С. 10–15.

30. Петерсон, Л.Г. Математика. 1–4 классы (система «Учусь учиться» Л.Г. Петерсон). Примерная рабочая программа: учеб.-метод. пособие / Л.Г. Петерсон. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 224 с.

31. Петрашко, О.О. Интеграция содержания учебных предметов эстетического цикла на уроках в младших классах / О.О. Петрашко // Начальное образование. – 2018. – Т. 6, № 6. – С. 44–46. DOI: 10.12737/article_5c1b533dc9e916.84058116.

32. Попрыгина, А.А. Интеграция предметных областей как средство освоения младшими школьниками метапредметных понятий / А.А. Попрыгина, Л.В. Воронина // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 140–147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43144278> (дата обращения: 25.04.2023).

33. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/3552e66fab822e54cc1b5fb22086eb43.pdf> (дата обращения: 30.04.2023).

34. Рысбаева, А.К. Особенности межпредметной связи в начальной школе / А.К. Рысбаева // Актуальные вопросы в науке и практике: сб. тр. конф. – Самара, 2019. – С. 184–189. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37221567> (дата обращения: 30.04.2023).

35. Савельева, Л.В. Дидактическая структура и функция комплексных межпредметных связей в содержании профессионально-психологического образования (на примере строительных профессий): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Савельева. – Казань, 1984. – 19 с.

36. Саранцев, Г.И. Методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие для студ. матем. специальностей пед. вузов и ун-тов / Г.И. Саранцев. – Москва: Просвещение, 2022. – 223 с.

37. Сопочкина, О.А. Возможности проведения интегрированных уроков в начальной школе / О.А. Сопочкина. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 24–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35422630> (дата обращения: 10.04.2023).
38. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: кн. для учителя / Н.Ф. Талызина. – Москва: Просвещение, 1988. – 173 с.
39. Токарева, Л.И. Формирование у учащихся математических понятий и их систем в рамках современного урока математики / Л.И. Токарева // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2016. – № 18. – С. 304–314.
40. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования физических понятий / А.В. Усова. – Челябинск: ЧПИ, 1978. – 99 с.
41. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д. Ушинский. – Москва–Ленинград: Академия педагогических наук РСФСР, 1949. – Т. 6. – 449 с.
42. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 29.04.2023).
43. Хромых, В.С. Методика знакомства младших школьников с нестандартными задачами на переливание / В.С. Хромых, О.А. Павлова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 93–96. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-93-96.
44. Чиркова, Н.И. Геометрический способ решения арифметических задач в начальной школе / Н.И. Чиркова // Начальное образование. – 2017. – Т. 5, № 3. – С. 8–12. DOI: 10.12737/article_592d15176c9447.82598579.
45. Чиркова, Н.И. Формирование математических понятий у младших школьников / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2018. – Т. 6, № 2. – С. 52–56. DOI: 10.12737/article_5acb6ca0954311.73464415.
46. Чиркова, Н.И. Формирование у младших школьников умения учиться в процессе выполнения олимпиадных математических заданий / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Начальное образование. – 2018. – Т. 6, № 6. – С. 11–17. DOI: 10.12737/article_5c1b4f04d3ab62.28841978.
47. Якушкина, Е.В. Знакомство с магическими фигурами в начальном математическом образовании / Е.В. Якушкина, А.О. Суровцева, О.А. Павлова // Наука и школа. – 2021. – № 4. – С. 209–221. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-4-209-221.

1.6 ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ГРУППЫ РИСКА, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Калинина Светлана Борисовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры среднего общего образования
и социального проектирования
Института образования и социальных наук
Псковского государственного университета
Российская Федерация, г. Псков,
e-mail: sv_kalinina@mail.ru

Попова Елена Николаевна,
магистрант 3 курса направления подготовки
«Педагогическое образование»
(профиль «Социальная педагогика»)
Института образования и социальных наук
Псковского государственного университета
Российская Федерация, г. Псков,
e-mail: popovaelenaniko@yandex.ru

В исследовании рассматриваются социально-педагогические проблемы детско-родительских отношений в семьях группы риска, где воспитываются дети младшего школьного возраста. Его целью являлось изучение характера взаимоотношений в семьях группы риска и особенностей их детско-родительских отношений. В теоретической части исследования освещены основные факторы социального риска, обуславливающие попадание семьи в группу риска, делается акцент на взаимосвязи характера детско-родительских отношений и типа семьи, в которой воспитываются младшие школьники, поскольку именно в этом возрастном периоде закладываются основы формирования личности, и от того, насколько гармоничны или дисгармоничны детско-родительские отношения, будет зависеть процесс становления личности ребенка.

В практической части работы представлены данные диагностики детско-родительских отношений в семьях группы риска, где воспитываются дети младшего школьного возраста. В качестве методов исследования использовались следующие методики: анкетирование, опросник «Наедине с собой», методика «Цветик-восьмицветик» С.В. Велиевой.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в семьях группы риска чаще всего преобладают физические меры наказания, в них доминируют напряженные отношения, эмоциональная холодность и отвержение ребенка.

Результаты проведенного исследования стали основой для разработки и реализации программы по коррекции детско-родительских отношений в семьях группы риска, доказавшей свою эффективность.

Ключевые слова: фактор риска, семья группы риска, детско-родительские отношения, социально-педагогическая поддержка.

Одной из самых незащищенных в социальном и правовом аспектах категорий населения на сегодня являются дети и подростки из семей групп риска, а следовательно, они в первую очередь нуждаются в социально-педагогической поддержке, что предусматривает необходимость разработки индивидуальной траектории развития каждого ребенка.

Следует отметить тот факт, что семья занимает особое место в жизни каждого человека и является основным источником передачи ребенку семейных ценностей. Учитывая это, можно уверенно говорить о том, что семья была, есть и будет первостепенным институтом воспитания. В семье появляется и растет ребенок, и именно в ней он усваивает общепринятые нормы в социуме с первых лет своей жизни. От нее будет зависеть формирование личности человека, его взглядов на окружающий мир.

Поэтому помощь и поддержка ребенка, в первую очередь, должна осуществляться в семье, которая является первым и основным социальным институтом, где у детей начинают складываться представления о нравственных нормах, ценностях, о мире в целом. Именно семья является фундаментом для формирования личностных качеств ребенка, культуры взаимоотношений между взрослыми и детьми [4].

Если в семье отсутствует общий быт, нет ответственности друг перед другом, нередки конфликты между родителями или между родителями и детьми, отсутствует педагогическая культура, нет сложившихся норм, правил и традиций в общении, наблюдается дисгармония в детско-родительских отношениях, то такие семьи часто попадают в группу риска [3].

Вопросам социально-психологической поддержки несовершеннолетних и их успешной социализации посвящены исследования А.А. Баранова, Е.В. Чучалова и др.

С.А. Беличева, М.А. Галагузова, Л.В. Загик, О.Л. Зверев и др. изучали особенности условий семейного воспитания при организации работы с детьми и подростками.

Исследованию психологических проблем детско-родительских отношений посвящены научные труды таких ученых, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.

В своих работах А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, Р.С. Немов, Л.Ф. Обухова, А.В. Петровский рассматривают влияние детско-родительских отношений на формирование и развитие личности ребенка младшего школьного возраста.

В настоящее время предпринимаются различные усилия по разработке и реализации мер, направленных на нейтрализацию социальных рисков для детей, таких как: беспризорность, социальное сиротство, жестокое обращение с детьми и т.д.

Приоритетным в социальной политике становится профилактика различных форм неблагополучия ребенка и направленность на развитие его потенциала независимо от типа семьи, ее социального статуса, той трудной жизненной ситуации, в которой оказались ребенок и его семья. Важная роль в реализации данного направления работы отводится технологиям социокультурной и психолого-педагогической реабилитации детей «групп социального риска» (детей, оставшихся без попечения родителей, дезадаптированных детей, детей и подростков с девиантным поведением, детей из семей «групп риска» и т.д.).

Под понятием «семья группы риска» чаще всего понимается такая семья, которая не справляется со своими основными функциями и оказывается подверженной воздействию негативных и нежелательных социальных факторов.

Фактор риска – фактор измененных условий существования, характеризующихся угрозой для жизни. К факторам социального риска, отрицательно сказывающимся на функциях семьи, можно отнести следующие факторы:

- 1) социально-экономические;
- 2) медико-социальные;
- 3) социально-демографические;
- 4) социально-психолого-педагогические;
- 5) криминальные.

Наличие того или иного фактора социального риска в семье не означает обязательного попадания семьи в группу риска, однако может указывать на большую вероятность социальных отклонений в поведении детей, а также на изменение характера детско-родительских отношений. При этом подобная вероятность возрастает по мере увеличения числа факторов социального риска семьи [1].

В настоящее время существуют различные подходы к классификации семей групп риска. Например, И.Ф. Дементьева выделяет следующие критерии для классификации таких семей:

- семьи имеют низкий материальный достаток,
- семьи ведут асоциальный образ жизни,
- семьи с нарушенными детско-родительскими отношениями и др. [5].

Н.Г. Васильева предлагает собственную типологию семей групп риска:

- с безответственным поведением,
- с аморальным поведением,
- с безнадзорным поведением,
- с низкой педагогической культурой [2].

По уровню сложности имеющихся проблем выделяют:

- семьи группы риска с детьми, которые не способны самостоятельно решить имеющиеся проблемы и трудности, требующие постоянного контроля и поддержки;

- семьи, решающие свои проблемы самостоятельно, но обращающиеся к специалистам в единичных случаях за отдельными услугами;

- семьи группы риска, способные решить возникшие проблемы самостоятельно и имеющие для этого необходимые ресурсы.

Таким образом, семьи группы риска достаточно разнообразны. К ним можно отнести следующие категории: неполные, многодетные, малообеспеченные семьи, семьи с детьми с ОВЗ, семьи с опекаемыми или усыновленными детьми, семьи несовершеннолетних родителей, беженцев, мигрантов, безработных родителей, асоциальные семьи, аморальные семьи, криминальные семьи, семьи, члены которых имеют отклонения в физическом и/или психическом развитии и др.

На неблагополучие семьи может повлиять как разовая стрессовая ситуация, например, развод, так и систематически продолжающийся цикл стрессов, например, занятость родителей.

Данные критерии не позволяют родителям выполнять свои функции по развитию и социальному становлению детей. Часто в семьях группы риска имеют место насилие, конфликты, отчуждение и безразличие.

Достаточно обширными являются и социально-педагогические проблемы детей из семей группы риска. Они могут привести к внутрисемейному кризису и полному разрушению детско-родительских отношений. Восстановить детско-родительские отношения в семьях группы риска достаточно сложно, а в ряде случаев не представляется возможным. Именно поэтому необходимо своевременно выявлять семьи группы риска, анализировать имеющиеся проблемы и помогать в их разрешении. Часто личностные проблемы семей группы риска трансформируются во внутрисемейные, а затем и в социальные, от которых может страдать всё окружение семьи и общество в целом.

Нередко проблемы детей из семей группы риска списывают на их трудный характер, социальную дезадаптацию, девиантное поведение, дефекты психического развития. Однако если данные проблемы выявить своевременно, детям можно помочь, снизив социальные риски, которым они могут быть подвержены. Сложнее всего решать проблемы тех семей, где трудности носят хронический характер на стадиях позднего кризиса.

Многие семьи группы риска не принимают ситуацию, которая свидетельствует о наличии семейных проблем, и, в частности, в детско-родительских отношениях. Другие семьи группы риска уверены, что они ничего не смогут исправить и изменить в собственной жизни. Данные семьи, как правило, относятся к семьям с низким уровнем ресурсообеспечения. В них не хватает материальных, физических, духовных, психологических, социальных, экономических, правовых и других ресурсов.

Родители в семьях группы риска зачастую эмоционально и экономически не зрелые, что отрицательно сказывается на их отношениях с детьми. Сюда добавляются проблемы бедности, жестокого обращения и отсутствие одного из родителей. Дети в таких семьях часто не могут удовлетворить свои жизненные потребности.

Однако есть и семьи, имеющие низкий уровень доходов, но воспитывающие детей без применения насилия и обеспечивающие их всем необходимым по мере собственных возможностей. В таких семьях уровень проблем чуть меньше, но им тоже требуется помощь государства в виде материальной поддержки, дополнительного бесплатного образования для детей, культурно-досуговых мероприятий и различных льгот, в частности, на питание, образование, отдых, оплату коммунальных услуг и др.

Семьи группы риска порой не способны словесно объяснить свои проблемы друг другу и заинтересованным лицам. Они не верят в существование данных проблем, считая, что у них все хорошо.

На детей из семей группы риска влияют следующие виды проблем и трудностей:

- социально-психологические: алкоголизм, наркомания, аморальный образ жизни родителей и др;
- экономические: плохие жилищные условия, низкий уровень материального обеспечения и др.;
- медико-демографические: многодетные и неполные семьи, семьи с инвалидами, нарушения детско-родительских отношений, проблемы в общении со сверстниками и учителями и др.

Детско-родительские отношения в семье занимают одно из важных мест в процессе развития ребенка, поэтому изучение детско-родительских отношений в семьях группы риска является чрезвычайно важным, поскольку здесь речь идет о том, сколько сил, времени и внимания уделяется родителями ребенку и в какой мере их отношения нацелены на удовлетворение значимых для ребенка потребностей. Особенно это касается детско-родительских отношений в тех семьях, где воспитываются дети младшего школьного возраста, поскольку именно в данном возрастном периоде закладываются основы формирования личности, и от того, насколько гармоничными или дисгармоничными являются детско-родительские отношения, будет зависеть процесс становления личности ребенка.

Детско-родительские отношения – это совокупность межличностных установок, ориентаций, ожиданий, определяемых взаимодействием и взаимоотношениями между родителями и ребенком. Понятие «детско-родительские отношения» включает взаимосвязанные, но неравные по значимости отношения: отца и матери к детям – родительское отношение; отношение ребенка к родителям [6].

Под родительским отношением понимается совокупность родительского, эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним, а также воздействие на детей со стороны

родителей для обеспечения достижения положительных результатов в процессе воспитания [7].

Для выявления характера взаимоотношений в семьях группы риска и особенностей их детско-родительских отношений было проведено эмпирическое исследование, которое включало в себя использование следующих методов и методик: анкетирование, опросник «Наедине с собой», методика «Цветик-восьмицветик» С.В. Велиевой.

Исследование проводилось среди учащихся и родителей начальной школы класса «Б» МАОУ «Лицей экономики и основ предпринимательства № 10» г. Пскова. В нем принимал участие 31 учащийся, из них 13 девочек, 18 мальчиков и 57 родителей учащихся.

Для определения социального статуса семьи и проблемных семей было проведено анкетирование родителей в 1 классе. Им была предложена анкета на первом родительском собрании, которая помогла составить социальный портрет всего класса, каждой семьи в отдельности и выявить семьи группы риска.

Данные анкетирования показали, что из 31 ребенка, что составляет 100%, у 26 детей (83,8%) полная семья; у 5 детей (16,2%) неполная, где воспитанием занимается мама – 4 ребенка (12,9%); воспитанием занимается папа – 1 ребенок (3,3%). Результаты представлены на рис. 1.

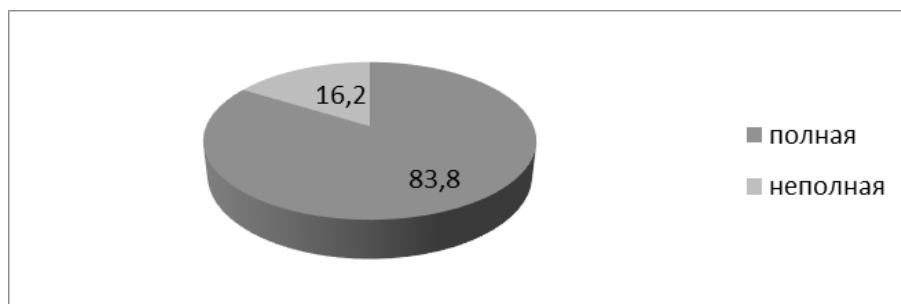


Рисунок 1. – Состав семьи (полная/неполная) (%)

Ответы респондентов на вопрос о составе семьи позволили выявить типы семей по количеству детей. Большая часть семей (77,4%) являются малодетными, в которых воспитываются 1–2 ребенка, многодетные семьи (3 и более детей) составляют меньшинство – 22,6% (рис. 2).

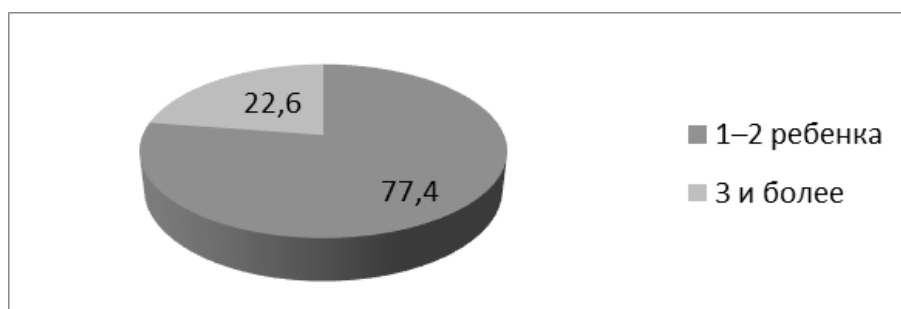


Рисунок 2. – Типы семей по количеству детей (%)

На вопрос о том, кто в большей степени занимается воспитанием ребенка в семье, большая часть родителей (48,3%) ответили, что оба родителя в равной степени принимают участие в воспитании ребенка; достаточно большой процент (38,7%) родителей указали на то, что воспитанием в семье в основном занимается мать (рис. 3).

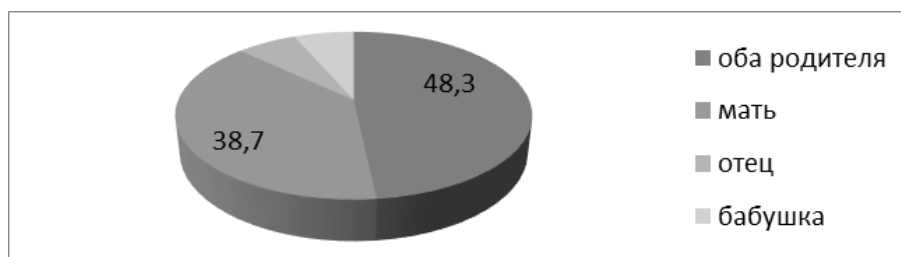


Рисунок 3. – Кто занимается воспитанием в семье (%)

На вопрос о том, какие меры наказания применяются родителями по отношению к своим детям, были получены следующие результаты: в 22 семьях (70,9%) к ребенку применяются словесные методы наказания; в 9 семьях (29,1%) – физическое наказание в виде ремня, угла. Ответы представлены на рис. 4.

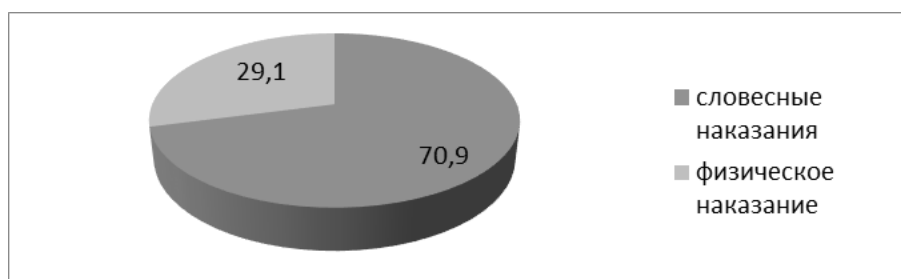


Рисунок 4. – Формы применяемого наказания (%)

Таким образом, результаты проведенного анкетирования продемонстрировали, что 10 детей требуют внимания, т.к. в семье между родителями сложились напряженные отношения, что безусловно может сказываться на характере детско-родительских отношений. Особое внимание требуется детям из 9 семей, которые входят в это число, т.к. в семье к ребенку применяются физические меры наказания в виде ремня и угла, также в это число входят 7 детей, у которых имеются проблемы с поведением.

Далее на этапе диагностики детско-родительских отношений в семьях младших школьников была использована методика «Цветик-восьмицветик» С.В. Велиевой, которая помогла выявить отношение ребенка к членам семьи, их отношение к ребенку, основные психические состояния, которые испытывает ребенок в семье.

Результаты проведенной диагностики позволили сделать вывод о том, что у большинства детей с мамой отношения близкие. Для ребенка это значимый человек, который удовлетворяет его потребности в ласке, любви,

заботе и признании. От этого человека ребенок эмоционально зависим, и он признает ее авторитет.

С папой у большинства детей класса ассоциируется зеленый лепесток, что обозначает надежду и опору. Ребенок ощущает рядом с этим человеком спокойствие, защищенность.

С братьями у многих детей ассоциируются синий и зеленый лепестки. Синий лепесток свидетельствует о том, что человек рядом, но не всегда вместе. С этим человеком он не желает конфликтовать, ему интересны с ним совместные игры и общие интересы, а зеленый означает, что ребенок рядом с этим человеком ощущает спокойствие и защищенность.

С сестрами у большинства ассоциируется красный лепесток, который говорит об активном взаимодействии с данным человеком. Ребенку с ним весело, но присутствуют нестабильные отношения.

В выборе детей присутствовал и лепесток фиолетового цвета по отношению к маме – у трех учащихся; к папе – у двух учащихся и к брату – у одного учащегося. Данный лепесток означает, что состояние ребенка близко к состоянию игнорирования указанного лица, для ребенка он не является авторитетом.

Коричневый лепесток выбрал один учащийся в адрес папы, что означает, что данный член семьи очень требовательный и часто несправедливо наказывающий ребенка.

Серый лепесток был выбран у одного учащегося в адрес папы и у двух учащихся в адрес брата. Данный лепесток показывает, что этот член семьи угнетает активность ребенка, является самолюбивым и придирчив к ребенку.

Черный цвет лепестка не был выбран ни одним ребенком. Данный лепесток означает, что возможны физическое наказание, угрозы и оскорбления со стороны данного члена семьи.

Результаты методики представлены на рис. 5.

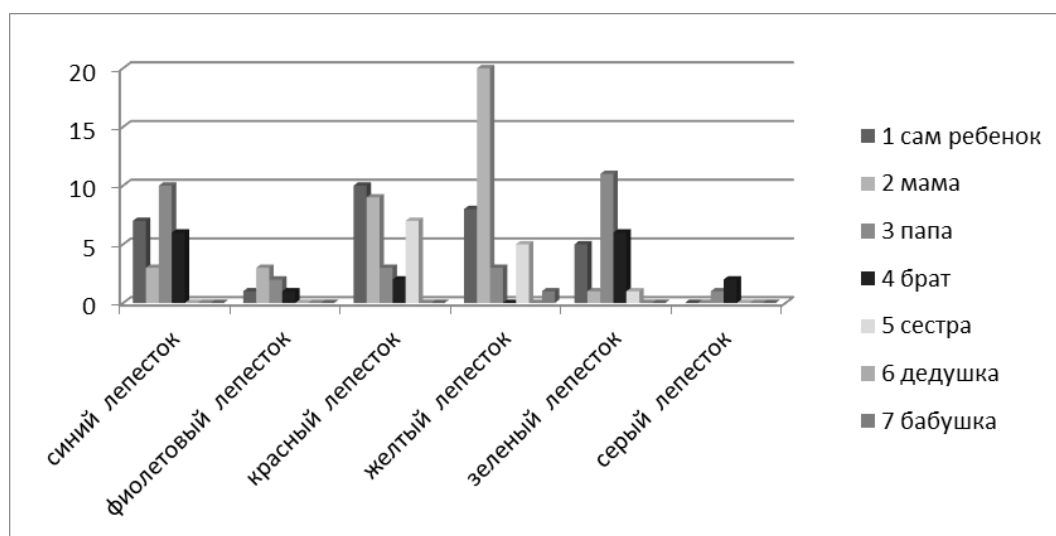


Рисунок 5. – Результаты исследования по методике «Цветик-восьмицветик» (С.В. Велиева) (чел.)

Для установления характера отношений младших школьников с родителями был проведен опросник «Наедине с собой», который позволил зафиксировать особенности взаимоотношений между детьми и родителями. Результаты показали, что большая часть детей (19 чел.) оценивают отношения с родителями как доброжелательные, 12 человек оценили их как удовлетворительные (рис. 6).

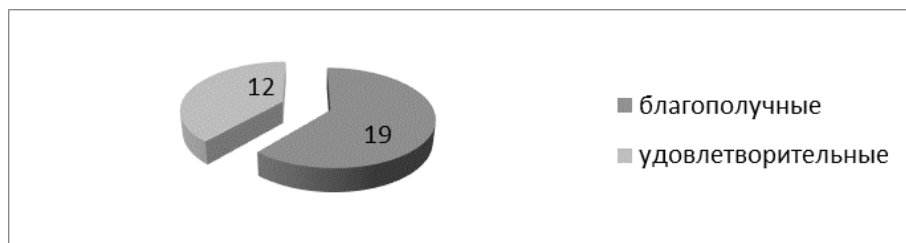


Рисунок 6. – Отношения с родителями (чел.)

Таким образом, проведенное исследование помогло сделать вывод о том, что в классе в целом семьи благополучные со стабильным эмоциональным фоном, но 4 семьи были выделены в особую группу, т.к. в совокупности проведенных диагностик эти семьи можно отнести к группе риска.

На основе анализа результатов по подобранному диагностическому инструментарию, направленному на выявление характера взаимоотношений в семье и особенностей детско-родительских отношений, можно сделать следующие выводы:

1. Большинство семей, принимавших участие в экспериментально-исследовательской работе, можно отнести к благополучным семьям. В большинстве семей установлены благополучные взаимоотношения между родителями и детьми.

2. Семьи группы риска характеризуются следующими особенностями: чаще всего это неполные семьи, где преобладают физические меры наказания, в них доминируют напряженные отношения, эмоциональная холодность и отвержение ребенка.

Анализ результатов проведенной диагностики привел к необходимости разработки и реализации программы по изменению (коррекции) характера детско-родительских отношений в семьях группы риска.

Одним из приоритетов в работе с учениками является комплексный подход, создание единого образовательного пространства. Такое взаимное сотрудничество позволяет совместно подобрать индивидуальный подход к каждому младшему школьнику, изучить его интересы, поддержать его и помочь преодолеть его проблемы.

Цель программы: улучшение детско-родительских отношений в семьях группы риска через организацию совместной творческой деятельности детей и родителей, а также формирование навыков организации здорового образа жизни, профилактика девиантного поведения среди детей младшего школьного возраста из семей группы риска.

Ожидаемые результаты:

- 1) изменение характера эмоциональных отношений между детьми и родителями;
- 2) повышение уровня воспитанности, коммуникабельности и поведенческой культуры детей из семей группы риска;
- 3) развитие у детей представлений об общечеловеческих ценностях;
- 4) обучение навыкам социально приемлемого поведения дома и в отношениях с окружающими;
- 5) повышение родительской компетентности.

Отличительные особенности программы:

- 1) тесное взаимодействие с детьми из семей группы риска;
- 2) поощрение инициативности и самостоятельности детей;
- 3) создание ситуаций успеха для детей, направленных на раскрытие их творческого потенциала;
- 4) формирование потребности в здоровом образе жизни у детей младшего школьного возраста из семей группы риска;
- 5) проведение мероприятий при совместном участии детей, родителей и учителей.

Программа включала в себя 3 блока: работа с учащимися; работа с родителями и совместные формы работы (дети и родители).

Первый блок «Работа с родителями». Его целью являлось обеспечение психолого-просветительской работы с родителями, способствующей укреплению родственных связей, сохранению и развитию семейных ценностей, формированию здорового образа жизни. В рамках данного блока были реализованы следующие формы работы: беседы, дискуссии, лектории, консультации (оказание помощи в конфликтных ситуациях).

Второй блок «Работа с детьми». Цель: сформировать личную и социальную компетентность детей, развить у них позитивное отношение к себе и окружающим. Этот блок предусматривал такие формы работы, как групповая, тренинги, дискуссии, беседы, ролевые игры, просмотр и обсуждение кинофильмов, индивидуальные консультации, тесты, конкурсы, праздники, психологическое сопровождение.

Третий блок был направлен на проведение совместных семейных праздников «Наши семейные традиции», «Масленица» и т.д.

С детьми из семей группы риска проводилась интеллектуально-познавательная игра «Я и мой мир», которая помогла познакомить детей с основными приемами по обмену информацией, сформировать умение обрабатывать полученную информацию и применять ее в той или иной ситуации. Игра состояла из двух этапов. На первом этапе каждый ребенок работал индивидуально с вопросами, а на втором учащиеся трудились коллективно, проводя общую дискуссию по вопросам.

Учащиеся из семей группы риска были задействованы вместе с родителями во внутришкольных и классных мероприятиях, таких как «Битва хоров» на Новый год, «День лицеиста», конкурс патриотической песни на 9 мая

и возложение цветов, праздник Масленицы, день снятия блокады Ленинграда, день рождения Снеговика, внутришкольные конкурсы, праздники в классе «Наши семейные традиции», День матери, День отца, 23 февраля и 8 марта.

С родителями младших школьников были проведены тематические собрания, которые касались непосредственно проблем семей группы риска: «Значение школьной отметки в жизни ребенка», «Агрессивные дети: причины и последствия детской агрессии», «Методы семейного воспитания: поощрения и наказания маленького школьника», «Организация занятости и отдыха младшего школьника: как воспитать настоящего человека».

После апробации разработанной программы была осуществлена повторная диагностика по тем же методикам, что и до реализации программы.

При диагностике детско-родительских отношений в семьях младших школьников из семей группы риска по методике «Цветик-восьмицветик» С.В. Велиевой были получены следующие результаты (рис. 7).

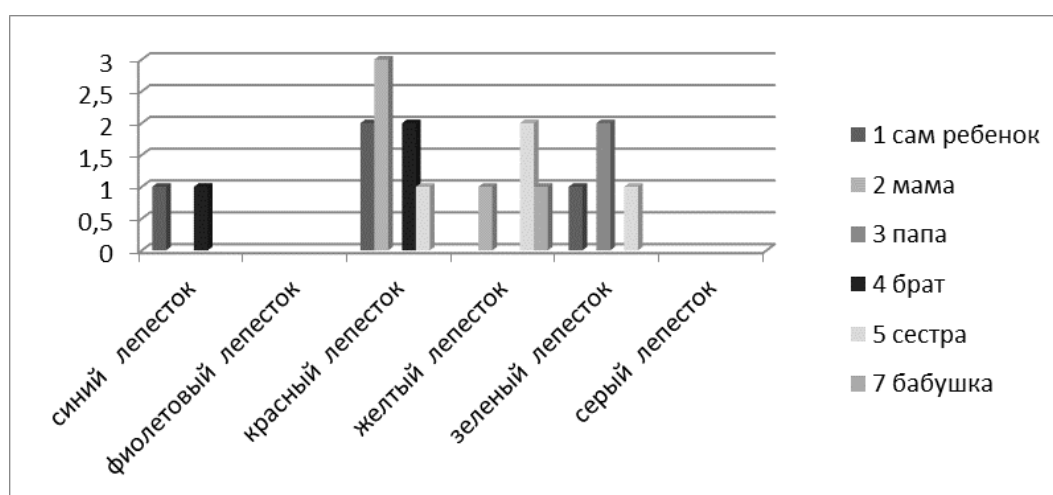


Рисунок 7. – Результаты данных по методике «Цветик-восьмицветик» (С.В. Велиева) (чел.)

Результаты по опроснику «Наедине с собой» представлены ниже в виде диаграммы (рис. 8).

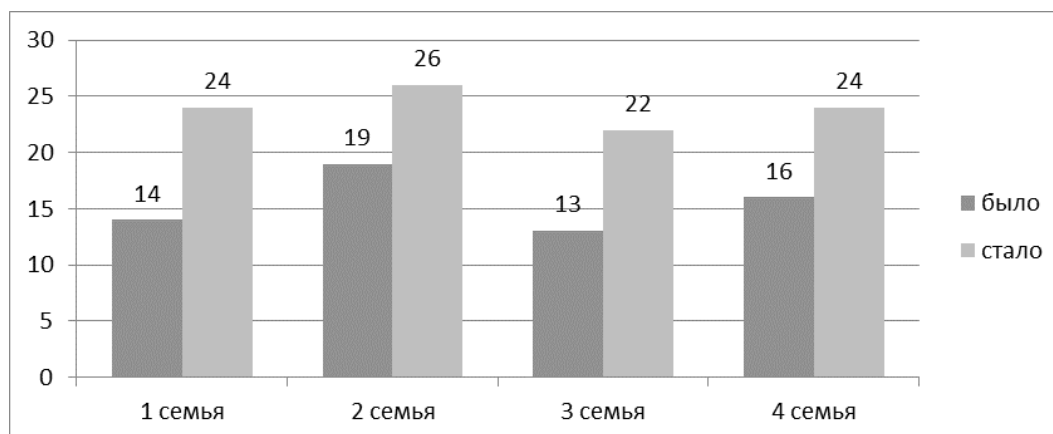


Рисунок 8. – Отношения с родителями (баллы)

Как показали результаты повторной диагностики, в семьях группы риска улучшились детско-родительские отношения и увеличилось количество семей, где наметилось эмоционально положительное отношение к ребенку.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1) необходимо как можно более раннее выявление детей из семей группы риска и тех факторов, которые оказывают негативное влияние на формирование и развитие личности младшего школьника;

2) одним из важнейших факторов, воздействующих на развитие и становление личности младшего школьника, являются детско-родительские отношения, которые в семьях группы риска чаще всего носят дисгармоничный характер;

3) работа по гармонизации детско-родительских отношений в семьях группы риска должна быть направлена, прежде всего, на изменение характера эмоциональных отношений между родителями и детьми, а также на адекватный характер воспитательных методов воздействия на личность ребенка;

4) эффективным методом гармонизации детско-родительских отношений в семьях группы риска является организация совместной творческой деятельности детей и родителей.

Список использованных источников

1. Беличева, С.А. Социально-педагогическое обследование и поддержка семей группы риска / С.А. Беличева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2005. – № 2. – С. 21–32.

2. Васильева, Н.Г. Ребенок. Семья. Общество / Н.Г. Васильева. – Москва: Магистр-Пресс, 2017. – 164 с.

3. Вдовина, М.В. Межпоколенные конфликты в современной семье / М.В. Вдовинова. – Москва: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2018. – 284 с.

4. Григорьев, С.И. Социология для социальной работы / С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова. – Москва: Магистр-Пресс, 2017. – 164 с. – С. 58.

5. Дементьева, И.Ф. Социализация детей в семье: теории, факторы, модели / И.Ф. Дементьева. – Москва: Генезис, 2017. – 232 с.

6. Петровский, А.В. Дети и тактика семейного воспитания / А.В. Петровский. – Москва: Знание, 2016. – 95 с.

7. Саготовская, Л.Г. Воспитание личности в условиях семейного коллектива / Л.Г. Саготовская. – Томск: Университет, 2015. – 198 с.

1.7 СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Евгений Яковлевич Аршанский,
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова

Наталья Ивановна Бумаженко,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой коррекционной работы
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова

Анна Игоревна Бумаженко,
аспирант
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск
e-mail: vit.conf@tut.by

В работе рассматриваются приоритетные предпочтения в выборе социальных сетей белорусскими школьниками и студентами, специфика влияния соцсетей на формирование жизненных предпочтений респондентов. Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что современные белорусские школьники и учащаяся молодежь являются активными пользователями интернет-пространства, в частности, социальных сетей. Привлекательность соцсетей состоит в организации многоуровневой коммуникации, досуга, предоставлении информации по вопросам жизнедеятельности общества. Активность пользователей данного контента, а также их реакция на происходящие, в том числе и политические, события, являются детерминантами формирования информационной безопасности как личности, так и государства в целом.

Ключевые слова: средства массовых коммуникаций, социальные сети, информационная безопасность, контент.

В современном обществе информационная среда определяет не только сферу общения и удовлетворения социальных запросов населения, но и является фактором, влияющим на экономическую, политическую, социальную безопасность государства. Информационные технологии проникли во все сферы человеческой деятельности и скорректировали информационные потребности и интересы населения, а также играют значительную роль в определении и реализации прав и свобод граждан.

Средства массовой коммуникации превратились в наиболее эффективную, быстро развивающуюся и имеющую глобальное влияние индустрию. Все чаще национальные экономические интересы и перспективы развития инвестиций связывают именно с процессом информатизации. Слияние информационного поля с общественным сознанием способствует формированию новых вызовов, угроз и рисков в обеспечении национальной информационной безопасности, предполагающей защиту информационного пространства, систем и ресурсов, в том числе человеческого в части формирования морально-нравственных ориентиров.

Детерминантой развития информационной сферы Республики Беларусь является обеспечение реализации конституционных прав граждан нашей страны на хранение, получение, обработку и распространение актуальной, достоверной и полной информации, возможность свободного выражения мнений, убеждений, соблюдение права на тайну личной жизни. Информационную сферу Республики Беларусь можно охарактеризовать как обладающую высоким уровнем доступа для населения страны к объему информации. Это выражается в постоянном росте числа национальных средств массовой информации, а также интернет-ресурсов, формируемых при участии государства. «В стране ежегодно увеличиваются пропускная способность внешних каналов доступа в сеть Интернет, количество интернет-пользователей, абонентов сетей электросвязи. Также развивается информационное взаимодействие граждан, создаются сетевые сообщества для коммуникации, обмена информацией, опытом и знаниями, общественного обсуждения проектов нормативных правовых актов, широко применяется практика краудфандинга, повышается роль общественных советов и независимых экспертов в принятии решений государственными органами, формируются институты общественного самоконтроля в целях сохранения исторического, культурного наследия и укрепления правосознания.

В целом белорусскому информационному пространству в полной мере свойственны мировые тренды информатизации, в том числе перевод СМИ в цифровой формат (дигитализация), сочетание их различных типов (мультимедийность), адаптация информационного продукта к распространению через Интернет, сближение и слияние в нем различных типов СМИ (конвергенция)» [1].

Средства массовой коммуникации во всем мире активно формируют интересы и мировоззрение социума и выступают своеобразным информационным оружием, направленным на становление идеологии, привычек, желаний и устремлений граждан. Именно благодаря СМИ могут возникать конфликтные ситуации даже при отсутствии объективных причин и предпосылок. Имеет место и организация деструктивного информационного воздействия, итогом которого является привитие виктимных поведенческих стереотипов, мотивов массового потребления, иждивенчество, распространение недовольства и паники, потеря стабильности и уверенности в завтрашнем дне.

Теоретико-методологическими основаниями изучения влияния социальных сетей как формы информационной коммуникации явились труды М. Кастельса [2], Р. Коллинза [3], М. Грановеттера, в которых общественная структура рассматривается через взаимодействие социальных связей и контактов с социальными агентами посредством специально организованной межличностной коммуникации. Популярность сегодняшних социальных медиа основана на активном использовании межличностных связей и привлекательных вариантов коммуникации для передачи определенного объема информации заинтересованным социальным агентам. Научно-теоретическое объяснение феномена социальных медиа на примере социальной сети Facebook принадлежит Я. Штайншадену [4], исследовавшему роль данной социальной сети в жизненном укладе современного человека.

Цель работы – изучение влияния средств массовых коммуникаций на жизненные предпочтения респондентов.

Исследование проводилось среди подростков шести витебских школ и студентов трех учреждений высшего образования г. Витебска. Всего в опросе приняло участие около 550 респондентов. Нами была разработана опросный лист, состоящий из вопросов как закрытого, так и открытого типа.

Материалами явились Концепция информационной безопасности Республики Беларусь (18.03.2019), Концепция национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2035 года, научные и научно-методические издания, посвященные информационной безопасности государства и личности, результаты анализа образовательной практики. В качестве методов выступали конкретно-педагогические теоретические и эмпирические.

Ежегодный мониторинг информационного пространства Республики Беларусь показывает стабильный рост интереса населения к поиску актуальной информации политического, экономического, образовательного и развлекательного толка в интернет-источниках. Исследования свидетельствуют о том, что белорусы предпочитают получение информации о разных сферах функционирования общества из одного источника, которому отдают предпочтение в данный момент. Этими источниками в последние годы являются интернет и телевидение. Причем, интернет-источниками регулярно пользуется все большее число населения Республики Беларусь.

Ни для кого не секрет, что интернет существенно отличается от традиционных средств массовой информации. В первую очередь благодаря особому цифровому формату, который предоставляет возможность использования как текстового, так и аудиовизуального способа передачи информации. Это отличает его от печатных СМИ, где используется только текстовый формат; от радио, где присутствует только аудиальный способ; от телевидения, применяющего аудиовизуальный формат. Еще одним отличием интернета является его свобода, т.е. отсутствие пространственных границ. Достаточно иметь возможность мобильного подключения к «мировой паутине»,

чтобы не зависеть от географического, временного расположения источника информации, а также его тиража. Немаловажное отличие интернет-информации состоит и в возможности беспрепятственного ее копирования и тиражирования, что существенно облегчает и упрощает возможность передачи информации на огромную аудиторию потребителей интернет-контентов. И, наконец, интернет представляет собой открытую систему, где каждый пользователь имеет возможность не только ознакомиться с информацией, но и оставить свой комментарий, создать собственный контент, разместить свое мнение, проявить инициативу. Эти особенности интернета весьма привлекательны для современного пользователя и способствуют ежегодному приросту основателей информационных ресурсов и их подписчиков. Таким образом, данный тип социальной коммуникации не только актуален, но сохраняет свое первенство.

Социальные сети как особый вид многосторонней коммуникации имеют определенные отличия от интернет-сайтов. Первое привлекательное отличие – открытость. Каждый пользователь социальной сети выступает как реципиент информационного поля, так и его донор. Иными словами, пользователь социальной сети является и потребителем информационного контента, и источником распространения информации. Причем скорость распространения информации зависит от количества подписчиков и важности конкретной новости для данного сообщества. В то время как у традиционных интернет-порталов основным источником информации являются модераторы, которые регулируют новостные потоки и осуществляют своеобразный «надзор» за реакцией пользователей. Это ведет к административному управлению информационным потоком. В социальных сетях преобладает сетевой принцип, в котором отсутствует центр и появляются информационные очаги, реагирующие на активность социальных агентов, составляющих данную сеть. Не стоит забывать и об открытости интернет-сообщества, где в каждую единицу времени вбрасывается новая информация от социальных агентов, причем не всегда имеющая позитивную и конструктивную направленность. Ведь суть любого события можно изменить с помощью подачи заведомо ложной информации. Обозначенные проблемы актуализируют необходимость оценки включенности детей и учащейся молодежи в мировое информационное пространство.

В связи с этим мы решили выяснить, какую роль играют социальные сети в жизни современных детей и молодежи. Пользователями социальных сетей являются 100% респондентов, причем каждый из них имеет регистрацию под собственным именем. При этом 62% зарегистрированы под другими именами. Состоят ВКонтакте 100% опрошенных; 84% – пользователи TikTok, 52% зарегистрированы в Instagram, 36% посещают Facebook, 36% – Twitter. 88% респондентов не ограничиваются одной социальной сетью, а являются подписчиками различных мессенджеров.

Менее двух часов в день в сети не проводит ни один респондент, от двух до семи часов – 24%; больше семи часов – 56%; оставшаяся часть участников опроса находится на связи круглосуточно.

Все пользователи в социальных сетях общаются и слушают музыку. Смотрят кино 44%, ищут информацию 38%, играют 14%, другое – 4%.

Зависимыми от социальных сетей признали себя 36%. Среди вариантов ответов в рубрике «Другое» можно отметить: «Лучше в сети, чем сидеть на “соли”», «Думаю, что смогу в любой момент бросить». 26% не дали ответа на вопрос.

Нас заинтересовал характер использования социальных сетей. Большинство респондентов (86%) призналось, что социальные сети обладают широким инструментом возможностей для самоутверждения и самореализации пользователей. Одним из привлекательных способов является объединение в группы и сообщества в рамках конкретной социальной сети. Это позволяет, во-первых, презентовать групповую принадлежность, во-вторых, использовать информацию, генерируемую конкретным сообществом, в-третьих, получить возможность высказать свое мнение, оставить комментарий, заявить о себе как эксперте в той проблеме, которая интересует сообщество в конкретный промежуток времени. По данным нашего исследования, в группах и сообществах состоит более 80% респондентов. Они предпочитают сообщества развлекательного (81%), творческого (35%), образовательного (32%), научного и профессионального (15%), общественного и политического характера (8%).

Результаты опроса показали, что радость от общения в социальных сетях переживают 70% респондентов, агрессию – 32%, нервозность – 20%, усталость – 36%, прилив сил – 32%, власть – 24%, зависть – 12%, вседозволенность – 14%, ненависть к успешным людям – 10%. Если не удастся выйти в социальную сеть, скуку испытывают 39% респондентов, раздражение – 13%, занимаются поисками входа 42%, спокойно совершают дела 4%. 14% испытывают комплекс чувств; у 10% проявились негативные эмоции: «психую», «хочется кого-нибудь убить», «выпрыгнуть из окна», «повеситься».

Не нашли отрицательных сторон у социальных сетей 52% респондентов; 12% отметили ненормативную лексику; испорченное зрение – 16%; распространение агрессии – 18%; деградацию общества – 18%; пустую трату времени – 6%; возникновение зависимости – 18%, «часто на нервах», негативные эмоции от ряда комментариев – 12%. О том, что за социальными сетями будущее, высказались 54% респондентов, 28% считают, что социальные сети изживут себя, 18% не думали об этом.

Информация, производимая социальными сетями, может оказывать существенное влияние на реальные действия подписчиков. Это подтверждает ответ на вопрос о том, приходилось ли респондентам откликаться активными действиями на информацию из социальных сетей (участвовать в мероприятиях различного толка, приобретать товары, заказывать услуги и т.д.).

Почти половина респондентов ответила утвердительно (46%). Большинство заказывали товары и услуги (78%), принимали участие в развлекательных (32%) и волонтерских (15%) мероприятиях. Определенный процент респондентов (11%) под воздействием призывов из социальных сетей выходили для участия в политических акциях. Следует отметить, что существуют некоторые различия в оценке политических течений и событий пользователями социальных сетей и официальных средств массовой коммуникации.

Информационное деструктивное воздействие в сети осуществляется в соответствии с определенными правилами:

- психологическое давление через многократное тиражирование контента в социальных сетях. Используются ссылки на авторитетное мнение известных политиков, писателей, блогеров и др; манипуляции фактическим материалом и данными эмпирических исследований; яркий, запоминающийся контент, имеющий эмоциональную окраску. Все это направлено на дезориентацию подписчиков и создание эмоционального дискомфорта, что влечет за собой снижение возможности адекватно оценивать получаемую информацию;

- целенаправленное и ненавязчивое проникновение в сознание с идеями, пропагандируемыми создателями контента;

- скрытая деструктивная манипуляция заключается в подмене и искажении понятий, логики событий, модели поведения, замены причины следствием и т.д.

Таким образом, специфика деструктивного информационного воздействия заключается не в событийной подаче информации, а в особенностях оценочных суждений, провокационных постах в комментариях, что приводит к извращенному пониманию события аудиторией. Зачастую подаваемая информация наполняется ложными сообщениями, агрессивными высказываниями, пропагандой невежества. В то же время большая часть пользователей социальных сетей воспринимают подаваемую информацию без должного анализа того контента, на котором данная информация появляется, что приводит к глубокому личностному кризису. Пользователи сетевых контентов перестают мыслить логично и самостоятельно, целостно и адекватно воспринимать окружающую действительность, ставить четкие реальные жизненные цели, их мозг намеренно перегружается ярким эмоционально насыщенным информационным мусором, что позволяет загрузить новые нравственные и поведенческие установки. С целью повышения эффективности информационного влияния в социальных сетях создаются контенты следующих типов:

- эксклюзивный (провокационный, развлекательный, о котором хочется рассказать и поделиться своим мнением с друзьями);

- экспертный (создает впечатление об использовании авторитетных мнений, результатов научных исследований, не доступных массовому пользователю);

– инфлюационный (оказывает влияние на тех пользователей, которые поверили в его исключительность).

Эффективность воздействия социальных сетей можно отследить по следующим меткам: динамика роста фолловеров; количество и качество лайков и комментариев; объем новых записей за определенный промежуток времени; контентный охват аудитории.

Скрытое управление сознанием и манипулирование поведением подписчиков является основой функционирования популярных социальных сетей. Неординарный контент, красочность, креативный подход к привлечению новых подписчиков, бонусы и реклама усиливают психологическое давление на пользователей как объектов информационного воздействия. В связи с этим не стоит недооценивать возможность использования социальных сетей для организации пропагандистской деятельности в целях изменения отношения к социальной действительности в необходимом для организатора направлении. Эти изменения могут носить как позитивный, так и негативный характер. Управление в социальных сетях ведется с использованием контента, который основан на информационно-алгоритмическом воздействии на психику человека и является действенным инструментом формирования стандартов поведения, мышления, ценностных ориентаций. Любая открытая или скрытая провокация представляет опасность как на личностном, так и государственном уровне и основывается на следующих факторах: реализация влияния на отдельную личность и массовое сознание; борьба за информационное лидерство и формирование необходимой модели поведения в социуме; подрыв общественной стабильности и государственной безопасности.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что современные белорусские школьники и учащаяся молодежь являются активными пользователями интернет-пространства, и, в частности, социальных сетей. Привлекательность социальных сетей состоит в организации многоуровневой коммуникации, досуга, предоставлении информации по вопросам жизнедеятельности общества. Активность пользователей социальных сетей, а также их реакция на происходящие, в том числе и политические, события, выступают детерминантами формирования информационной безопасности как личности, так и государства в целом.

Безграничные возможности социальных сетей помогли им прочно войти в нашу жизнь. Они являются носителями социального взаимодействия, жизненных планов и стереотипов поведения, дарят эмоции и самоутверждают. Многие пользователи находят в социальных сетях то, чего им не хватает в реальной жизни. Для одних самореализация в социальных сетях стала сценой, на которой играют роли и придумываются социальные статусы. Для других существование в социальных сетях становится смыслом жизни.

В целях повышения эффективности работы, направленной на формирование гражданственности и патриотизма подрастающего поколения

в условиях воздействия информационных угроз, нами была разработана деятельностная модель гражданско-патриотического воспитания детей и учащейся молодежи.

Модель опирается на следующие научно-методологические подходы: *гуманистический*, ориентирующий на формирование социально одобряемой модели поведения, эффективных межличностных коммуникаций, уважительное, справедливое и честное отношение друг к другу;

системно-деятельностный, предполагающий осознанный перенос знаний, умений и навыков, полученных в процессе образовательной деятельности, в жизненную практику, овладение опытом гражданско-патриотической деятельности через активное вовлечение детей и учащейся молодежи в социально одобряемые акции, движения, организации;

лично ориентированный, основывающийся на индивидуальных особенностях и субъективном опыте обучающихся, естественном процессе саморазвития задатков и творческого развития личности, укреплении активной гражданской позиции, формировании базовой гражданской основы личности;

средовой, содействующий гражданской мотивации молодежи, приближению к определенному уровню социального развития, стимулированию как информационно-знаниевой активности, так и потребности в осуществлении социально одобряемой общественной деятельности, имеющей явную гражданско-патриотическую направленность;

компетентностный, утверждающий, что результатом гражданско-патриотического воспитания выступает гражданская компетентность личности, которая понимается как совокупность готовности и способностей, позволяющих активно, ответственно и эффективно реализовать весь комплекс гражданских прав и свобод, применить свои знания на практике;

культурологический, определяющий формирование гражданских качеств личности сквозь призму освоения культурных традиций народа, позволяющих принять ответственность за принятые решения, быть самостоятельным и испытывать потребность в постоянном самосовершенствовании;

аксиологический, прогнозирующий результаты общественной деятельности с позиции принятых ценностей, норм, законов, предпочтений.

Реализация научно-методологических подходов осуществляется за счет выдвижения пакета принципов, обеспечивающих разумное сочетание традиций и инноваций.

Принципы деятельностной модели гражданского образования детей и учащейся молодежи нами объединены в три группы.

Содержание гражданско-патриотического воспитания детерминируют принципы:

связи с реальной жизнью через соответствие содержания гражданско-патриотического воспитания конкретным запросам личности и общества;

полифункциональности через конкретную гражданско-мировоззренческую направленность процесса воспитания на формирование активной жизненной позиции;

гармоничность содержательных составляющих гражданско-патриотического воспитания.

Организация гражданско-патриотического воспитания осуществляется в соответствии с принципами:

опоры на опыт через формирование гражданской культуры в процессе учебной, трудовой и иных видов деятельности;

цивилизационно сообразного отношения к мировой и отечественной традиции через субъект-субъектный характер межличностных взаимоотношений, реализуемых в правовом поле государства.

При *руководстве гражданско-патриотическим воспитанием* молодежи необходимо учитывать следующие принципы:

партнерства и гуманистической направленности через активность и адекватность управленческо-воспитательных решений, активную жизненную позицию педагога;

содействия и сотрудничества в системе жизнедеятельности посредством обоснованного сочетания индивидуальных и групповых форм деятельности воспитанников;

самоуправления и соуправления через учет в организации конкретной деятельности по формированию активной гражданской позиции касаясь индивидуальных особенностей всех сторон коммуникации.

Важную роль при этом играют показатели, характеризующие эффективность гражданско-патриотического воспитания.

Степень вовлеченности обучающихся в социально значимые проекты. Ведущая идея организации социально значимой деятельности состоит в том, что обучающийся готов включиться в работу и внести свой индивидуальный вклад в развитие общества. Именно социально значимая деятельность формирует такие ценности, как коллективизм, взаимная требовательность, взаимовыручка, милосердие, доброта, ответственность, доверие, активность, организованность, позволяет учиться осмыслению социальной ситуации.

Социально значимая деятельность объединяет на добровольных началах всех желающих, независимо от их возраста, пола, статуса, национальной принадлежности, здоровья, вероисповедания.

Возможные виды социально значимой деятельности гражданско-патриотической направленности: участие в волонтерских движениях, интервьюирование ветеранов войны и труда, почетных граждан города, людей интересных профессий, организация поисковых отрядов, проведение социологических опросов, работа в архивах, сбор материала для пополнения фондов краеведческих музеев, выступление агитбригад, создание сайтов гражданско-патриотической направленности, оказание адресной социальной помощи ветеранам и инвалидам, проектно-исследовательская деятельность и др.

Перечисленные выше виды деятельности являются определенным социальным опытом, в процессе которого обучающиеся выделяют социально значимые проблемы, проектируют свою деятельность по их разрешению, овладевают коммуникативными навыками и социальными компетенциями гражданско-патриотической направленности.

В дальнейшем стабильная система переживаний, ярких эмоциональных реакций, чувство гордости, связанное с сопричастностью к делам своего народа, Отечества, может стать пусковым механизмом, внутренней потребностью не просто включаться, но и самостоятельно организовывать деятельность, направленную на сохранение и приумножение традиций и достижений родного города и родной страны.

Уровень сформированности гражданской активности обучающихся. В качестве результата деятельностной модели гражданского образования молодежи можно рассматривать наличие позитивной гражданской активности. Она выражается в желании и готовности выполнять гражданские обязанности, разумно использовать свои гражданские права.

Показателями сформированности активной гражданской позиции личности выступают такие интегративные качества, как гражданственность, патриотизм и социально-критическое мышление, обеспечивающее когнитивную основу свободного жизненного выбора личности, и формируют: чувство патриотизма и гордости за свою страну, уважение истории, культурных и исторических памятников; эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности; уважение и принятие других народов, межкультурную толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству; уважение личности и ее достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им; уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира; сформированность моральной самооценки и моральных чувств – чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

Наличие данных личностных категорий способствует сознательному переходу к активной практической деятельности, обеспечивающей реализацию активной гражданской позиции личности, что проявляется в: участии в самоуправлении в пределах возрастных компетенций; выполнении норм и требований общественной жизни, прав и обязанностей обучающегося; умении вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; выполнении моральных норм в отношении взрослых и сверстников в учреждении образования, дома, во внеучебных видах деятельности; участии в общественной жизни; умении строить жизненные планы с учетом конкретных социально-исторических условий и работать над их достижением.

Перечисленные критерии и показатели гражданской идентичности личности относительно друг друга находятся в отношениях иерархической зависимости. Важно знать, на каком уровне сформированности

располагается рассматриваемая личностная характеристика для правильного выбора педагогических средств.

Первый уровень – приобретение обучающимся социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Второй уровень – получение обучающимся опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, социальной реальности в целом.

Третий уровень – получение обучающимся опыта самостоятельных поступков гражданской направленности.

Уровни сформированности гражданской идентичности указывают на последовательность этапов педагогической деятельности, направленной на ее воспитание.

Методами исследования выступают: контент-анализ информационных источников, анкетирование, тестирование, онлайн-опрос, статистические методы.

Содержательные характеристики деятельностной модели можно определить через *критерии и показатели* их реализации: привлечение молодежи к разработке и реализации молодежной политики; целенаправленную системную работу по выявлению и развитию лидерских качеств молодых людей; признание волонтерского и иного социально значимого опыта молодых людей; поддержку активного участия молодежи в местном самоуправлении; поощрение молодежных инициатив; развитие технологий информирования о деятельности детских и молодежных общественных объединений через популяризацию общественно значимых молодежных проектов и инициатив в средствах массовой информации и сети Интернет.

Педагогическими условиями реализации деятельностной модели являются:

- организация социально значимой деятельности обучающихся в соответствии с требованиями законов, научными рекомендациями, реальными потребностями гражданского общества;

- учет влияния информационных источников на становление гражданской позиции детей и молодежи, владение инновационными методиками и технологиями работы с детьми и учащейся молодежью;

- формирование у обучающихся доминирующей комплексной потребности в проявлении активной гражданской позиции;

- использование неформальных видов деятельности, способствующих формированию активной гражданской позиции;

- обеспечение положительной мотивации общественно значимой деятельности;

- достижение сплоченности коллектива, семьи, общественных организаций, обеспечивающих целостность воспитательного воздействия на формирующуюся личность;

– развитие социально значимой деятельности обучающихся, педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, ученического (студенческого) самоуправления.

Среди основных результатов деятельностной модели гражданско-патриотического воспитания образования следует выделить: создание механизмов координации деятельности всех заинтересованных сторон в области гражданского образования, что позволит максимально эффективно использовать потенциал государства и гражданского общества в молодежной среде; увеличение числа молодых граждан, участвующих в деятельности детских и молодежных общественных объединений, органов самоуправления, молодежных структур при органах исполнительной и законодательной власти; развитие волонтерского движения и повышение качества волонтерской работы; создание единой и целостной системы молодежных консультативных и представительных структур при органах государственной власти на республиканском и местном уровнях; повышение гражданско-политической культуры молодых граждан.

К ожидаемым эффектам можно отнести: принятие и осознание позиции Я-гражданин, рост уровня гражданского самосознания у детей и учащейся молодежи через осознанное следование морально-нравственным и гражданским нормам в различных видах общественной деятельности; стремление к самосовершенствованию и самореализации через активное участие в социально значимой деятельности (волонтерство, наставничество, благотворительность), членство в детских и молодежных общественных организациях; осознанное восприятие потока информации, поступающего через средства массовой коммуникации, умение отличать реальные источники информации от фейковых, стремление отстоять свою активную жизненную позицию.

Список использованных источников

1. Концепция информационной безопасности Республики Беларусь: утв. Постановлением Совета Безопасности Республики Беларусь 18.03.2019 № 1. Зарегистрирована в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 10 марта 2019 г., № 7/4227.

2. Кастельс, М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс: [пер. с англ. А. Матвеева; под ред. В. Харитоновой]. – Екатеринбург: У-Фактория (при участии изд-ва Гуманитарного ун-та), 2004. – 328 с.

3. Коллинз, Р. Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения / Р. Коллинз: [пер. с англ. Н.С. Розова и Ю.Б. Вертгейм. – Новосибирск: Сибирский хронограф], 2002. – 1280 с.

4. Штайншаден, Я. Социальная сеть. Феномен Facebook / Я. Штайншаден; [пер. с нем. Н. Фрейман]. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2011. – 223 с.

ГЛАВА 2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ТЕОРИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Слепцова Людмила Юрьевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной работы
педагогического факультета
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: sleptsova_ludmila@mail.ru

Вежик Анастасия Алексеевна,
магистрант кафедры коррекционной работы
педагогического факультета
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова,
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: vezhic@yandex.by

В исследовании рассматриваются особенности средового подхода к обучению, анализируются понятия «среда», «образовательная среда». Представлены компоненты и указаны факторы, влияющие на построение образовательной среды в учреждениях образования, выделены ее функции. В работе раскрываются суть инклюзивного образования, особенности его реализации в Республике Беларусь. Обращено внимание на создание в учреждениях общего среднего образования инклюзивной образовательной среды: описаны этапы ее организации, группы средовых ресурсов, раскрыты требования к учебному кабинету для детей с нарушением интеллекта, выделены эффективные методы, средства и формы работы педагога в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: среда, образовательная среда, инклюзивное образование, средовые ресурсы.

Детей учит то, что их окружает.
Мария Монтессори

Одной из ведущих тенденций развития современного образования является дальнейшая разработка вопросов организации образовательной среды. На основании связи социокультурного пространства с образовательным достаточно широкое распространение получает средовой подход в образовании. Его разработчики (Г.Ю. Беляев, С.Е. Гайдукевич, Ю.С. Мануйлов, В.И. Слободчиков, Т.Н. Тихомирова, А.А. Ушаков, В.А. Ясвин и др.) отмечают, что среда выступает одним из важнейших ресурсов развития обучающихся.

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова понятие «среда» трактуется как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий; окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов» [10].

В свою очередь, образовательная среда трактуется как условия реализации педагогической деятельности, основанной на сочетании социальных условий исторического развития и специально разработанных педагогических, в которых осуществляется развитие обучающихся.

Специалисты различных областей рассматривают образовательную среду как систему воздействий на личности обучающихся и педагогов. Так, В.И. Слободчиков уточняет, что образовательная среда начинается там, где педагог встречается с ребенком (образующий с образующимся). Реализуя совместную деятельность, данные субъекты начинают вместе проектировать, моделировать и изменять окружающую среду, создавая, тем самым, индивидуальную образовательную среду, ориентированную на конкретных субъектов, где среди ее отдельных компонентов выстраиваются конкретные связи и взаимоотношения. Из сказанного выше следует, что образовательная среда – это среда, которая служит для образования и содействует получению знаний; «система воздействий и условий развития личности, а кроме того и возможности ее формирования в данном общественном и пространственно-предметном окружении» [4].

В.А. Ясвин определяет образовательную среду как «систему условий, влияющих на формирование личности, а также совокупность содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении возможностей для саморазвития учащихся» [14].

В широком смысле среду можно представить двумя факторами: внутренними и внешними. Внутренняя среда проявляется во взаимоотношениях между субъектами образовательного процесса. Под внешней средой понимается все то, что окружает субъект, то есть физическая и социальная среды. И внешние, и внутренние факторы (среды) оказывают влияние на личность ребенка, его физическое, интеллектуальное и духовное развитие.

Особенности организации образовательной среды зависят от учреждения образования, в котором она формируется, и определяются рядом факторов, включающих:

- особенности конкретного образовательного учреждения;
- систему организации учебной и внеучебной деятельности ребенка в учреждении образования;
- особенности детей данного учреждения образования, а также характеристики сформированности коллектива: наличие групп, объединений, уровень защищенности ребенка в коллективе, место, занимаемое ребенком в малых и больших социальных группах;
- социальную активность субъектов образовательного учреждения: образ жизни, поведение, взаимоотношения, навыки;
- информацию, которую несет в себе среда: правила внутреннего распорядка, устав учреждения образования, правила, законы и т.п.;
- фактические нормы неформального общения между субъектами;
- средства наглядности в учреждении образования;
- материальные и соматические составляющие среды: условия обучения и воспитания, досуга и отдыха, психологический микроклимат, состояние здоровья субъектов образовательного процесса [8].

Нам импонирует мнение Г.А. Ковалева, который выделяет в своих работах три основных параметра образовательной среды:

1) физическое окружение (архитектура и дизайн помещений и зданий учреждения образования, размер и пространственная структура помещений внутри здания, легкость трансформации среды при необходимости);

2) человеческий фактор (особенности субъектов образовательного процесса, в частности, половозрастные особенности, личные характеристики и успеваемость учащихся, распределение социальных статусов и ролей между участниками образовательного процесса);

3) программа обучения (состав хода процесса обучения, суть организованной деятельности, стиль педагогического руководства и общения, характер мероприятий по контролю и оценке, характерные черты построения и сущности программ, их традиционность, изменчивость и гибкость).

Компоненты структуры образовательной среды логично определяет Е.А. Климов:

1) социально-контактная часть среды:

- взаимоотношения между субъектами образовательной среды, их деятельность, поведение, образ жизни, опыт, культура;
- учреждения и организации, с которыми ведется взаимодействие учреждения образования;
- характеристики коллективов, определение места, занимаемого человеком в данной группе, принадлежность к разным группам;

2) информационная часть среды:

- правила поведения, внутреннего распорядка учреждения образования, его устав и традиции, правила техники безопасности;

– средства наглядности;

3) соматическая часть среды:

– состояние здоровья субъектов образовательного процесса;

– применение здоровьесберегающих технологий;

– положительный эмоционально-психологический климат;

4) предметная часть среды:

– материальная оснащенность образовательной среды;

– физико-химические условия;

– биологические условия;

– гигиенические условия учреждения образования [5].

П.И. Третьяков отмечает, что образовательная среда в современных условиях призвана реализовать следующие функции: пропедевтико-реабилитационную (снятие у обучающихся психологических комплексов, поддержание уверенности в себе, формирование позитивных установок); коррекционно-компенсаторную (преодоление педагогической запущенности). Существенно, что в образовательной школе в образовательную среду включается и комплекс локальных сред: класс, мастерские, школьная столовая, коридоры, рекреации, спортзал, пришкольный участок и др.

Образовательная среда в учреждениях общего среднего образования, создающаяся одновременно с учетом потребностей всех детей, как детей с особенностями психофизического развития, так и детей с норматипичным развитием, носит название инклюзивной образовательной среды и связана с понятием инклюзивного образования.

Инклюзивное образование – это такое построение процесса обучения, при котором все дети, вне зависимости от их особенностей (интеллектуальных, физических, психических, языковых, культурных, этнических и др.), включены в единую систему образования и обучаются с их нормально развивающимися сверстниками.

В Республике Беларусь под инклюзивным образованием понимается «организация обучения и воспитания, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся» [9].

Несмотря на положительное отношение к данному процессу в целом, в стране имеют место и проблемы развития инклюзивного образования: недостаточная разработанность основных его положений в научном плане, отсутствие научно-правового закрепления инклюзивного образования, недостаточное финансирование, неготовность кадров к реализации на практике инклюзивного образования, несформированность инклюзивной культуры у участников образовательного процесса.

Все сказанное подтверждает своевременность обращения к теоретическим аспектам организации инклюзивного образования.

В основе организации инклюзивного образования лежат следующие положения:

1) равноправие всех людей при обязательном учете их индивидуальных отличительных черт;

2) недопустимость любого ограничения права (дискриминации) на образование и участие в социальной жизни общества;

3) признание права на удовлетворение особых образовательных потребностей каждого ребенка при организации специальных (в частности, индивидуальных) условий обучения;

4) обязательное создание условий, способствующих успешной социализации и интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество;

5) адаптация условий в учреждениях общего образования для реализации возможности обучаться в них детям с особенностями психофизического развития [1].

Доступность образовательной среды должна отвечать ряду принципов:

– соответствия (реализация в образовательном процессе возрастного и индивидуального подходов, а также адекватность педагогических воздействий индивидуальным особенностям детей);

– коррекционной помощи (оказание дефектологической помощи детям, в зависимости от их нарушений и особенностей);

– социализирующей направленности (активное включение детей с особенностями психофизического развития в группу нормально развивающихся детей);

– индивидуализации и персонификации образовательного пространства (соотношение объектов образовательного процесса индивидуальным и возрастным особенностям его субъектов);

– интегративности сопровождения субъектов инклюзивного образовательного процесса;

– признания равной ценности для общества всех участников образовательного процесса;

– активности родителей и их ответственности за результаты развития ребенка (реализация тесного взаимодействия учреждения образования с семьей на всех этапах образовательного процесса);

– ценностного и толерантного отношения ко всем субъектам процесса, образования, а также к их участию в реализации инклюзивного образования [4].

При организации образовательной среды с точки зрения инклюзивных подходов необходимо руководствоваться рядом показателей (индикаторов) инклюзии. К таким показателям можно отнести следующие:

1. Доступность образования:

– расположение учреждения образования рядом с местом проживания ребенка с особенностями, т.е. каждый ребенок имеет право обучаться в общеобразовательном учреждении, которое находится недалеко от своего дома;

- пространственная организация здания и внутренних помещений и ресурсов для обеспечения безбарьерной среды;
- индивидуальный подбор компонентов и технологий образовательной среды, которые будут использоваться в процессе обучения, воспитания, коррекции и развития учащихся с особенностями психофизического развития;
- присутствие в педагогическом коллективе педагогов-дефектологов и педагогов индивидуального сопровождения для некоторых категорий детей;
- привлечение к работе специалистов иных педагогических структур (работников-медиков, инструкторов ЛФК и др.) для оказания всесторонней коррекционной и реабилитационной помощи детям с особенностями психофизического развития.

2. Формирование инклюзивной культуры (подразумевает работу со всеми субъектами образовательного процесса):

2.1. Готовность и способность работников учреждения образования к организации деятельности с детьми с особенностями психофизического развития:

- принятие специфики организации, принципов, средств и методов инклюзивного образования;
- проведение обучающих семинаров, тренингов, конференций для педагогов по расширению и уточнению представлений и знаний инклюзивной практики;
- организованное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса для достижения цели и задач инклюзивного образования и изменения образовательной среды в соответствии с потребностями ребенка и коллектива;
- активная консультативная помощь педагогам массовых школ, которые не имеют специального образования;
- постоянное и систематичное повышение квалификации специалистов, работающих в системе инклюзивного образования.

2.2. Готовность и возможность учащихся к организации совместного обучения и сотрудничеству при включении в инклюзивную образовательную среду:

- организация для учащихся тренинговых занятий по формированию толерантного и эмпатийного отношения ко всем людям, в частности к лицам с особенностями в развитии, а также по установлению положительных межличностных отношений в коллективе;
- проведение тренингов по улучшению взаимоотношений в коллективе класса и включению детей с особенностями психофизического развития в коллектив нормально развивающихся сверстников.

2.3. Работа с родителями:

- организация информирования родителей об особенностях построения инклюзивной среды, о достоинствах инклюзивного образования для всех детей, а также трудностях, с которыми могут столкнуться участники процесса;

– партнерство семьи и образовательного учреждения для обеспечения активного участия родителей детей в образовательном и коррекционно-развивающем процессах;

– сотрудничество семей, которые участвуют в построении организованной инклюзивной среды (взаимодействие, активное участие в различного рода мероприятиях семей детей с особенностями психофизического развития и семей норматипичных детей).

2.4. Развитие социального партнерства и сетевого взаимодействия:

– партнерство учреждений образования для передачи опыта и обмена методами, технологиями и особенностями работы по реализации инклюзивного образования;

– взаимодействие учреждений образования с иными организациями для обеспечения разнообразными ресурсами инклюзивной образовательной среды;

– обмен различными ресурсами между учреждениями образования, в частности и центрами коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

3. Развитие инклюзивной практики:

– степень включенности учащихся с особенностями в образовательный процесс, создание педагогами условий для активного включения ребенка с особенностями в развитие в разностороннюю учебно-воспитательную деятельность, с учетом их индивидуальных способностей;

– совместная работа учащихся в ходе образовательного процесса, помощь детям с особенностями психофизического развития со стороны нормально развивающихся сверстников;

– повышение уровня благополучия эмоционально-психологического климата детского коллектива;

– стимулирование педагогами учреждения образования дружеских отношений с детьми с особенностями в развитии;

– показ как коллективных, так и индивидуальных достижений обучающихся;

– активность участия детей с особенностями психофизического развития не только во внутришкольных мероприятиях [13].

Учреждения образования, организующие образовательную среду с точки зрения инклюзивных подходов, должны соблюдать ряд условий и гарантировать субъектам образовательного процесса:

1) достижение целей и задач, а также планируемых результатов применения адаптированной (индивидуальной) образовательной программы учащимся с особенностями развития;

2) создание средовых ресурсных комплексов для детей;

3) использование разнообразных шкал оценки достижений ребенка с особенностями психофизического развития, которые будут соответствовать его образовательным потребностям, а также адекватности динамики его развития;

4) индивидуальный подход в обучении, воспитании и развитии по отношению к детям с особенностями психофизического развития;

5) активное формирование и развитие у детей с особенностями в развитии коммуникативных навыков взаимодействия со сверстниками;

6) вовлечение детей с особенностями психофизического развития в кружковую, секционную деятельность, во внеклассные и внешкольные мероприятия, а также в общественно полезный труд;

7) использование в процессе образования всевозможных современных педагогических технологий, которые будут адекватны индивидуальным особенностям детей с нарушениями в развитии [6].

Построение образовательной среды в массовой школе с учетом инклюзивных подходов опирается на ряд позиций:

1) уважение потребностей ребенка с особенностями, наличие которых связано с их индивидуальными и возрастными особенностями, а также социальными задачами учреждения образования;

2) прислушивание к мнению ребенка, особенностям его семейного воспитания, реальным, реализуемым желаниям родителей ребенка с особенностями;

3) вариативность, изменчивость и функциональность среды, окружающей ребенка, в которой он может активно взаимодействовать с наиболее сильно привлекающими его внимание ресурсами;

4) способность ресурсов отвечать характеристикам опережающего обучения;

5) процесс моделирования, построения и организации образовательной среды достаточно длителен по времени и находится в постоянной изменчивости и реорганизации.

Ряд педагогов выделяет специфические принципы создания инклюзивной образовательной среды в массовой школе. В частности, С.Е. Гайдукевич определяет следующие:

1) безопасность – такая организация образовательной среды, которая будет минимизировать у ребенка с особенностями в развитии чувство неуверенности и страха среди своих нормально развивающихся сверстников;

2) насыщенность значимыми объектами – обеспечение среды различными по своим свойствам и характеристикам ресурсами, которые будут стимулировать познавательную активность детей, активизировать их произвольное внимание, а также способствовать повышению саморегуляции произвольности своей деятельности;

3) наличие ресурсов для активизации полисенсорного восприятия – обеспечение среды такими ресурсами, которые позволят активно влиять на разные органы чувств при восприятии этих объектов;

4) смысловая организованность – упорядочение среды, в которой все предметы и объекты расположены систематизированно, по определенному плану, который будет понятен как для детей с норматипичным развитием, так и для учащихся с нарушениями интеллекта;

5) углубление в систему отношений, возникающих в обществе, – стимуляция взаимодействия, партнерства и общения между людьми в коллективе;

6) развивающий характер – присутствие в образовательном процессе системы посылных для ребенка с особенностями психофизического развития препятствий, которые он в состоянии преодолевать самостоятельно или с помощью сверстников и взрослых, что будет способствовать его активному развитию;

7) ориентация на охрану и развитие нарушенных анализаторов и их систем – опора на реальные и потенциальные возможности остаточных и сохранных анализаторов (зрения, слуха и др.), а также работа с зонами актуального и ближайшего развития конкретного ребенка [3].

Создание и развитие в массовой школе инклюзивной образовательной среды возможно посредством обсуждения инклюзивной политики со всеми субъектами образовательного процесса, на основе ресурсного (материально-технического, информационного, кадрового, организационного и др.) разнообразия, а также архитектурно-пространственного компонента.

В инклюзивной образовательной среде реализуется активное взаимодействие педагогов и нормально развивающихся детей с обучающимися с особенностями психофизического развития, что обязывает всех участников образовательного процесса принять основные цели, задачи и идеи инклюзии [12].

Выделяют следующие этапы организации инклюзивной образовательной среды в учреждении образования:

1. Подготовительный:

– признание руководством инклюзии как одного из приоритетов организационного развития;

– определение и выделение источников финансирования.

2. Организационно-технический:

– адаптация зданий, помещений для создания безбарьерной среды жизнедеятельности;

– создание инфраструктуры инклюзивного образования (например, комнаты уединения);

– приобретение специальных технических средств.

3. Содержательный:

– повышение квалификации педагогов, сотрудников и руководителей по вопросам инклюзивного образования;

– проектная деятельность;

– методическая работа.

4. Этап формирования инклюзивной корпоративной культуры:

– воспитание ценностного отношения к многообразию особенностей разных категорий людей;

– информационно-пропагандистская работа.

5. Этап создания системы поддержки обучающихся с особенностями психофизического развития:

- выявление и учет обучающихся, нуждающихся в особой подготовке, диагностика их проблем;
- формирование команд сопровождающих (тьюторов) и наставников;
- создание системы медицинского и психолого-педагогического сопровождения;
- корректировка учебных планов и программ под особенности конкретного ученика.

6. Этап развития сетевого взаимодействия:

- работа с детьми и родителями с особенностями психофизического развития, не посещающими учреждения образования (информирование, консультирование, поддержка);
- включение родителей учащихся с особенностями психофизического развития в инклюзивную среду;
- привлечение социальных партнеров;
- работа с выпускниками и будущими работодателями;
- взаимодействие с органами власти [7].

Для организации инклюзивной образовательной среды в массовой школе необходимо следовать большому количеству требований и принципов, для чего требуется слаженная системная работа всех субъектов образовательного процесса. При этом важно, чтобы в процессе моделирования инклюзивной образовательной среды активное участие принимали родители детей с особенностями психофизического развития.

При организации образовательного процесса педагог стремится в полной мере применять возможности окружающей среды с целью увеличения активности ребенка и, как следствие, повышения качества образования. Изменение образовательной среды, создание новых средовых комплексов и адаптация уже имеющихся – основные условия организации инклюзивного образования. Средовой комплекс представляет собой объединение средовых ресурсов с целью решения конкретных образовательных задач. Средовой ресурс – это с определенной целью созданное условие, которое обеспечивает образовательный процесс (цвет, форма предмета, сам предмет, правило пользования предметом, мотив поведения и т.д.). Организация образовательной среды с детьми с интеллектуальной недостаточностью проводится с учетом биологических и социальных факторов. К биологическим условиям можно отнести тяжесть и время возникновения дефекта, сложную структуру дефекта, тотальность поражения и др., а к социальным – семью, взрослых и детей, с которыми ребенок общается.

Выделяют 4 группы средовых ресурсов:

- 1) предметные ресурсы (отвечают на вопрос «что?») включают в себя:
 - помещение (его объем, уровень освещенности, цветовое решение, наполненность иными ресурсами, дизайн);
 - мебель (габариты, опциональность, комфортность);

- учебное оборудование и учебно-дидактические материалы;
- предметы быта и др;
- 2) пространственные (отвечают на вопрос «где?») подразумевают под собой:
 - микропространство (рабочее место);
 - внутреннее пространство (помещения: группа, класс, здание учреждения образования и др.);
 - внешнее пространство (территория учреждения образования, двор, площадки и др.);
 - планы передвижений в пространстве;
- 3) организационно-смысловые (отвечают на вопросы «когда?», «как?»):
 - режимы работы в разные временные промежутки (во время урока, в течение дня, недели, года);
 - дозировки различного рода нагрузок (сенсорной: зрительной, тактильной, слуховой; интеллектуальной; физической);
 - правила поведения ребенка в социуме (отношения с предметами и пространством, со временем, с собой и другими людьми) и др.;
- 4) социально-психологические (отвечают на вопрос «кто?»):
 - значимые люди (родные, близкие, друзья, педагоги и др.);
 - социальные роли (их соответствие особенностям по половым и возрастным принадлежностям);
 - социальные отношения (установки, мотивы, стиль, характер взаимодействий);
 - социальные потребности;
 - социальный статус, социальные привычки, чувства и привязанности [3].

Отбор средовых ресурсов зависит от конкретных поставленных перед педагогом задач (пример приведен в табл.):

Таблица – Отбор средовых ресурсов

Образовательные задачи	Средовые ресурсы, способствующие решению образовательных задач
1) обогащать представления об окружающем; 2) расширять словарный запас; 3) формировать представления об основных связях и закономерностях в окружающем мире; 4) развивать учебную мотивацию; 5) развивать умение ориентироваться в пространстве и времени; 6) развивать моторику; 7) формировать эмоциональное отношение к окружающему	1) разнообразные коллекции предметов, наборы, иллюстраций, выставочные стенды; 2) бирки, пояснительные тексты, табло с загадками; 3) конструкторы, строительные материалы; 4) наборы стимулов; 5) специальные метки для ориентировки в пространстве; 6) набор спортивного инвентаря; 7) специальные метки для выражения своих чувств, настроений (пиктограммы)

Имеющиеся ограничения, которые мешают реализации поставленных образовательных задач	Средовые ресурсы, позволяющие преодолеть (нейтрализовать) имеющиеся ограничения
1) концентрировать и удерживать внимание на заданном объекте; 2) соотносить услышанные слова с конкретными образами объектов; 3) находить и узнавать предметы, устанавливать между ними связи и отношения; 4) переключаться с игровых задач на учебные; 5) оценивать расстояния и величины, определять местоположение объектов, направление их движения; 6) свободно выполнять определенные виды движений	1) хорошая освещенность, приемлемые размеры, яркие контрастные цвета, знакомые формы, четкие контуры, исключение попадания в поле зрения отвлекающих факторов; 2) использование приемов самографирования и зарисовки пальцем; 3) возможность обследовать объекты разными анализаторами, выполнять с ними действия; 4) организация совместных действий с педагогом; 5) использование разнообразных сигнальных опор, правил, алгоритмов

Следует особо отметить, что организация образовательной среды с детьми с нарушениями интеллекта подразумевает собой различного рода средовые комплексы:

- 1) адаптация пространства и предметных ресурсов;
- 2) организационно-смысловые ресурсы (включение детей с интеллектуальной недостаточностью в образовательный процесс);
- 3) социально-психологические ресурсы (включение детей с нарушениями интеллекта во взаимодействие со сверстниками и с учителем).

Предметные средовые ресурсы обеспечивают активное интерактивное взаимодействие детей с образовательной предметной средой. Предметные ресурсы образовательной среды учреждения образования должны соответствовать возрастным особенностям и содержанию деятельности детей, исходя из интересов детей, их потребностей. Организованная среда должна отвечать санитарно-гигиеническим требованиям. В школе необходимо иметь достаточно помещений для организации образовательного процесса: кабинеты, помещения для занятий, классы для музыкальных занятий, спортивный зал, игровые комнаты, мастерские.

Учебный кабинет для детей с нарушениями интеллекта должен отвечать определенным требованиям таким образом, чтобы в нем создавались условия для:

- 1) формирования мотивации к осуществлению самостоятельной деятельности;
- 2) обогащения и углубления индивидуального опыта ребенка;
- 3) формирования общественных отношений.

Учебный кабинет должен быть комфортным по освещению, температуре и оформлению для детей. Окружающие предметы подбираются с учетом возрастных и физических особенностей детей: стеллажи с открытыми

полками, легкая по весу мебель, чтобы дети могли без труда ее переставлять; низкие шкафчики, подходящие по росту детям и др.

Достаточно длительный период дети с нарушениями интеллекта остаются на этапе сенсомоторной системы поведения, в связи с чем важно обеспечить в образовательной среде наборы пособий и стимулов для развития сенсорики детей:

- для визуального восприятия: образцы разноцветной бумаги, материи, пластмассы, цветной конструктор, наборы геометрических фигур, мозаики;

- для аудиального восприятия: музыкальные инструменты, мелодические приборы, предметы, издающие звуки, аудиосистемы;

- для тактильного восприятия: разные виды бумаги, материи, древесины, металла, пластмассы и других материалов, выпуклые изображения предметов, тактильные мешочки, предметы различной температуры и формы [5].

Недоразвитие у детей с нарушениями интеллекта предметной, игровой и продуктивной деятельности требует от педагога подбирать достаточное число игр и игрушек при моделировании образовательной среды. Необходимо иметь следующие категории игрушек и материалов:

- для изображения отношений, формирующихся за пределами дома: дикие и домашние животные, виды транспорта и техники;

- с целью осуществления возможностей творческого потенциала: материал для изобразительной деятельности;

- для изображения отношений внутри семьи: куклы, мебель, объекты семейного быта;

- полифункциональный игровой материал: кубики, строительный материал, конструкторы.

С целью организации деятельности учреждения образования педагогу рекомендуется иметь: специализированные учебники и учебные пособия, наглядный и аудиовизуальный материал. Все они разрабатываются с учетом общепедагогических, методических и полиграфических требований, коррекционной и практико-ориентированной направленности при работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью и реализуют концепцию поддерживающего обучения.

Предметные ресурсы в образовательном пространстве должны отвечать следующим требованиям:

- доступность (размещение игрового, дидактического материала в поле зрения ребенка и предоставление ему свободы и самостоятельности в выборе материала);

- разнообразие материала (наличие игрового, спортивного и учебного материала для развития сенсомоторной сферы учащихся, конструктивной, изобразительной, музыкально-ритмической деятельности);

– соотношение используемых предметов и объектов по внешним характеристикам со спецификой возрастных и индивидуальных особенностей психического развития учащихся (учебное оборудование должно иметь достаточно большие размеры, контрастность и яркость, красочность цветов, четко выраженные характерные детали).

Из числа средовых ресурсов учреждения образования довольно большая роль отводится пространственным ресурсам, которые подразумевают под собой создание условий для свободного перемещения и ориентировки учащихся в микро- и макропространстве. В соответствии с этим в учебном кабинете необходимо создавать зоны:

– учебную (проведение занятий и уроков по общеобразовательным предметам);

– «живой природы» (создается с целью предоставления детям возможности наблюдать и ухаживать за растениями, животными);

– игровую (организация игр и проведение занятий по формированию и развитию двигательной сферы детей);

– предметно-практической деятельности (организация занятий по рисованию, лепке, конструированию);

– релаксации (место отдыха и уединения ребенка).

В зависимости от наличия тех или иных зон в кабинете, их направленности в развитии детей конкретизируется и содержание данных зон. Например, при заполнении учебной зоны используются учебные пособия, школьные принадлежности, предметы организации хранения данных пособий, а при наполнении игровой зоны – игрушки и игровой материал. Также каждая зона должна быть обозначена символами, например, игровую зону можно обозначить символом «игрушка», а зону релаксации – символом «диван». Подобные обозначения позволяют облегчить детям с интеллектуальной недостаточностью ориентирование в зонах учебного помещения.

Специфика организационных ресурсов заключается в том, что они направлены на восстановление и укрепление здоровья детей, на поддержание работоспособности и предупреждение переутомления в образовательном процессе. Педагогу необходимо своевременно обеспечивать чередование различных видов деятельности, планировать физкультурно-оздоровительные мероприятия, способствовать соблюдению санитарно-гигиенических норм [6].

Организационные ресурсы связаны с валеологизацией образовательной среды, а также учитывают возможности ориентации образования на здоровьесбережение учащихся, которое реализуется на базе ряда принципов:

– реализация мероприятий по организации отдыха, коррекции и реабилитации учащихся;

– диагностирование степени индивидуального здоровья детей;

– оптимизация социально-гигиенических условий жизнедеятельности детей и педагогов.

Смысловые ресурсы подразумевают собой систему взаимодействия ребенка и педагога по принятию первым правил и норм общества. Ребенка с нарушениями интеллекта необходимо обеспечивать достаточно подробными и желательно краткими инструкциями, построенными на простом обиходном языке. При возможности следует опираться на наглядные средства при пояснении и предъявлении инструкции. Правила поведения и общественные нормы должны быть конкретными по содержанию и поясняться школьникам в тесной взаимосвязи с реальной жизнью.

Социально-психологические ресурсы образовательной среды гарантируют удовлетворение нужд субъектов образовательной среды в благоприятном социально-психологическом климате на основе доверительного, доброжелательного общения и понимания друг друга, позитивного настроения и взаимного положительного оценивания. Дети с интеллектуальной недостаточностью берут пример поведения с родителей и педагогов. Таким образом, именно взрослые передают те самые нормы, традиции, сведения об общественном порядке, которые присущи обществу в данный исторический момент развития. Они же обучают ребенка общаться с социумом, знакомят со средствами взаимодействия с людьми и способами поведения. В обстоятельствах интеграции детей в образовательную среду появилась необходимость помощи со стороны специалистов, в частности, при обучении видеть в ребенке с особенностями психофизического развития обычного человека с определенным потенциалом, а также принимать его вне зависимости от его особенностей.

С этой целью педагог использует в своей деятельности ряд методов, средств и форм работы:

1. Демонстрация детям с норматипичным развитием сильных сторон и положительных качеств ребенка с интеллектуальной недостаточностью (физическая сила и выносливость, трудолюбие, старательность).

2. Предоставление детям с нарушениями интеллекта сопровождения со стороны сверстников, не имеющих особенностей психофизического развития (поддерживать в порядке рабочее место, выполнять общественные поручения).

3. Предоставление образцов достижений взрослых знаменитых людей с интеллектуальной недостаточностью, а также достижений в областях профессиональной самореализации и самостоятельной жизни.

4. Создание ситуаций успеха с целью привлечения ребенка с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельному выполнению определенного рода деятельности.

5. Чтение специальной популярной, а также художественной литературы, содержание которой формирует правильную систему отношений к категории детей с нарушениями интеллекта [11].

Таким образом, инклюзивная образовательная среда – это одновременно и особая единица социальной среды, и вид образовательной среды, которая имеет свою структуру и содержание, позволяющие решать задачи

совместного обучения различных категорий обучающихся. Организация образовательной среды с детьми с нарушениями интеллекта подразумевает адаптацию пространства и предметных ресурсов; организационно-смысловые ресурсы, т.е. включение детей с интеллектуальной недостаточностью в образовательный процесс; социально-психологические ресурсы, т.е. включение детей с нарушениями интеллекта во взаимодействие со сверстниками и с учителем.

Список использованных источников

1. Богданова, Т.Г. Определение понятия «особые образовательные потребности» в работах В.И. Лубовского / Т.Г. Богданова // *Коррекционная педагогика: теория и практика.* – 2018. – № 1. – С. 15–21.

2. Варенова, Т.В. *Коррекционная педагогика: учеб.-метод. комплекс* / Т.В. Варенова. – Минск: ГИУСТБГУ, 2007. – 112 с.

3. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.

4. Гочошвили, Н.Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы / Н.Г. Гочошвили // *Вестник науки и образования.* – 2019. – № 12. – С. 98–101.

5. Денисова, Р.Р. Экспертиза образовательной среды: сб. учеб.-метод. материалов для направленной подготовки / Р.Р. Денисова. – Благовещенск: Амурск. гос. ун-т, 2017. – 26 с.

6. Лауткина, С.В. Основы инклюзивного образования: учеб.-метод. комплекс по учебной дисциплине / С.В. Лауткина. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 311 с.

7. Мамедова, Л.В. Педагогика и психология инклюзивного образования / Л.В. Мамедова. – Нерюнгри: Издательство ТИ (ф) СВФУ, 2015. – 112 с.

8. Непрокина, И.В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: учеб. пособие / И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 92 с.

9. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь: приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 22 июля 2015 г., № 608. – Минск, 2015.

10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений: словарь / С.И. Ожегов; под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и Образование, 2019. – 1376 с.

11. Савенков, А.И. Образовательная среда / А.И. Савенков // *Школьный психолог.* – 2008. – № 19. – С. 4–5.

12. Сунько, Т.Ю. Инклюзивная образовательная среда: пилотное исследование взаимодействия педагогов и специалистов образовательной организации / Т.Ю. Сунько // Клиническая и специальная психология. – 2020. – № 2. – С. 161–172.

13. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: учеб.-метод. комплекс / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарева. – Барановичи: РИО БарГУ, 2014. – 372 с.

14. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

2.2 СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИХ СЕМЕЙ В РАМКАХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Буренина Светлана Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры среднего общего образования
и социального проектирования
Псковский государственный университет
Российская Федерация, г. Псков,
e-mail: lanabur@yandex.ru

В данном исследовании поднимается актуальная сегодня проблема образования детей с ограниченными возможностями здоровья, начиная с дошкольного возраста, с учетом особых образовательных потребностей данной категории детей.

Описываются значимость и особенности дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида, в котором делается акцент на сохранении физического, эмоционального и ментального здоровья, как детей, так и родителей (в основном это касается матерей).

Рассматривается важность использования в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида технологий: социально-педагогической поддержки и сопровождения.

В работе представлены результаты эмпирического исследования, респондентами которого стали семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья. Оно осуществлялось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (далее МБДОУ) «Детский сад компенсирующего вида № 17 г. Пскова». Результаты позволили обозначить определенные социально-психолого-педагогические проблемы (недостаток информации о существующих льготах для семей, имеющих детей с ОВЗ, и общественных организациях, социальных проектах,

программах). Подчеркивается важная роль оказания социально-педагогической поддержки и сопровождения в решении психологических и педагогических трудностей в воспитании детей с ОВЗ. Описывается необходимость включения культурно-досуговых мероприятий для данного типа семей в образовательную деятельность дошкольного учреждения.

Для решения проблем была разработана и реализована программа социально-педагогической программы по социально-педагогическому сопровождению семей в дошкольном учреждении компенсирующего вида. В разработке программы активное участие приняли студенты, изучающие социальную работу и осваивающие годовой курс по социальной педагогике.

Ключевые слова: сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, поддержка, социальное сопровождение, социально-педагогическая поддержка, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, детский сад компенсирующего вида.

Современная ситуация развития общества определяет ряд вызовов, один из которых – это приоритетность образования лиц с особыми образовательными потребностями в российской системе образования. Государственная политика в сфере образования ориентирована на перестройку системы образования с учетом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), где необходимо: учитывать государственную поддержку семей, воспитывающих детей с ОВЗ (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и др.); всем детям без исключения оказывать качественную и своевременную социально-психолого-педагогическую поддержку; дошкольный возраст рассматривать как наиболее эффективный период для компенсаторного и сохранного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и др.

Студенты педагогических направлений и изучающие социальную педагогику обязательно осваивают технологии поддержки и сопровождения в рамках практикоориентированных заданий и практической подготовки. Говоря о таком образовательном учреждении, как детский сад компенсирующего вида, необходимо отметить существенные особенности и содержание деятельности. Образовательные учреждения компенсирующего вида посещают дети с нарушениями речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью. Поэтому им требуются особое внимание, комплексное коррекционно-развивающее, социально-педагогическое сопровождение и поддержка на протяжении всего периода дошкольного возраста со стороны специалистов учреждения. Важно сохранение физического, эмоционального и ментального здоровья, как детей, так и родителей (чаще всего одиноких матерей).

Если в семье рождается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, то больше говорят об «особом» ребенке, с особыми образовательными потребностями, что и делает семью «особой». Эта «особенность», в свою очередь, сказывается на: «борьбе» за сохранность здоровья и ребенка,

и ближайшего окружения; возможности поддерживать материально-финансовое положение; межличностных отношениях между другими членами семьи (между супругами, родственниками) и друзьями; на сложившихся семейных традициях и т.д.

Для лучшего осмысления понятий, фундирующих наше исследование: «сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение», «поддержка», «социально-педагогическая поддержка» и др. – необходимо обратиться к толковому словарю русского языка, где понятие «сопровождать» трактуется как следовать с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь [3].

П.А. Шептенко и Г.А. Воронина определяют сопровождение как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем развития сопровождаемого. В данном исследовании особая социальная роль отводится родителям или законным представителям как сопровождающим субъектам [7].

Эти авторы выделяют основные принципы сопровождения ребенка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении, но мы остановимся на тех, которые значимы для нашего исследования: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»); непрерывность сопровождения; комплексный подход сопровождения; опора на наличные силы и потенциальные возможности личности; вера в возможности; ориентация на способности ребенка самостоятельно преодолевать трудности; совместность, сотрудничество, содействие; конфиденциальность; доброжелательность и безоценочность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; реализация принципа «не навреди»; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату [7]. Конечно, если ориентироваться на образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида, то часть выделенных нами принципов лежит в основе социально-педагогической деятельности специалистов учреждения и родителей как помогающих и сопровождающих.

Как подчеркивают в своем научном труде С.А. Расчетина и О.М. Зайченко, ключевой категорией при определении сущности поддержки является «проблема ребенка», а педагогическое сопровождение направлено на устранение проблем, препятствий, возникающих на пути достижения ребенком целей образования (обучения, воспитания, развития). Анализируя историю становления феноменов «поддержка» и «сопровождение», данные исследователи обозначили логику становления и развития данных понятий в истории по отношению ребенку. Это важно, посему и обращаемся к пониманию и принятию позиции авторов:

«– от форм социальной поддержки – милостыня, призрение, филантропия – к формам социально-педагогической поддержки: оказание помощи посредством включения ребенка в целенаправленные процессы воспитания и образования;

- от форм индивидуализированной безличной поддержки – милостыни – к формам индивидуализированной личносно обозначенной адресной помощи;
- от форм поддержки, мотивированной потребностями «благотворящего сердца», к формам поддержки, мотивированной «благотворящим разумом»;
- от форм авторитарного вмешательства в жизнь ребенка к формам демократического посредничества между ребенком и обществом;
- от форм патернализма, отеческого отношения к формам помогающего отношения, усиления личности для самостоятельного решения проблемы» [5].

Как указывает С.А. Расчетина, в основании феномена сопровождения лежит психологическая теория «помогающего отношения», которое рассматривается как особый способ построения контакта «взрослый–ребенок», причем, уточняет, что это «ребенок–взрослый помогающий» и социально-педагогическая поддержка берет на себя функцию вмешательства – посредничества между ребенком и родителями, образовательным учреждением, обществом и тем самым способствует процессам социализации и социального развития сопровождаемого [5].

В логике данного исследования мы рассматриваем определенный алгоритм сопровождения ситуаций, осложненных проблемами здоровья детей, находящихся в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида:

- ситуация индивидуального взаимодействия специалиста ДОО (учителя-дефектолога, учитель-логопед, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, врач-психиатр, старшая медсестра) и ребенка;
- ситуация посредничества обозначенных специалистов ДОО и воспитателя между ребенком и родителями;
- ситуация посредничества специалистов ДОО между педагогом – воспитателем и ребенком.

Ссылаясь на итоговое определение, которое дает Т.В. Егорова, мы понимаем значимость комплексной помощи и сопровождения семьи «особого ребенка» в дошкольном учреждении компенсирующего вида. И тогда социально-педагогическое сопровождение – это комплекс социально-педагогических, коррекционных, социально-психологических технологий развития, поддержки и помощи семье, которые представляют собой организованное тесное взаимодействие сопровождающих (специалистов детского сада, воспитателей, медицинских работников, специалистов психолого-медико-педагогической комиссии) и сопровождаемых (детей с особыми образовательными потребностями, их семей) [1]. Данные технологии помощи семьям направлены на: преодоление конфликтов личностного плана; возможности создания мотивационного поля для понимания и принятия позиций для реализации новых целей, задач, установок, которые способствуют дальнейшему развитию детей.

Детский сад компенсирующего вида среди приоритетных направлений в своей работе осуществляет квалифицированную коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья. Достижение федеральных требований к качеству дошкольного образования, преодоление и предупреждение вторичных нарушений развития у детей, обеспечение равных стартовых возможностей являются приоритетными направлениями психолого-педагогической деятельности такого учреждения [6].

Сопровождение семьи ребенка с особыми образовательными потребностями решает огромный спектр важных задач. Педагогам дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида необходимо, как отмечает в своей работе И.И. Макалова:

- установить партнерские отношения с семьей, создавать атмосферу общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и практической взаимопомощи друг другу;

- регулярно повышать компетентность родителей в области коррекционной педагогики, пробуждать интерес и желание заниматься с ребенком;

- формировать навык наблюдения за ребенком и умения делать выводы, видеть проблемы и маленькие «победы» своего малыша;

- всесторонне помогать в усвоении родителями уверенного, доброжелательного, спокойного стиля общения с целью обеспечения ребенку чувства комфортности, поддержки в домашних условиях;

- способствовать появлению потребности у родителей обращаться за квалифицированной помощью к специалистам в вопросах коррекции и воспитания, социальной защиты, медицинской и юридической поддержки семьи ребенка [2]. Все перечисленные задачи практикоориентированы и включают в социально-психолого-педагогическое сопровождение всех специалистов дошкольного учреждения.

Родители понимают, что ребенок имеет проблемы в развитии, а специалистам необходимо создать условия для реализации особых образовательных потребностей ребенка, что, конечно, будет решать проблемы развития и воспитания.

В рамках данного исследования значим и термин «социальное сопровождение». Обратимся к статье 22 Федерального закона от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», согласно которой «социальное сопровождение представляет собой оказание содействия гражданам, в том числе родителям, опекунам, попечителям, иным законным представителям несовершеннолетних детей, в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам».

М.Э. Хачатрян уточняет определения социальной поддержки и социально-психологической помощи – это комплексная система, которая осуществляется в рамках деятельности служб социального сопровождения

семей, создания условий для ресурса развития и саморазвития семьи и личности, где целью является решение сложных ситуаций или минимизация негативных последствий [6].

Л.Э. Панкратова выделяет основные показатели результатов социального сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, но мы обозначим показатели, которые необходимо учитывать в дошкольном образовательном учреждении корректирующего вида: удовлетворенность семей с детьми, решивших существовавшие проблемы по итогам выполнения индивидуальной программы социального сопровождения; снижение количества семей, находящихся в социально опасном положении; снижение количества семей с детьми, находящихся в кризисной ситуации (как комплексный результат социально-психолого-педагогической работы специалистов учреждения) [4].

Таким образом, социально-психолого-педагогическое сопровождение семьи в дошкольном учреждении компенсирующего вида – направление социально-педагогической работы, включающее в себя комплекс мер, направленных на поддержание процессов активной жизнедеятельности в развитии возможностей и способностей ребенка, а также создание условий для мобилизации мотивационных возможностей, усилий самой семьи (а ведь довольно часто речь идет только об одной маме) и оптимизация (по возможности) негативных, кризисных, сложных жизненных ситуаций и психолого-педагогическая помощь в приобретении навыков и умений самостоятельно справляться с возникающими проблемами.

Практико-ориентированная подготовка студентов к социально-педагогической поддержке и сопровождению ребенка, имеющего различной природы проблемы, – это включение индивидуального задания по подбору и решению педагогических ситуаций, что ориентирует их на помощь ребенку и реализацию полученных социально-педагогических знаний и компетенций. Педагогическая проблемная (кризисная, сложная, конфликтная) ситуация – составная часть образовательного процесса и умение разрешить ее, применить необходимые знания, методы, приемы, а также использовать технологии поддержки и сопровождения – то, к чему готовят студентов педагогических специальностей.

Можно утверждать, что изучение технологий поддержки и сопровождения в профессиональной подготовке студентов педагогического университета актуальна, так как:

- ориентирует их на выявление проблемы и предоставление помощи ребенку;
- выстраивает дальнейшее педагогическое взаимодействие с тем или иным ребенком, оказавшимся в социально-педагогической проблемной ситуации;
- учит стратегически планировать свою педагогическую деятельность в проблемных ситуациях;

– направлена на умения применить полученные знания и компетенции на практике;

– дает возможность использовать полученные результаты и знания в исследовательской работе.

Проблемные ситуации важно уметь оценить, а затем научиться на них профессионально реагировать, незамедлительно принимать решения с ориентацией на ребенка, его здоровье, достоинство, жизнь и оказание ему помощи и поддержки в дальнейшем образовательном процессе.

Алгоритм анализа проблемных ситуаций, который был предложен студентам, выявил, на наш взгляд, следующие позитивные аспекты:

– умение увидеть проблемные ситуации в собственной педагогической деятельности, «изнутри»;

– умение увидеть, отметить и проанализировать ситуации со стороны, в деятельности педагога, другого студента – практиканта;

– умение проанализировать ситуацию с позиции «получилось» – «не получилось»;

– возможность оценить ситуацию с позиции полученных социально-психолого-педагогических знаний и собственного уже «наработанного» опыта;

– умение прогнозировать, а «что же будет или могло бы быть дальше?»

– возможность оценить решение свое или чужое выхода из создавшейся ситуации;

– формирование субъективного опыта педагогической деятельности (даже, например, свой «архив» ситуаций).

Алгоритм анализа проблемных ситуаций, который был предложен студентам, обнаружил и негативные результаты:

– нежелание увидеть и зафиксировать педагогические ситуации;

– нежелание использовать собственный опыт, свою педагогическую деятельность в процессе анализа ситуации, и в итоге речь идет с позиции другого человека или третьего лица;

– при решении указывается, что надо было бы сделать, а не что конкретно сделано самим студентом.

Отмечаются успехи тех студентов, которые показали умение анализировать, оценивать, применять социально-психолого-педагогические знания при подборе методов, приемов воспитания и обучения в процессе решения проблемных ситуаций.

Для подтверждения теоретических положений исследования нами была разработана и проведена экспериментальная работа на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 17 г. Пскова». Данное учреждение работает в статусе специализированного дошкольного образовательного учреждения (далее ДОУ) для детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальная недостаточность, интеллектуальное недоразвитие,

различные психические отклонения). Дети поступают в детский сад на основании заявления родителей (законных представителей) и рекомендаций территориальной психолого-медико-педагогической комиссии г. Пскова (ТПМПК). Принцип комплектования групп в ДОУ – это возраст и схожесть диагнозов. Коррекционно-образовательная деятельность в ДОУ осуществляется по «Адаптированной основной образовательной программе МБДОУ “Детский сад компенсирующего вида № 17”», разработанной специалистами детского сада в соответствии с ФГОС ДО. Процесс коррекционно-развивающего обучения и воспитания строится с учетом индивидуальных и возрастных особенностей развития детей с ОВЗ и рассчитан на 4 года. Согласно программе, ДОУ решает диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие и образовательные задачи.

Целью учреждения является обеспечение воспитания, обучения, коррекции психофизического развития детей, а также присмотр, уход и оздоровление детей в возрасте от 3 до 8 лет.

Для достижения обозначенной цели учреждением решаются следующие задачи:

- охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья детей, формирование здорового образа жизни;
- обеспечение познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития ребенка;
- воспитание, с учетом возрастных категорий детей, гражданственности, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, приобщение детей к общечеловеческим ценностям;
- осуществление необходимой коррекции недостатков, отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников;
- создание развивающей предметно-пространственной среды и условий для обогащенной и разнообразной деятельности воспитанников;
- обеспечение условий для социальной адаптации детей;
- формирование общей культуры личности воспитанников на основе усвоения обязательного минимума содержания образовательных программ;
- создание благоприятных условий для разностороннего развития личности и ее самореализации и самоопределения;
- взаимодействие с семьей для совместной работы по восстановлению и коррекции нервно-психической деятельности детей, оказание помощи семье в воспитании детей с нарушением интеллекта и обеспечение полноценного развития ребенка-дошкольника в соответствии со способностями, интересами, запросами, состоянием здоровья воспитанников;
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) воспитанников по вопросам воспитания, обучения и развития детей.

В осуществлении социально-психолого-педагогического сопровождения и оказании социальной помощи и поддержки воспитанников и семей участвуют специалисты: воспитатели, учителя-дефектологи, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, врач-психиатр, старшая медсестра. В дошкольном учреждении ощущается недостаток таких специалистов, как социальный педагог, социальный работник.

Исследование проходило в 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Для проведения диагностики на констатирующем этапе был проведен опрос в форме анкетирования семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Анкета состояла из 19 вопросов, 7 из которых – открытого типа, а 12 вопросов – закрытого.

В исследовании приняли участие 11 семей воспитанников данного дошкольного учреждения. Целью анкетирования являлось выявление социальных проблем родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Представим результаты ответов на некоторые вопросы, особо значимых для исследования.

Анализ анкетирования показал, что 55% опрошенных семей – это категория «неполные семьи» (рис. 1).

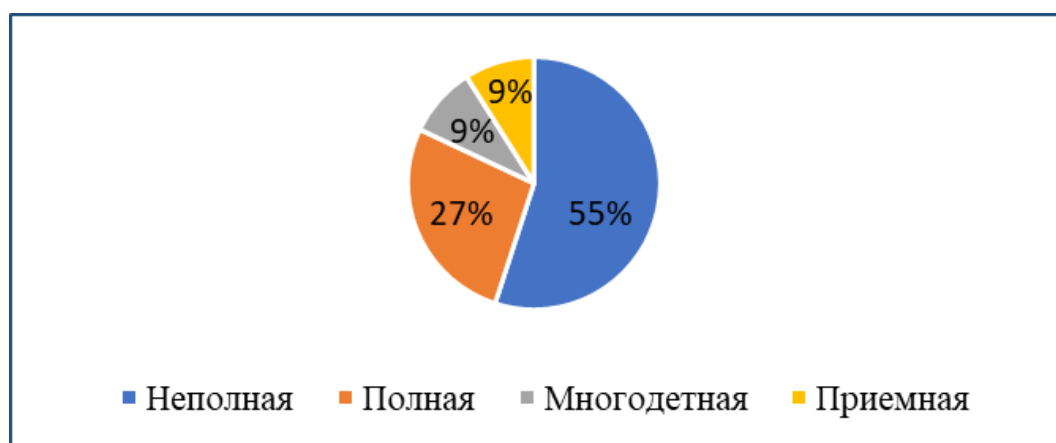


Рисунок 1. – Характеристика семей по типу

Материальное положение удовлетворяет лишь 27% семей, что подтверждают данные (рис. 2).

На вопрос о получении семьей комплексной помощи и поддержки со стороны здравоохранения, образования и социальной защиты 90% респондентов отметили, что помощь периодически получают, но она не является комплексной и регулярной.

Анкетирование продемонстрировало, что у большинства родителей есть сложности с получением информации о мерах социальной поддержки – 72% респондентов (рис. 3).



Рисунок 2. – Материальное положение семей



Рисунок 3. – Что Вашей семье затрудняет получение услуг
по социальной поддержке?

Также анализ анкетирования показал, что о дополнительных мерах поддержки семей с детьми-инвалидами знают лишь 36% респондентов. 90% опрошенных признались, что хотят узнать информацию о программах и проектах, которые реализуются в нашем регионе, а также об общественных организациях, которые оказывают поддержку семьям с детьми-инвалидами.

Результаты опроса о дополнительных услугах в ДОО свидетельствуют о том, что семьи с детьми, воспитывающие детей с инвалидностью, нуждаются в следующей помощи: 90% – помощь в организации досуга; 90% – помощь в оформлении мер социальной поддержки, льгот и др.; 81% – необходимо информирование родителей о правах, льготах и компенсациях; 63% – оказание социально-психологической и социально-педагогической помощи и поддержки; 55% – содействие в организации групп взаимопомощи; 45% – бесплатная юридическая помощь (рис. 4).

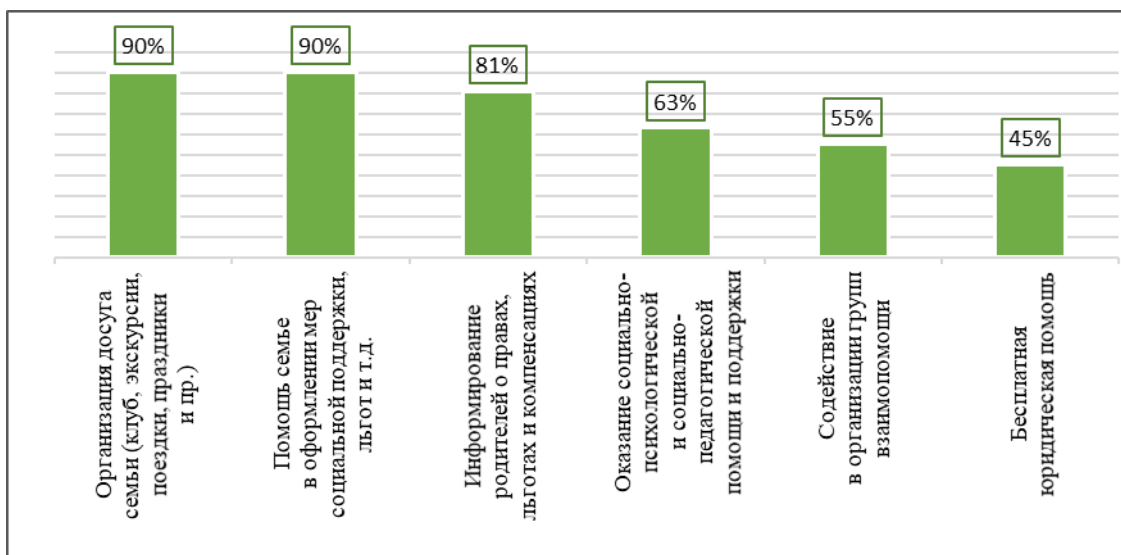


Рисунок 4. – В каких дополнительных услугах нуждается Ваша семья?

Таким образом, анализ полученных результатов анкетирования по изучению основных социальных проблем семей с детьми-инвалидами, находящихся в ДОУ, позволил сделать следующие выводы: ключевая роль в воспитании ребенка-инвалида принадлежит матери – 55% – неполные семьи с матерью-одиначкой; большинство семей (73%) находятся в трудной жизненной ситуации по материальному признаку; значительная часть семей (72%) не в полной мере владеют информацией о мерах социальной поддержки детей-инвалидов; абсолютное большинство семей нуждаются в различных дополнительных услугах именно в пространстве ДОУ. Если более узко сконцентрироваться на социальных проблемах, лежащих в компетенции специалистов ДОУ, то это недостаток информации: о существующих льготах для семей, имеющих детей с ОВЗ; общественных организациях, проектах и программах различного уровня, участвующих в помощи и поддержке для данной категории семей. Также важно оказывать социально-педагогическую поддержку и сопровождение в решении психологических и педагогических трудностей в воспитании детей с ОВЗ и системно организовывать культурно-досуговые мероприятия для данного типа семей.

В рамках исследования было проведено семинарское занятие с применением кейс-метода со студентами направления подготовки «Социальная работа» на тему «Социально-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их семей в рамках дошкольного образования». Обсуждение со студентами в пределах обозначенной темы проблем слабой информированности и изолированности семей, имеющих ребенка с инвалидностью, от социума дало возможность подумать и предложить технологии (формы, методы) социально-педагогической поддержки и сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ в пространстве ДОУ.

В процессе выполнения творческих заданий в группах студенты рекомендовали технологии социальной работы с родителями ребенка-инвалида в дошкольном учреждении (табл. 1).

Таблица 1 – Технологии социально-педагогической работы с родителями ребенка-инвалида в дошкольном учреждении

Технологии социально-педагогической работы с родителями ребенка-инвалида в дошкольном учреждении	Цель
Консультирование семей	Информирование о мерах социальной поддержки детей-инвалидов и их семей. Повышение уровня правовой и педагогической компетентности родителей
Занятия-практикумы по обучению родителей	Рост родительской компетентности, обогащение родительской копилки форм взаимодействия с ребенком с ограниченными возможностями здоровья
Клуб выходного дня	Совместная социокультурная и общественная деятельность воспитанников учреждения и их родителей. Улучшение психологического климата в семье. Развитие эмоционально насыщенного взаимодействия родителей, детей и педагогов ДООУ
Привлечение семей к волонтерской деятельности	Личностно-социальное развитие родителей совместно с детьми, формирование активной жизненной позиции и социальной активности
Наполнение социальных сетей необходимой и значимой информацией	Создание единого информационного пространства для оперативного и конструктивного общения и взаимодействия с родителями
Совместный досуг	Формирование комфортного, совместного отдыха, влияющего на благоприятный микроклимат в семье и раскрытие имеющихся у ребенка собственных ресурсов

Для решения определенных в ходе анкетирования семей проблем и с учетом перечисленных предложений, полученных в ходе проведения семинарского занятия со студентами, была разработана и апробирована программа по сопровождению семей в МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 17 г. Пскова» (табл. 2). Цель программы – оказание комплексной социально-психологической, социально-правовой, социально-педагогической помощи семье.

Задачи программы:

1. Оказание семье помощи в доступности информационных, правовых, социальных, образовательных, медико-социальных реабилитационных и иных ресурсов для улучшения качества жизнедеятельности семьи.
2. Информирование родителей о правах, льготах и компенсациях.
3. Развитие активного творческого взаимодействия родителей и детей.
4. Организация досуговой деятельности, привлечение воспитанников дошкольного учреждения и их семей к волонтерской деятельности.
5. Содействие в организации конструктивных взаимоотношений всех членов семьи между собой и с ближайшим окружением.
6. Психолого-педагогическое, социально-правовое консультирование.
7. Создание условий для организации групп взаимопомощи.

Формы работы: индивидуальная, групповая.

Ожидаемые результаты:

- эффективное сотрудничество родителей с дошкольным учреждением;
- рост родительской компетентности, обогащение родительской копилки форм взаимодействия с ребенком с ограниченными возможностями здоровья;
- способность родителей самостоятельно, профессионально и компетентно решать проблемы детей и всей семьи;
- успешное функционирование и развитие семьи;
- повышение уровня правовой и педагогической компетентности родителей;
- улучшение психологического климата в семье.

Комплекс мероприятий по сопровождению семей в дошкольном учреждении компенсирующего вида состоит из трех направлений: просветительское; социокультурное; посредническое.

Таблица 2 – Программа по социально-педагогическому сопровождению семей в МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 17 г. Пскова»

№	Форма проведения. Технология	Время проведения	Цели
1.	Работа с социальными сетями дошкольного учреждения. Информирование об успехах воспитанников, о проведенных мероприятиях и деятельности дошкольного учреждения	Систематически	Создание единого информационного пространства для оперативного и конструктивного общения и взаимодействия с родителями. Формирование позитивной новостной повестки для родителей
2.	Наполнение социальных сетей дошкольного учреждения полезным контентом. Информирование	Систематически	Информирование о мерах социальной поддержки детей-инвалидов и их семей. Повышение уровня правовой и педагогической компетентности родителей
3.	Занятия-практикумы по обучению родителей	1–2 раза в месяц	Рост родительской компетентности, обогащение родительской копилки форм взаимодействия с ребенком с ограниченными возможностями здоровья
4.	Клуб выходного дня	Систематически	Совместная социокультурная и общественная деятельность воспитанников учреждения и их родителей. Улучшение психологического климата в семье. Развитие эмоционально насыщенного взаимодействия родителей, детей и педагогов ДОУ

5.	Участие в региональных акциях и мероприятиях	Систематически	Повышение у родителей интереса к общественной деятельности. Совместная социокультурная и общественная деятельность воспитанников учреждения и их родителей. Улучшение психологического климата в семье. Развитие эмоционально насыщенного взаимодействия родителей, детей и педагогов ДОУ
6.	Участие в региональной акции волонтерского штаба #МыВместе «Открытие доброты»	Разовое мероприятие	Развитие волонтерского движения в дошкольном учреждении с привлечением детей и родителей. Совместная социокультурная и общественная деятельность воспитанников учреждения и их родителей
7.	Участие в федеральном проекте «Экосуббота» Российского экологического движения	Январь – май	Формирование эко-привычек. Совместная социокультурная и общественная деятельность воспитанников учреждения и их родителей. Улучшение психологического климата в семье
8.	Создание на территории дошкольного учреждения экологического пространства. Участие в городском конкурсе на формирование лучшего экологического пространства	Май	Формирование эко-привычек. Совместная социокультурная и общественная деятельность воспитанников учреждения и их родителей. Улучшение психологического климата в семье

Приведем примеры совместных мероприятий, которые не вошли даже в программу: акция «От улыбки станет всем светлей», организованная региональным волонтерским штабом #МыВместе, с акцией «Открытие доброты» (участники – группы «Бабочка» и «Золотой ключик» под руководством воспитателей Л.В. Анненковой и О.Н. Ефимовой); акция «Новый год для малышей без родителей», проведенная в г. Печоры, «Дом ребенка» (участники – группа «Пчелка» под руководством воспитателей И.А. Агаповой и Л.М. Новиковой); благотворительная акция «Импульс доброты», осуществленная для тяжелобольных людей в Псковском хосписе имени Святой Марфы-Марии; акция, проведенная для зоозащитной организации г. Пскова «Шанс», где была возможность дать шанс детям и родителям проявить пример любви, заботы и человечности по отношению к братьям нашим меньшим и др.

В рамках реализации программы по сопровождению семей в МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 17 г. Пскова» были использованы новые для данного учреждения форматы информационной и социокультурной работы.

После осуществления разнообразных форм реализации программы был проведен опрос в форме беседы с родителями семей, участвующих в данной программе. Родителям было предложено ответить на 4 вопроса: Считаете ли вы социальные сети дошкольного учреждения полезным источником информации? Есть ли необходимость продолжать работу с социальными сетями по информированию родителей о мерах социальной поддержки детей с ОВЗ, о формах взаимодействия с ребенком в домашних условиях, об успехах воспитанников, о проведенных мероприятиях, о деятельности дошкольного учреждения? Какие формы работы, реализованные в рамках программы, вы считаете наиболее полезными? Считаете ли вы эффективной совместную социокультурную и общественную деятельность, проведенную в рамках реализации программы при организации досуга вашей семьи?

Родители констатировали, что социальные сети дошкольного учреждения стали основным источником информации по проблемным вопросам. Информация о возможных формах самостоятельной работы с детьми, о правах, льготах, компенсациях и т.д. стала доступнее. С помощью социальных сетей родители и педагоги ДООУ продолжают оперативно и конструктивно взаимодействовать.

Совместная социокультурная и общественная деятельность, по мнению родителей, оказалась наиболее эффективным решением для развития эмоционально насыщенного взаимодействия родителей, детей и педагогов ДООУ. Участие в городских мероприятиях, направленных на развитие добровольческой деятельности, продемонстрировало высокую вовлеченность и заинтересованность родителей в решении проблемы изолированности от внешнего мира. В связи с этим удалось повысить уровень взаимодействия с внешним партнером, с которым планируется организовать совместные акции по формированию экологических привычек среди детей, их родителей и педагогов в рамках реализации программы по сопровождению семей в МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 17 г. Пскова».

Таким образом, организованная работа по социально-педагогическому сопровождению семей в дошкольном учреждении компенсирующего вида доказала свою эффективность в связи применением новых технологических форматов информационной работы и проведением совместных социокультурных мероприятий.

Список использованных источников

1. Егорова, Т.В. Социально-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова, Е.В. Родькина // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2005. – № 3. – С. 64–71.
2. Макалова, И.И. Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ / И.И. Макалова // Наука, образование, общество: тенденции

и перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017.

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – Москва: Оникс: Мир и Образование, 2011. – 736 с.

4. Панкратова, Л.Э. Социальное сопровождение в современной образовательной парадигме и социальной практике / Л.Э. Панкратова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 2. – С. 123–124.

5. Расчетина, С.А. Социодидактика: история и теория социал. педагогики / С.А. Расчетина, О.М. Зайченко; М-во образования Рос. Федер. Новгород. гос. ун-т имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород: НовГУ, 2003. – 343 с.

6. Хачатрян, М.Э. Проведение исследования методом изучения кейса в организациях / М.Э. Хачатрян // Молодой ученый. – 2018. – № 49. – С. 400–403.

7. Шептенко, П.А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений по специальности «Социальная педагогика» / П.А. Шептенко, Г.А. Воронина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 206 с. (Высш. образование).

2.3 СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ФАКТОРЫ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

Королева Юлия Александровна,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой специальной психологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
Российская Федерация, г. Оренбург,
e-mail: koroleva-y@yandex.ru

В исследовании анализируется проблема социально-психологической компетентности (далее СПК) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Структура компетентности рассматривается через единство когнитивно-эмоционального, эмоционально-регулятивного, инструментально-операционного компонентов, опосредованных личностно-ресурсной организацией.

Теоретический анализ позволяет определить основные источники, условия, ресурсы и механизмы развития СПК в подростковом возрасте, а также охарактеризовать особенности развития этой компетентности

у подростков с ограниченными возможностями здоровья трех основных групп: с умственной отсталостью, подростков с сенсорной недостаточностью (с нарушением слуха, с нарушениями зрения). Особенности этой компетентности подростков с умственной отсталостью заключаются в слабой дифференцированности эмоций, недостаточности социальной перцепции и трудностях выхода за пределы собственных переживаний, специфике и недостаточности осмысления ситуаций субъект-субъектного взаимодействия.

Особенности СПК подростков с сенсорной недостаточностью заключаются, прежде всего, в снижении полноты и целостности восприятия партнеров по взаимодействию; снижении точности в дифференциации собственных эмоциональных состояний и состояний партнеров, личностных особенностей и социальных ролей. Ввиду сенсорной депривации, а иногда и наличия органической патологии, подростки с сенсорной недостаточностью испытывают трудности с развитием самоконтроля и саморегуляции, а недостаточность или ограниченность доступных средств общения, дефицитарность условий накопления чувственного опыта при нарушении зрения, недостаток речевого развития и трудности обобщения при нарушении слуха снижают способность оперирования отвлеченными понятиями, искажают характер эмоциональных реакций, упрощают репертуар поведенческих реакций, сужая возможности освоения конструктивных способов межличностного взаимодействия и их адекватного оценивания.

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность, ограниченные возможности здоровья, умственная отсталость, сенсорные нарушения, нарушение слуха, нарушения зрения.

В свете изменений требований к выпускникам современной школы в соответствии с возрастающими запросами сегодняшнего общества и актуализацией нормативных документов повышается интерес к изучению проблемы социально-психологической компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья как важной интегративной составляющей жизненной компетенции в целом, обеспечивающей успех социальной адаптации, самореализации и интеграции их в социум. Актуальность исследования проблем социально-психологической компетентности подростков также обусловлена сензитивностью этого периода в плане развития личности (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн и др.), сменой ведущего вида деятельности, в процессе которого оформляются взгляды на жизнь. Важнейшей задачей развития личности в подростковом возрасте является интеграция в атмосферу коммуникации и социального взаимодействия с окружающими людьми и с социумом в целом (D. Baucum, G. Craig, F. Dolto, M. Klée, H. Remschmidt, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.Г. Казанская, Т.Д. Марцинковская, Д.И. Фельдштейн и др.).

Цель данной работы – определение факторов социально-психологической компетентности в подростковом возрасте и выявление особенностей ее развития у подростков с ОВЗ.

Под социально-психологической компетентностью мы понимаем многомерное, целостное образование со сложной интегрированной структурой, отражающее способность личности управлять своими внутренними и внешними ресурсами для конструктивного субъект-субъектного взаимодействия. Целостное содержание феномена представлено системой когнитивно-эмоционального, эмоционально-регулятивного, инструментально-операционального компонентов, опосредованных личностно-ресурсной организацией [19; 20].

Развитие социально-психологической компетентности в подростковом возрасте происходит за счет преобразования имеющихся личностных предпосылок и совершенствования каждого из компонентов компетентности. Продолжают свое развитие познавательные психические процессы, усложняются действия, операции и мотивация, совершенствуется когнитивное опосредование, характеризующее использование человеком инструментов эмоционально-регулятивной сферы: саморегуляции, самоконтроля, самопроверки и самооценки [29]. Нарастает способность дифференциации эмоциональных и личностных особенностей, закрепляются навыки эмоциональной регуляции, владения средствами организации собственного поведения, умения самостоятельно строить свои отношения с окружающими. Но прежде всего крепнут внутренние ресурсы, позволяющие подростку осознавать себя, принимать решения, соотносить реальное и нереальное, повышается осмысленность восприятия, развивается способность социального ориентирования и оценивания другого в процессе взаимодействия.

Факторы (источники, условия, ресурсы и механизмы) развития СПК в подростковом возрасте представлены на рис.

С точки зрения предложенной модели факторов и на основе анализа психологического содержания возраста и самой СПК старший подросток с высоким (и выше среднего) уровнем ее развития может быть охарактеризован как:

- владеющий навыками социального ориентирования в ситуациях межличностного взаимодействия, обладающий достаточно полными и дифференцированными представлениями об эмоциональных и личностных особенностях окружающих и самого себя и способностью их оценить (когнитивно-эмоциональный компонент СПК);
- способный самостоятельно выстраивать взаимоотношения с окружающими, решать проблемы без конфликтов, гибко использовать и менять стратегии взаимодействия (инструментально-операциональный компонент СПК);
- умеющий справляться с трудными жизненными ситуациями, применяющий при этом совладающие стратегии преимущественно адаптивного и относительно адаптивного типов (эмоционально-регулятивный компонент СПК);
- обладающий адекватной самооценкой и уровнем притязаний, развитой саморегуляцией в ситуациях межличностного взаимодействия, эмоциональной и психической устойчивостью, способностью к рефлексии (личностно-ресурсная организация СПК).

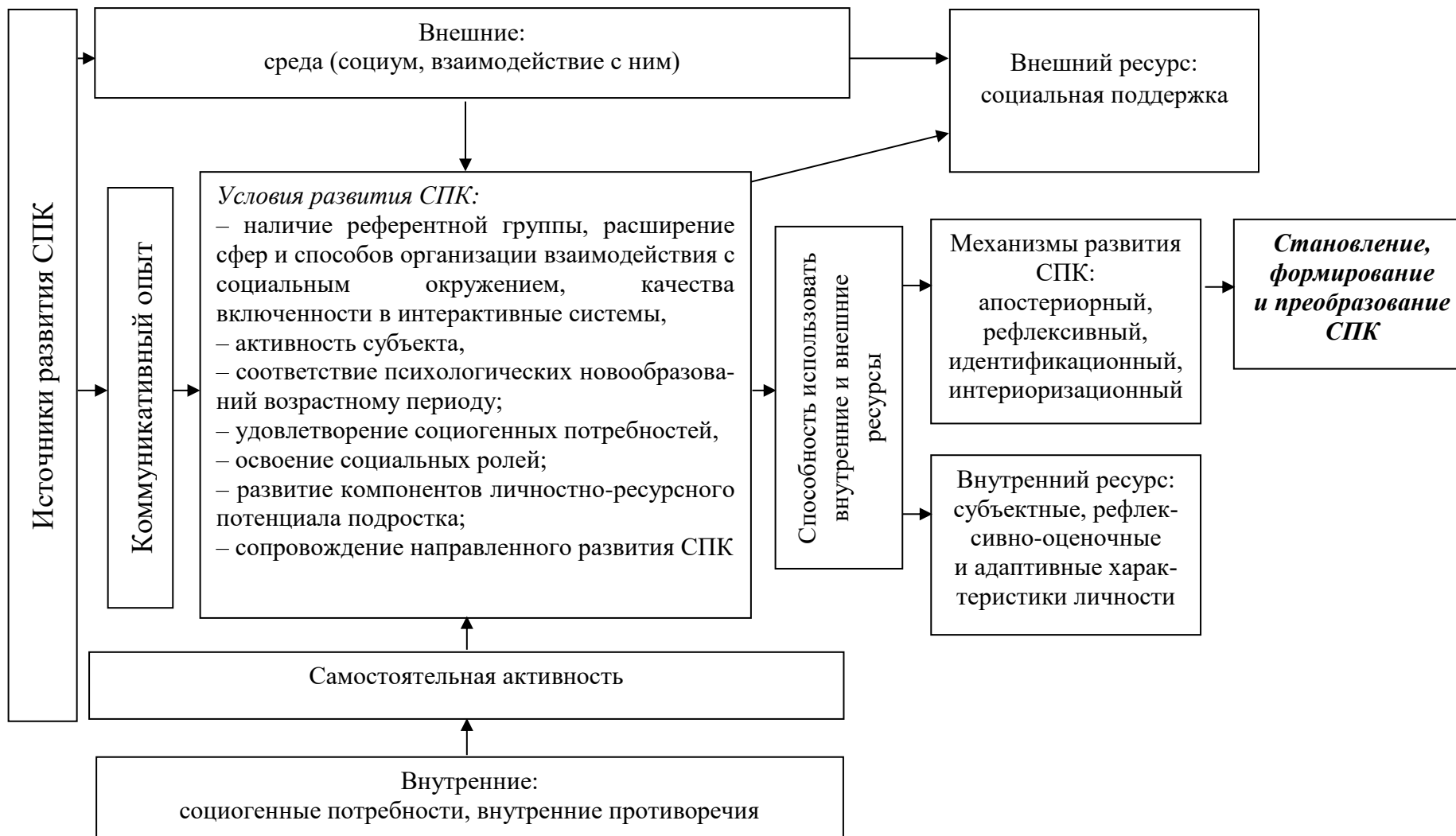


Рисунок. – Факторы (источники, условия, ресурсы и механизмы) развития СПК в подростковом возрасте

Рассмотрим особенности развития личности подростков с умственной отсталостью и сенсорной недостаточностью (с нарушением слуха и нарушениями зрения) на основе выделения *групп характеристик, релевантных компонентам социально-психологической компетентности* (когнитивно-эмоциональных, эмоционально-регулятивных, инструментально-операциональных и личностно-ресурсных).

Когнитивно-эмоциональные особенности подростков с умственной отсталостью. Дефицитарность социальной перцепции подростков этой группы в процессе межличностного взаимодействия проявляется в недостаточности перцептивной чувствительности при социальных контактах [33], негативном восприятии партнеров по общению или в затрудненности и недостаточной дифференцированности этого восприятия, проявляющегося в коммуникативных ситуациях в неумении учитывать особенности личности партнера [23].

О.К. Агавелян, Л.Н. Бадертдинова, Е.С. Иванова, Д.Н. Исаев, О.В. Заширинская, Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, С.З. Стернина, Е.В. Хлыстова, Л.М. Шипицына отмечают затрудненность понимания эмоций и эмоциональных состояний лицами с умственной отсталостью. Типичными проявлениями когнитивно-эмоциональной компетентности становятся искажения при толковании мимики, стремления упростить сложные переживания, сводя их к более простым, наличие ошибок в дифференциации из-за смешения мимических выражений при их распознавании [1; 2; 4; 31], слабость эмоциональной рефлексии, снижение способности к тонкой дифференциации, которая обусловлена недостаточно сформированным уровнем концептуального мышления [28], низкий уровень кодирования и вербализации сложных эмоций при достаточной доступности простых.

Трудности идентификации эмоций у подростков с легкой умственной отсталостью обусловлены недостаточным эмоциональным опытом, сниженной способностью к приему и переработке информации, фрагментарностью восприятия, стереотипностью и неразвитостью рефлексии, которые и влекут за собой непонимание оттенков эмоций и смыслов, искажая процесс межличностного взаимодействия.

Недоразвитие вербально-логического мышления, характерное для лиц с умственной отсталостью, приводит к трудностям осмысления ситуации общения в целом. Нечеткие социальные представления и снижение способностей к пониманию эмоций определяют траекторию нерелевантно-ситуационного реагирования подростков этой группы, проявляющегося в неадаптивных действиях и напряженных интерактивных ситуациях. Сценарии поведения подростка с умственной отсталостью, основанные на фиксации опыта, образуют клише его поведения в похожих ситуациях, обеспечивая снятие напряжения, тем не менее сценарии поведения отличаются крайней примитивностью, а переработка социального опыта, зачастую являющегося отражением негативного сценария взаимодействия, замедляется

в связи со свойственными мышлению подростка с умственной отсталостью ригидностью и тугоподвижностью.

Проблемы в восприятии и понимании личности другого человека, социального ориентирования и реагирования в ситуациях взаимодействия возникают не только из-за недостатков когнитивно-эмоциональных процессов, но и из-за недоразвития и специфики эмоционально-волевой сферы подростков с умственной отсталостью.

Эмоционально-регулятивные особенности детей и подростков с умственной отсталостью. Основной рисунок взаимодействия подростков этой категории, по свидетельству Э.Я. Альбрехта, О.А. Бажуковой, О.В. Заширинской, М.В. Малинаускене, П.О. Омаровой, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн, определяют аффективная возбудимость со склонностью к агрессии, активный негативизм и эгоцентризм, слабость внутренних побуждений и регуляции собственного поведения [3; 6; 10; 23; 33].

Процесс взаимодействия этой группы школьников с окружающей действительностью в значительной степени зависит от состояний их эмоциональной сферы [34], связанных с преобладанием аффективной возбудимости и двигательной расторможенности, чрезвычайной раздражительности [23, с. 60], с наличием иррациональных страхов, повышенной тревожности, аффективной неустойчивости [23; 34]. Подростки с УО представляют собой группу риска по возникновению дезадаптивного поведения в силу склонности к зависимому поведению, повышенной внушаемости, а также слабой саморегуляции [1; 6; 15; 17]. Становление произвольной регуляции поведения ребенка с умственной отсталостью, связанное с оформлением речи, позволяющим ребенку понять необходимость того или иного способа действия, затруднено.

Подростки с УО предпочитают применять примитивные стратегии и механизмы психологической защиты личности, набор которых ограничен, характеризуется стереотипностью [5; 6; 22] и составляет продукт социально-личностной инфантильности.

Использование таких неконструктивных защит, как уход, вытеснение, избегание, по мнению Т.А. Колосовой, затрудняет выстраивание ситуативно-релевантной линии поведения, приводя к возникновению межличностных конфликтов в среде лиц с умственной отсталостью [15].

Преобладающим типом реагирования во фрустрирующей ситуации, по исследованиям О.А. Бажуковой, является экстрапунитивный, что может истолковываться как психопатоподобное поведение и подтверждает «фиксированное, однообразное, ригидное поведение, ограниченный поведенческий репертуар» [5, с. 57].

Инструментально-операциональные особенности детей и подростков с умственной отсталостью. Поведение подростков с умственной отсталостью отличается безынициативностью, несамостоятельностью, внушаемостью, слабостью внутренних побуждений (Э.Я. Альбрехт, О.А. Бажукова, Л.С. Медникова, П.О. Омарова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др.).

Сниженные коммуникативные возможности подростков с УО, причиной которых является недоразвитие мышления и смысловой стороны речи [23], обуславливают ослабление способности к социально-психологической адаптации в целом. Использование экспрессивно-мимических средств общения при умственной отсталости ограничено ввиду недоразвития перцептивной способности, но большие трудности возникают ввиду ослабления возможностей категоризации наблюдаемых явлений.

Подростки этой группы склонны воспроизводить шаблонные действия, демонстрируют сниженную ориентировочную активность, не позволяющую учитывать уникальность ситуации в соответствии с образцами культуры. Инертность нервных процессов, характерная для таких подростков, стереотипизирует реакции, которые зачастую не отвечают требованию ситуативно-релевантного поведения, а значит, и не дают должного эффекта. Инструментально-операциональный компонент СПК отличается хаотичностью и незрелостью, трудностями овладения социально приемлемым поведением, подразумевающим самоконтроль и самообладание.

Личностно-ресурсные особенности детей и подростков с умственной отсталостью. Присущие подросткам с УО низкая субъектность, запаздывание и затрудненность в развитии самосознания осложняют понимание и адекватное оценивание ситуаций межличностного взаимодействия. Характерная «функциональная ригидность» приводит к однотипности поведенческих актов, застреванию на использовании примитивных стратегий взаимодействия.

Исследователи подчеркивают, что причина сниженности адаптационного потенциала умственно отсталых кроется в недостаточном осмыслении складывающихся вокруг них социальных ситуаций. Затрудненность процесса формирования социальных отношений подростков с УО является следствием эгоцентризма, низкого уровня активности, сниженной способности вступать в эти отношения, нарушения мотивации.

Специфика развития потребности к общению у детей и подростков с УО показывает отчетливую динамику: если младшие школьники часто не чувствуют потребности в речевом общении с окружающими [23], редко бывают инициаторами диалога, то в старшем школьном возрасте такая потребность уже обнаруживается.

Подросток с легкой умственной отсталостью испытывает трудности в объективной оценке своих желаний и себя как субъекта действия. Ему не характерно стремиться к поиску конструктивного способа разрешения интерактивной ситуации, принимать ответственность на себя или обращаться с просьбой к другим, то есть использование как внутренних, так и внешних ресурсов затруднено.

Таким образом, ***когнитивно-эмоциональные, эмоционально-регулятивные, инструментально-операциональные и личностно-ресурсные***

особенности подростков с умственной отсталостью, приводящие к трудностям в общении, заключаются прежде всего в слабой дифференцированности эмоций, недостатке волевого контроля, в недостаточности восприятия, понимания и идентификации эмоциональных состояний другого человека в процессе взаимодействия, в неразвитой эмпатии – образовании, которое позволяет индивиду выходить за пределы собственных переживаний и становиться на позицию партнера по общению, в недоразвитии смысловой стороны речи, выступающей как основное средство общения, в специфике и недостаточности осмысления ситуации межличностного взаимодействия, следствием которых является неадекватность поведения, в нарушениях эмоционально-волевой сферы.

Когнитивно-эмоциональные особенности подростков с сенсорной недостаточностью. Благодаря исследованиям Т.Г. Богдановой, И.П. Волковой, Н.Н. Королевой, А.Г. Литвака, И.А. Михаленковой, В.Г. Петровой, В. Петшака, И.М. Соловьева, посвященным проблеме взаимодействия анализаторов, полисенсорности восприятия при получении информации окружающей действительности, было установлено, что нарушение одного анализатора отрицательно сказывается на деятельности других, сохранных анализаторов, приводя к изменениям психической деятельности, снижению активности индивида.

Нарушение межфункциональных связей в актах восприятия разной модальности снижает осмысление информации, ее полноту, препятствует целостности восприятия субъектов межличностного взаимодействия, затрудняет понимание эмоций других людей, их оттенков, высших социальных чувств, снижает возможности установления причинной обусловленности эмоциональных состояний [8; 9; 12].

Дети с нарушением слуха значительно реже, чем их слышащие сверстники, идентифицируют эмоции и эмоциональные состояния [9], испытывают трудности сопереживания другим людям [26], а также трудности в осознании того, что внутренние эмоциональные переживания могут стать причиной каких-либо поступков [9]. Однако к 13 годам у подростков этой категории в условиях специального обучения совершенствуются умения опознания эмоций и чувств, а также открываются возможности для определения причин, их вызывающих. Они овладевают многими понятиями, относящимися и к эмоциональным состояниям, и к чувствам, в том числе к социально-нравственным.

Л.И. Солнцева считает наиболее важной особенностью общения *детей и подростков с нарушениями зрения* трудность формирования неречевых средств общения, что проявляется в частности в нарушении перцептивной стороны [32].

Исследование П.М. Залюбовского показало: при опознании людей слепые пользуются не только слухом, ориентируясь на голос или походку (в 80–90% случаев), но и обонянием (33%), и осязательной информацией (16% случаев) [13]. Ограниченность визуального восприятия не позволяет

подросткам с нарушениями зрения иметь полноценные знания о партнере по общению, а осязательное восприятие и ориентация на голос не восполняют дефицит зрительных образов, несмотря на то, что исследования понимания слепыми эмоционального состояния другого человека по голосу (интонации, темпу, громкости) показывают большую чуткость лиц с нарушениями зрения по сравнению с видящими, способность понимать самые тонкие изменения голоса собеседника [9].

Характерными особенностями детей и подростков с нарушениями зрения, по утверждению А.Г. Литвака, являются недоразвитие перцептивных потребностей, обусловленное затруднениями их удовлетворения; сужение круга интересов, опосредованное ограничениями в сфере чувственного отражения; редуцированность способностей к видам деятельности, требующим визуального контроля; отсутствие или резкая ограниченность внешнего проявления внутренних состояний.

Эмоционально-регулятивные особенности подростков с сенсорной недостаточностью. О.Ю. Пискун, ссылаясь на мнение ряда авторов (В. Петшак, F. Arakawa и K. Furumaya, P. Guberina и др.), отмечает, что социальная успешность личности глухого определяется не столько уровнем развития отдельных процессов, сколько именно сочетанием когнитивного с эмоционально-волевым, где «когнитивное, эмоциональное и волевое развитие должны составлять некий баланс» [27, с. 58].

Своеобразие эмоционального развития детей и подростков с нарушением слуха обусловлено неполноценностью эмоционального и речевого общения с окружающими людьми (Т.М. Грабенко, Д.Б. Корсунская, И.А. Михаленкова, В. Петшак и др.). У детей и подростков с нарушением слуха, которым трудно даются обобщения, заключенные в языковые конструкты, часто возникают проблемы с развитием внутреннего контроля за своими эмоциями и поведением. Недостаточное речевое развитие, сказываясь на овладении значением слов и их смыслов, создает дефицит опосредования психических функций, затрудняя своевременность развития произвольности (осознанной саморегуляции).

В исследованиях М.М. Нудельмана, Е.Г. Речицкой, М.Е. Хватцева и С.Н. Шабалина, раскрывающих специфику эмоционально-волевого развития подростков с нарушением слуха, акцентируется внимание на эмоциональных и поведенческих отклонениях, наблюдающихся на фоне нарушенного слуха и сопутствующих заболеваний, а также недостаточной психолого-педагогической коррекции. К старшему школьному возрасту намечаются стабилизация эмоционально-волевой сферы, стремление реализовать свои потребности, связанные с профессиональным самоопределением.

Значительное количество отечественных и зарубежных тифлопсихологов отмечает у слепых ограничения возможностей накопления чувственного опыта, изменения характера и динамики потребностей, изменения в активности, сужение сферы эмоциональной жизни, искажение эмоциональных реакций, присущие данной категории состояния напряженности [14; 16; 24; 25].

В качестве гиперкомпенсаторной реакции у некоторых подростков с нарушениями зрения выступают игнорирование своего нарушения, агрессивность, но чаще для них характерны застенчивость и ранимость, недоверчивость, повышенная чувствительность, тревожность, аффективные нарушения. Последнее проявляется в изменении настроения, неадекватных эмоциональных реакциях [25; 30]. Подростки с нарушениями зрения испытывают затруднения в осознании и регуляции своих эмоциональных состояний, а произвольность, как известно, и есть осознанная регуляция, связанная с овладением собственными возможностями.

Инструментально-операциональные особенности подростков с сенсорной недостаточностью. Причины нарушения социально-психологической компетентности у детей и подростков с сенсорными нарушениями выражаются в недостаточности владения средствами общения, специфике самих нарушений и жизнедеятельности личности, которые ограничивают круг общения, не позволяя в должной мере проявлять активность при выборе партнеров по общению. При сенсорной дефицитарности нарушается взаимодействие человека со средой, затрудняется установление социальных связей и отношений или нарушаются уже сложившиеся связи, что убедительно доказал еще Л.С. Выготский, говоря о том, что любой дефект, любой физический недостаток – будь то слепота или глухота – не только изменяет отношение ребенка к миру, но прежде всего сказывается на отношениях человека с окружающим миром, что в результате дает «социальную ненормальность поведения» [11, с. 102], любой соматический дефект препятствует нормальной деятельности человека, снижает его активность и нарушает ход психического развития.

Отсутствие или ослабление возможности воспринимать образцы речи, интонацию при речевом общении у *глухих и слабослышащих* приводит, с одной стороны, к недостаточности и обеднению средств общения, а с другой – к их расширению в силу необходимости овладения речью как средством общения обходными путями. Сложная по лингвистической структуре система общения, обладающая широким набором лексических и грамматических средств выражения смыслов и отношений между ними, является жестовая система.

Специфика неязыковых средств общения у *детей и подростков с нарушениями зрения* выражается в неэффективном использовании мимики, пантомимики, интонации, поскольку нарушения зрения затрудняют их восприятие и делают невозможным применение такого рода выразительных средств.

Недоразвитие неречевых средств общения, механизмов интерпретации невербальных сигналов, рассогласование между вербальными и невербальными реакциями обнаруживаются ввиду отсутствия опыта и снижения зрительного контроля. Наибольшее отставание у детей и подростков с нарушениями зрения отмечается именно в развитии предметно-действенных

средств общения, что выражается в неадекватном использовании этих средств, в несоответствующих эмоциональному состоянию человека мимике и позе. Для них характерны скованность движений, стереотипия в передаче эмоциональных состояний, вербальность знаний о правильных жестах и возможных действиях при общении с детьми и взрослыми. Наибольшие трудности, по мнению В.И. Лубовского, заключаются в переносе средств общения из привычных в другие виды деятельности.

Подростки со зрительной депривацией воспринимают окружающий мир как поток постоянных препятствий, что приводит к более частому переживанию стрессогенных ситуаций [30], при этом наблюдаются упрощение репертуара поведенческих реакций, приверженность малоэффективным защитным механизмам в хронических фрустрирующих ситуациях [35].

Личностно-ресурсные особенности детей и подростков с сенсорной недостаточностью. Потребность в общении, стимулируемая в процессе коммуникативных практик, во многом зависит от социального окружения и качества общения с социумом. В подростковом возрасте значимое влияние на готовность, направленность к общению оказывает формирующееся самосознание, сроки становления которого у лиц с сенсорной недостаточностью задерживаются.

Препятствием к правильному осознанию своего дефекта при нарушениях слуха становятся не только недостаток речевого развития, замедленность и нечеткость формирования речевых структур, снижающих возможность самосознания и рефлексивности, но и недостатки воспитания в семье. Болезненное осознание своего нарушения и его последствий в виде неразборчивости речи в подростковом возрасте может стать причиной снижения мотивации к общению со слышащими и появления подавленного эмоционального состояния.

Важными условиями, обеспечивающими социально-психологическую адаптацию подростку с нарушением слуха, являются его интерес и позитивное отношение к себе, своему дефекту, адекватная оценка собственных возможностей и постановка реальных задач на базе сформированной мотивации к работе над собой, а также положительная направленность на общение с окружающими.

Как младшие школьники, так и подростки с нарушениями слуха и зрения ориентированы на общение в группе подростков с подобными нарушениями, что усугубляет трудности в налаживании контактов с нормально развивающимися сверстниками, формирует своеобразные «изоляционистские установки, сепаратизм психики» (А.Г. Литвак, Е.П. Синева). Л.С. Выготский резонно утверждал, что неудачные попытки общения со зрячими и слышащими у лиц с нарушениями зрения/слуха ведут к формированию неадекватных коммуникативных установок и возникновению чувства малоценности [11].

Исследования М.М. Нудельман, В.Г. Петровой, Т.Н. Прилепской и др. показали, что в развитии самосознания и самооценки детей с нарушением

слуха наблюдаются те же стадии, что и у слышащих, но обнаруживается отставание на разных этапах жизненного пути, а в период от младшего к старшему школьному возрасту происходит увеличение устойчивости самооценок и адекватности притязаний, возрастает дифференцированность оценки, способность критически оценить себя и сопоставить свои поступки с поступками окружения [21; 26].

Самооценка подростков с нарушениями зрения во многом зависит от степени осознанности собственного дефекта, от оценок взрослого и от полноценности развития осознания своего «Я». Противоречивость самооценки, часто заниженный уровень притязаний, являющиеся результатом неблагоприятного прохождения психологического кризиса, связанного с осознанием собственного нарушения, формируют неуверенность в себе и становятся индикатором недостаточной адаптации к своему состоянию.

В связи с недостаточностью зрительного восприятия у подростков происходят некоторые изменения в динамике потребностей (А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, В.М. Сорокин). Ограниченность поля восприятия и снижение пропускной способности анализаторных систем у слепых и слабовидящих ведут к сокращению воздействия «новых» раздражителей, которые необходимы для удовлетворения перцептивной потребности, развития познавательного интереса, формирования активности у субъекта познания. «Сокращение количества поступающих извне в кору мозга ... импульсов и их редуцированность отрицательно сказываются на тонусе коры, от которого зависит психическая деятельность индивида, характер его ответных реакций» [18, с. 96].

Несмотря на развитие потребности к общению у подростков с сенсорной недостаточностью, даже в старшем школьном возрасте направленность на общение является сниженной. Старшие подростки с нарушениями зрения ориентированы на слушателя, а не на собеседника, на положительные высказывания в свой адрес, а не на критику, что свидетельствует о неуверенности в ценности собственной личности, о потребности в их принятии и одобрении со стороны.

Таким образом, подростки с нарушением слуха и подростки с нарушениями зрения испытывают затруднения в понимании эмоций и эмоциональных состояний других людей, высших социальных чувств. Ограниченность в получении опыта, недостаточность речевого общения с окружающими людьми определяют специфику развития эмоционально-регулятивной составляющей СПК подростков с нарушением слуха. Имеются трудности с развитием внутреннего контроля, снижены возможности саморегуляции эмоциональных процессов. Недостаточность чувственного опыта у подростков с нарушениями зрения искажает характер эмоциональных реакций, что стимулирует состояния напряженности, затруднения в регуляции собственных эмоций.

Инструментально-операциональные особенности подростков с сенсорной недостаточностью. Неполюценность слухового восприятия и специфичность собственного фонетического оформления речи у подростков с нарушением слуха затрудняют осознание норм поведения и формирование коммуникативных навыков, недостаток которых часто становится источником возникновения конфликтных ситуаций. У подростков со зрительной депривацией отмечаются упрощение репертуара поведенческих реакций, приверженность малоэффективным защитным механизмам в хронических фрустрирующих ситуациях.

Личностно-ресурсные особенности подростков с сенсорной недостаточностью. Неудачные попытки общения со зрячими и слышащими у лиц с сенсорной недостаточностью ведут к формированию неадекватных коммуникативных установок, к возникновению чувства малоценности и желания к изоляции. Замедленность и нечеткость формирования речевых структур у подростков с нарушением слуха снижает возможность самосознания и рефлексивности, которые, затрудняя освоение глубинных смыслов социального взаимодействия, упрощают межличностные отношения. Самооценка подростков с нарушениями зрения также во многом зависит от степени осознанности собственного дефекта, от оценок взрослого и от полноценности развития осознания своего «Я». Сомнения и болезненное переживание дефекта зрения вызывают напряжение, снижают направленность на общение, стимулируют неуверенность в ценности собственной личности, расширяют зону внутренних конфликтов и могут приводить к возникновению некритического стремления к равенству с нормально видящими людьми.

Основными факторами СПК являются внутренние (социогенные потребности и внутренние противоречия) и внешние (социум, взаимодействие с ним) условия, источник развития – коммуникативный опыт, а важнейшим внешним ресурсом выступает социальная поддержка. Особенности развития социально-психологической компетентности и ее механизмов у подростков с ОВЗ возникают ввиду обеднения и искажения социального опыта; специфики развития личности и ее реакции на дефект, обедненности и низкой структурированности репрезентации внешнего мира в сознании личности; особой социальной ситуации развития, обусловленной как социальными последствиями отклонений в развитии личности, так и деформациями и дисгармонией интеракций в микросоциуме.

Список использованных источников

1. Агавелян, О.К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики: монография / О.К. Агавелян, Р.О. Агавелян. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004. – 412 с.
2. Агавелян, О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития / О.К. Агавелян. – Челябинск: Мирос, 1999. – 357 с.

3. Альбрехт, Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Э.Я. Альбрехт. – Москва, 1976. – 21 с.
4. Бадертдинова, Л.Н. Исследование способности к восприятию и опознанию эмоций у подростков с умственной отсталостью [Электронный ресурс] / Л.Н. Бадертдинова, Е.С. Иванова // Человек в современном обществе: вопросы психологии: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Новосибирск: ЭНСКЕ, 2010. – 160 с. – Режим доступа: <http://sibac.info/sibac.info/11951>. – Дата доступа: 02.03.2023.
5. Бажукова, О.А. Девиантное поведение умственно отсталых подростков как предмет психологического исследования / О.А. Бажукова // Известия РГПУ. – 2006. – № 20. – 149–153.
6. Бажукова, О.А. Формирование личности умственно отсталого подростка / О.А. Бажукова // Вопросы гуманитарных наук. – 2005. – № 4. – С. 306–310.
7. Бамдас, Б.С. Астенические состояния / Б.С. Бадмас. – Москва: Медгиз, 1961. – 206 с.
8. Вийтар, Э.А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников / Э.А. Вийтар // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 30–36.
9. Волкова, Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Л.С. Волкова. – Москва, 1983. – 22 с.
10. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – Москва: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
11. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – Москва, 1983. – 369 с.
12. Грабенко, Т.М. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников: диагностика и коррекция / Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 256 с.
13. Залюбовский, П.М. Сенсорные предпосылки общения человека в условиях слепоты / П.М. Залюбовский // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 35–39.
14. Коган, Б.М. Личностные характеристики слабовидящих подростков / Б.М. Коган, А.В. Яковлева // Специальное образование. – 2012. – № 2. – С. 67–72.
15. Колосова, Т.А. Особенности копинг-поведения и механизмов психологической защиты умственно отсталых подростков / Т.А. Колосова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2006. – № 10(31). – С. 189–194.
16. Корнилова, И.Г. Личностное своеобразие и его роль в процессе социализации подростков с патологией зрения / И.Г. Корнилова // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 3–12.

17. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – Москва, 2002. – 192 с.

18. Королева, Н.Н. Теоретико-методологические и организационные основы психологического сопровождения реабилитации инвалидов по зрению / Н.Н. Королева, И.П. Волкова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2005. – № 5(12). – С. 95–108.

19. Королева, Ю.А. Социогенные потребности как основа развития социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2016. – Т. 22. – С. 70–72.

20. Королева, Ю.А. Роль социальных потребностей в развитии социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Дефектология. – 2016. – № 3. – С. 26–36.

21. Лопотько, Л.П. Профессиональная ориентация школьников с нарушенным слухом / Л.П. Лопотько // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 74–76.

22. Ляпина, Е.С. Механизмы психологической защиты умственно отсталых подростков с различными типами акцентуаций характера / Е.С. Ляпина // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2008. – № 23(54). – С. 387–393.

23. Маллаев, Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника: монография / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, О.А. Бажукова. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 160 с.

24. Моргулис, И.С. Общение как средство формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения / И.С. Моргулис // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 70–74.

25. Морозова, Н.Г. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Н.Г. Морозова. – Нижний Новгород, 2002. – 235 л.

26. Петшак, В. Понимание глухими школьниками эмоций других / В. Петшак // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 37–42.

27. Пискун, О.Ю. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: дис.... канд. психол. наук: 19.00.10 / О.Ю. Пискун. – Новосибирск, 2015. – 397 л.

28. Польская, Н.А. Особенности распознавания эмоций подростками со снижением интеллекта [Электронный ресурс] / Н.А. Польская // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (к 100-летию С.Я. Рубинштейн). – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/metodpatopsy/issue/59770.shtml>. – Дата доступа: 10.02.2023.

29. Рождественская, Н.А. Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект / Н.А. Рождественская. – Москва: ПЕР СЭ-Пресс, 2004. – 282 с.

30. Ростомашвили, И.Е. Особенности самосознания подростков в условиях зрительной депривации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / И.Е. Ростомашвили. – Санкт-Петербург, 2000. – 183 л.

31. Садыкова, Г.Р. Проблема идентификации эмоций подростками с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] / Г.Р. Садыкова // Концепт. – 2014. – № 6. – С. 111–115. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14159.htm>. Дата доступа: 09.02.2023.

32. Солнцева, Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях / Л.И. Солнцева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 3–8.

33. Хлыстова, Е.В. Развитие перцептивной чувствительности у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Е.В. Хлыстова // Специальное образование. – 2009. – № 2. – С. 50–59.

34. Шаповалова, О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников / О.Е. Шаповалова. – Москва: МПГУ, 2005. – 183 с.

35. Шимгаева, А.Н. Феномен тревожности у подростков с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / А.Н. Шимгаева. – Москва, 2007. – 24 с.

2.4 МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Горонина Татьяна Петровна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры андрагогики
Института повышения квалификации и переподготовки
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск,
e-mail: goron.tani@gmail.com

В исследовании рассматриваются методические аспекты комплексного подхода к формированию речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях как сложного интегративного процесса обобщенного отражения существенных характеристик причинно-следственных связей явлений окружающей действительности в форме вербального опосредования. Данный подход способствует функционально-семантической направленности обучения и

осознанию обучающимися семантических операций с языковым материалом. Анализируются методологические основания, принципы, задачи, содержание и методы реализации процесса формирования речемыслительных умений и навыков. Описаны структурные компоненты и этапы реализации методики формирования речемыслительной деятельности у детей с общим недоразвитием речи как условие успешной реализации принципа инклюзии в образовании и совершенствования программы обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании, дети с общим недоразвитием речи, коррекционная работа, методика формирования речемыслительной деятельности, система речемыслительных упражнений, построение суждений, умозаключений.

Кодекс Республики Беларусь об образовании в качестве одного из принципов реализации государственной политики в области образования называет «принцип инклюзии в образовании, обеспечивающей равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося». Тенденциями развития системы образования на современном этапе являются обеспечение доступности и вариативности получения образования различными категориями детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) с учетом их образовательных потребностей, создание специальных условий получения образования на всех уровнях образования, реализация принципа инклюзии в образовании.

Инклюзивный подход в образовании – это динамически развивающийся подход, который заключается в позитивном отношении ко всем детям и восприятию их индивидуальных особенностей не как проблем, а как возможностей для обогащения процесса познания. В настоящее время фундаментом для развития в Беларуси инклюзивного образования наряду с нормативным, правовым и кадровым обеспечением выступает учебно-методическое обеспечение системы специального образования. Своевременная и качественная коррекционная помощь детям с ОПФР в дошкольном возрасте способствует предупреждению появления вторичных отклонений в развитии, максимально реализует имеющийся у детей потенциал и дает возможность успешного включения их в общее образовательное пространство.

Особое значение тут приобретает наличие у ребенка определенного уровня развития речемыслительной деятельности, которая представляет собой единый процесс порождения мысли и речи, составляя материальную базу общения, является условием формирования полноценной личности и обеспечивает готовность к школьному обучению.

Следует отметить, что данные исследований свидетельствуют о том, что первичное недоразвитие речи у детей тормозит формирование потенциально сохранных познавательных процессов и способностей, препятствуя нормальному становлению речемыслительной деятельности

(И.Т. Власенко, Ю.А. Гаркуша, Л.А. Зайцева, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, О.Н. Усанова, В.В. Юртайкин и др.).

Изучение особенностей познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) позволяет определить пути педагогической коррекции психических процессов, усугубляющих речевое недоразвитие. В то время как ориентированность коррекционной работы только на устранение речевой симптоматики без учета системного характера нарушения снижает ее эффективность.

Нарушения понимания языковой информации детей с недоразвитием речи находят подтверждение в исследовании М.Т. Холод [6], в котором экспериментальным путем были выявлены особенности вербально-логических операций, осуществляемых детьми с ОНР. В качестве ведущего фактора, тормозящего смыслообразующий процесс, по мнению автора, выступает выраженная ограниченность мыслительного поиска, обусловленная несформированностью единого алгоритма смысловой обработки текста [6, с. 181]. Исследователь делает вывод о необходимости того, что специфика семантического развития детей с нарушением речи, а также внутренние закономерности лексико-семантической системы языка должны быть строго учтены в процессе решения специалистами коррекционно-развивающих задач. С точки зрения М.Т. Холод, когнитивный подход к проблеме изучения овладения языковой семантикой открывает широкие перспективы для выяснения той роли, которую играет язык в процессе вербализации мысли.

Нарушения синтаксических операций при ОНР, выражающиеся в существенном ограничении типов высказываний, по мнению О.И. Азовой, затрудняют процесс речевой коммуникации и напрямую влияют на уровень интеллектуального развития ребенка, что феноменологически проявляется в нарушении овладением словесно-логическим мышлением. Исследования О.И. Азовой подтверждают вывод о том, что дети с ОНР испытывают выраженные трудности в усвоении логико-грамматических конструкций, которые могут коррелировать с усвоением синтаксических структур, что свидетельствует о необходимости планомерной и целенаправленной работы, направленной на формирование речемыслительных механизмов и их автоматизации в самостоятельной речи обучающихся с ОНР. Автором была предложена система модульного обучения по формированию синтаксических структур на уровне предложения. Основное преимущество данной системы, по мнению О.И. Азовой, заключается в том, что она построена на многократной трансформации одних и тех же образцов. Это позволяет детям с недоразвитием речи находить связь между смысловыми и структурными изменениями предложения и его наполняемостью [1, с. 8].

Важным для нашего исследования является описанный Л.Б. Халиловой [4] подход, способствующий становлению у обучающихся с недоразвитием речи комплекса психолингвистических операций, позволяющих анализировать глубинно-семантическую структуру текстов и составлять собственные умозаключения. В дальнейшем, на основании проведенных исследований и

привлечении психолингвистических представлений о сущности текста, Л.Б. Халиловой была разработана модель формирования продуктивной стратегии текста у детей с недоразвитием речи. Разработка системы коррекционно-развивающих мероприятий, осуществляемых в рамках предложенной модели, базируется на поэтапном формировании операций прогнозирования, смыслового индексирования, языкового трансформирования, смысловой компрессии контаминации, что позволяет сохранять и передавать умозаключения с различной степенью подробности, верификации и удержания в памяти смысловой информации [4, с. 177]. Предложенная Л.Б. Халиловой функционально-семантическая направленность в процессе обучения, с усилением семантического аспекта изучения языковых явлений, по мнению автора, способствует формированию семантического компонента языковой способности и развитию лингвистического мышления детей с недоразвитием речи.

В исследовании, проведенном Т.Р. Кисловой [3], указывается на то, что у детей дошкольного возраста с ОНР имеется специфика недоразвития речемыслительной деятельности на уровне операций анализа и синтеза. При этом недоразвитие речи и речемыслительной деятельности происходит в тесной связи друг с другом и в совокупности с недоразвитием других психических процессов, которое выражается в неустойчивом внимании, недостаточности запоминания, растянутых сроках формирования наглядно-образного и словесно-логического мышления, недостаточности поисковой деятельности и самоконтроля.

Представленные выше исследования характеризуют различные аспекты мыслительной и речевой деятельности детей с ОНР и позволяют сделать вывод о том, что при недоразвитии речи наблюдается недостаточность словесно-логических и языковых операций, а также несовершенство речемыслительных процессов, возникающее на всех уровнях языка. Нарушение речемыслительной деятельности детей с ОНР проявляется в ограниченном выборе лексико-грамматических средств передачи смысла высказывания, недостаточной автоматизированности аналитико-синтетических операций и процессов текущего контроля, а также недостатках целенаправленности сохранения вербально заданных логических отношений, что затрудняет построение связного и последовательного высказывания вида суждения, умозаключения.

Фундаментом для разработки методики формирования речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР послужило научное обоснование и определение ее сущности и структурных компонентов.

Методика формирования речемыслительной деятельности опиралась на развитие лексико-грамматических средств языка и связной речи с учетом деятельностного, системного и психолингвистического методологических подходов.

Теоретическими основаниями методики формирования речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР выступили:

– учение о тесной взаимосвязи и взаимообусловленности процессов мышления и речи;

- деятельностный подход, предусматривающий в процессе коррекционной работы по формированию речемыслительной деятельности учет вида ведущей деятельности детей дошкольного возраста;
- психолингвистические представления о процессе порождения речи как сложном, многооперациональном процессе;
- понятие о системном характере языка, предполагающее формирование лексики и грамматики в единстве с другими компонентами языковой системы;
- представления о семантической структуре слова и ее развитии в онтогенезе; функционально-семантической направленности обучения.

С одной стороны, речемыслительная деятельность характеризуется мотивированностью, целенаправленностью, поисковым характером. С другой – данная деятельность составляет ряд последовательных этапов (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль). При этом важным компонентом примерного содержания речемыслительной деятельности является ее результат – связное высказывание (суждение, умозаключение), в котором объективируется вся совокупность психологических условий речевой деятельности. Таким образом, связное высказывание в виде суждения, умозаключения и есть продукт речемыслительной деятельности, основное звено, где происходит неразрывное взаимодействие языка и мышления. В основу предложенной методики были положены следующие методические принципы, которые выступают во взаимосвязи с друг другом и отражают специфику обучения.

1. *Принцип взаимосвязи умственного и речевого развития детей.* Он базируется на понимании связного высказывания типа суждения, умозаключения как продукта речемыслительной деятельности, формирование и развитие которого тесно связаны с познанием окружающего мира. Развитие речи проводится на основе развития содержательной стороны мышления. При определении содержания методики мы исходили из того положения, что усвоение речевого материала осуществляется в условиях решения мыслительных задач, а не путем простого воспроизведения.

2. *Принцип обогащения мотивации речемыслительной деятельности.* От мотива как важнейшего компонента в структуре речемыслительной деятельности зависят качество речевого высказывания и мера успешности обучения. При этом учитываются возрастные особенности детей, используются разнообразные приемы, стимулирующие речевую активность ребенка. Реализация этого принципа способствует переходу от репродуктивных высказываний детей к творческим инициативным.

3. *Принцип формирования осознания языковых явлений.* В основе первоначального усвоения речи ребенком лежит обобщение явлений языка. У детей с ОНР, осложненным дизартрией, данный процесс происходит своеобразно и дисгармонично вследствие первичного недоразвития языковой способности. Поэтому на ранних стадиях коррекции формируется не только произвольность речи, но и осознанность. В наибольшей степени указанный

принцип продуктивен при обучении и воспитании детей с ОНР и при подготовке к обучению и предупреждению нарушений письменной формы речи.

4. *Принцип обеспечения активной речевой практики.* Он заключается в употреблении и восприятии детьми различных форм речи (диалогической, монологической) в меняющихся условиях общения и различных видах деятельности, обеспечивающих речевую активность детей.

Основным содержанием коррекционной работы являлось формирование речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, которое проходило во взаимосвязи и взаимообусловленности двух компонентов: *когнитивного и речевого.*

При формировании *когнитивного компонента* развивалось умение анализировать наглядную ситуацию, выделяя главные и второстепенные объекты, обозначать лексические единицы, с учетом опережающего развития семантической стороны речи по отношению к формально-языковой. Важным моментом являлось формирование умения располагать смысловые звенья сюжета в логической последовательности, определять причинно-следственные связи и удерживать смысловую программу в памяти, т.е. создавать план умозаключения.

При формировании *речевого компонента* развивалось умение владеть языковыми средствами оформления связного высказывания вида суждения, умозаключения. Наиболее сложные в синтаксическом отношении задачи ставятся в связных высказываниях в форме рассуждений. Причинно-следственные, временные и другие отношения выражаются в предложениях с сочинением и подчинением.

Исходя из того, что основным способом развития речемыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с ОНР является обучение как целенаправленный систематический и планомерный процесс, важнейшей формой организации формирования речемыслительной деятельности в методике являлись коррекционные занятия. Необходимость подобной формы обучения определялась рядом обстоятельств:

– без специальных коррекционных занятий невозможно обеспечить на должном уровне полноценное формирование речемыслительной деятельности. Мы считаем, что процесс целенаправленного обучения вносит в речемыслительное развитие детей такие качества, которые в обычных условиях развиваются слабо. У детей с ОНР без системного руководства недостаточно развиваются языковые обобщения, которые играют первостепенную роль в формировании речемыслительных деятельностей;

– занятия по развитию речи и речемыслительной деятельности отличались тем, что речевая деятельность связана с умственной активностью. Дети слушают, думают, отвечают на вопросы, сравнивают, делают выводы, обобщения;

– своеобразием занятий являлась внутренняя активность детей. Одновременно такая активность представляла трудность для детей дошкольного

возраста, так как требовала произвольности внимания и торможения желания действовать вне правил.

Задания по развитию речемыслительной деятельности отвечали дидактическим требованиям, сформулированным в общей дидактике и предъявляемым к занятиям по всем разделам программы обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ОНР, а именно:

- соответствие материала заданий возрастному, речевому и умственному уровню развития детей. Учебная речемыслительная деятельность организовывалась на достаточном уровне трудности, чтобы обучение носило развивающий характер;

- эмоциональный характер занятий по формированию речемыслительной деятельности. Большое значение в коррекционно-развивающей работе имел интерес детей к таким занятиям, который поддерживался и развивался путем занимательности, отсутствия стереотипности, образности и красочности материала, использованием интерактивных и игровых приемов;

- оптимальное сочетание коллективного характера работы с индивидуальным подходом к детям, применение дифференцированного подхода и учет их затруднений;

- связь заданий с последующей работой по развитию речемыслительной деятельности. Для выработки прочных речемыслительных навыков и умений происходило закрепление и повторение материала в системе других занятий.

Методика формирования речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР включала следующие структурные элементы: концептуальный (научно-теоретическое обоснование процесса формирования речемыслительной деятельности, определение принципов коррекционной работы); организационно-процессуальный (условия организации и осуществления коррекционной работы); содержательный (определение этапов, конкретных целей и задач каждого из этапов, методы и приемы, раскрытие содержания коррекционной работы); результативный (соотношение результатов коррекционной работы с поставленной целью обучения) [2].

В методике по формированию речемыслительной деятельности реализовывалась комбинация *методов*: словесные (беседа, пересказ, рассказ), наглядные (показ образца задания, рассматривание картинок) и практические (упражнения, прежде всего конструктивные и творческие, дидактическая игра).

Использовались различные *приемы*: демонстрация речевого образца, повторное проговаривание, объяснение, указания, наводящий вопрос, подсказка нужного слова, прием совместных действий, подведение детей к обобщению, рассказывание по плану, заданному в виде вопросов или указаний, придумывание продолжения и завершения предложения или рассказа, анализ и оценка детских рассказов, подсказка нужного слова, составление высказываний-рассуждений на предложенную тему).

Ведущим средством формирования речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР выступал комплекс творческих разноуровневых заданий и упражнений, требующий рассуждений, умозаключений, поиска решений в речевой форме.

Рассматривая вопрос развития речемыслительной деятельности, как происходило формирование новых речемыслительных действий и соответствующих им чувственных образов и понятий, общий ход которого состоит из двух стадий (стадии предварительного уяснения системы ориентиров и стадии усвоения действий на основе усвоенных ориентиров), мы выделили в системе коррекционной работы два взаимосвязанных этапа, на каждом из которых решались свои коррекционные задачи по комплексному развитию мышления и речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, в рамках обучения построению связного монологического высказывания в виде суждения, умозаключения. Содержание каждого из указанных этапов имело свою специфику, продолжительность и содержание, которое определялось типологическими особенностями детей, учетом закономерностей формирования речемыслительных умений [2].

Первый этап коррекционно-развивающей работы – *подготовительный*. Его целью являлось развитие интеллектуальной и речевой основы для последующего формирования навыков построения суждений, умозаключений.

На *подготовительном этапе* дети с ОНР обучались видеть, сравнивать, находить сходство, различия, оречевлять свои действия, отвечать на вопросы. Для этого широко использовались **классификационные речемыслительные задания**. Цель их заключалась в активизации и совершенствовании таких мыслительных действий, как анализ (мысленное разложение целого на части или выделение из целого его сторон, действий, отношений), синтез (мысленное объединение частей, свойств, действий в единое целое), сравнение (установление сходства и различия между предметами, их признаками или явлениями) и обобщение (мысленное объединение явлений или предметов по существенным признакам). Классификационные речемыслительные задания предлагались с учетом соответствующей лексической темы.

Задания такого типа способствовали повышению уровня обобщения: объединение по конкретно-ситуативному, функциональному, понятийному, латентному признаку. Для полноценного осуществления данной деятельности от детей требовались соблюдение и одновременный учет разновидных отношений (отношений подчинения и соподчинения). Первоочередной задачей обучения здесь являлось формирование у детей умения строить и оречевлять классификационные структуры по определенным основаниям с опорой на мыслительные операции дихотомии.

Например, при выполнении классификационных заданий необходимо было исключить лишнее слово, для всех остальных подобрать обобщающее понятие и объяснить свой выбор, используя в качестве образца предложенный образец «*Нога, рука, сапоги, колено*» – «*Лишнее слово – сапоги, потому*

что это обувь, а все остальное части тела». Аналогично при предъявлении заданий «Горох, капуста, **редис**, огурец». «**Пушистый**, быстрый, ловкий, неуклюжий». «**Кормушка**, нора, дупло, берлога» детям необходимо было ответить на вопросы: «Какое слово лишнее? Почему ты так думаешь?». При этом благодаря стимулирующей, направляющей помощи педагог подводил детей к составлению суждений, в которых они поясняли и доказывали принцип исключения, примененный в каждом конкретном случае. В процессе выполнения классификационных заданий активизировался речевой компонент: дети уточняли значение слов, соотносили их с соответствующими обобщающими понятиями.

Как еще один вариант речемыслительных заданий для формирования обобщающих операций, умения группировать объекты по различным основаниям в методике были предусмотрены упражнения: «Выбери из трех предметов один лишний. Объясни свой выбор»;

– по весу: «Подушка, одеяло, кровать», «Шкаф, платье, куртка»;

– по материалу: «Юбка, платье, шуба». «Сапоги, перчатки, рубашка»;

– по вкусу: «Конфета, лимон, варенье». «Торт, селедка, мороженое».

При затруднениях детям задавались уточняющие вопросы: «Какого цвета?», «Из какого материала сделан (сшит)?», «Какой он по размеру?», «Какой он на вкус?».

Одним из приемов, обеспечивающих формирование познавательных процессов, в методике являлся прием сравнения, который предполагал умение устанавливать сходство и различия между объектами, при этом выделяя как существенные, так и второстепенные признаки сравниваемых объектов. Суть его заключалась в демонстрации двух предметов (картинок), которые следует оценить с точки зрения внешних признаков, свойств, качеств, назначения. Данный прием реализовывался в ходе выполнения заданий «Чем похожи предметы»: «шкаф и холодильник», «нож и ножницы», «ваза и банка». На первых занятиях детям предлагалась наглядная опора в виде предметных картинок, в дальнейшем по мере овладения данным умением материал подавался в виде вербальной инструкции.

При необходимости детям оказывалась помощь в виде дополнительного объяснения, наводящих вопросов, эмоциональной поддержки, в которой нуждался ребенок, чтобы действовать уверенней. Цель упражнений состояла в том, чтобы научить детей устанавливать связь между предметами и явлениями. Вначале совместно с детьми рассматривалась картина и назывались изображенные на ней предметы. Затем дошкольники, отвечая на вопросы, устанавливали связи между предметами и явлениями, представленными на картине, определяли их внешние признаки и свойства.

Для систематизации имеющегося у ребенка словаря путем организации семантических полей на основе парадигматических и синтагматических связей слов детям задавались вопросы:

– направленные на констатацию явлений или понятий: «*Кто это?*», «*Что это?*»;

– устанавливающие признаки, качества и свойства предметов, явлений и действий: «*Какой может быть день?*» – «*Теплый, жаркий, весенний, дождливый*». «*Бежит что? (кто?)*» – («*Мальчик, ручей, время*»);

– направленные на определение структуры предметов и явлений. «*Что есть у...*», «*Без чего не может быть...*».

Важнейшими условиями успешного формирования речемыслительной деятельности являлись обогащение и активизация словаря за счет слов-определений, слов-наименований, слов-наименований действий, наречий и других. Для этого детям предлагались упражнения «Скажи наоборот»:

– слова-наименования, обозначающие состояния и явления: утро – вечер, день – ночь, жара – холод;

– слова-определения: высокий – низкий, длинный – короткий, веселый – грустный;

– слова-наименования действий: найти – потерять, здороваться – прощаться, строить – ломать;

– наречия: далеко – близко, впереди – сзади, вверху – внизу.

Для усвоения и активизации лексико-грамматических средств, необходимых для построения связного высказывания в виде суждения, на подготовительном этапе параллельно использовались упражнения «Закончи предложение»: «*Летом на улице тепло, а зимой...*». «*Топором рубят дрова, а молотком...*». «*Дикие животные живут в лесу, а домашние...*».

Также в методике были предусмотрены упражнения в виде составления предложений-ответов на вопросы: «*Что продается в продуктовом магазине?*», «*Какие животные живут в лесу?*», что способствовало отработке навыков грамматически правильно строить свои высказывания, свободно оперировать словарем применительно к заданной ситуации.

Для формирования умения строить суждения на подготовительном этапе использовались речемыслительные **задания на установление системных связей**. Целью данного типа заданий было формирование речемыслительных действий сравнения по разнообразным признакам. Основным механизмом при этом являлось установление связей разного уровня: ассоциативных, причинных, условных, временных.

Например, детям необходимо было найти связь между парой слов и по аналогии подобрать недостающее слово. *Пальто – осень, сарафан – ... (лето); ателье – швея, магазин – ... (продавец)*. В результате у детей формировались ассоциативные ряды с использованием различных частей речи: существительных, прилагательных, глаголов.

При необходимости детям давались объяснения тем или иным событиям, явлениям, действиям, оказывалась помощь в виде наводящих вопросов для уточнения последовательности речемыслительных действий. Показателем самостоятельности детей и готовности перехода на следующий,

основной этап коррекционного обучения служило положение, при котором для дошкольников становились доступными разные варианты ответов на один и тот же вопрос.

В качестве наглядных опор на подготовительном этапе использовались следующие средства: предметы и предметные картины, сюжетные картины. Выбор опоры осуществлялся с учетом индивидуального подхода и определялся уровнем речевого развития конкретного обучающегося.

Второй этап коррекционно-развивающей работы – *основной*. Целью его являлось формирование навыка построения развернутых речевых высказываний в виде суждения, умозаключения.

Для совершенствования навыка планирования развернутых речевых высказываний был использован следующий алгоритм. Перед решением речемыслительной задачи детям задавался вопрос: *«С чего надо начать?»* Затем им показывалось или называлось указанное действие (или система действий). Дети по аналогии выполняли то же действие и отвечали на вопросы *«Что мы сейчас сделали? А что мы будем делать дальше?»*. В качестве помощи здесь применялись такие виды опор, как демонстрация графической схемы, уточняющие вопросы и указание действовать тем или иным способом: *«Посмотри (проверь) еще раз»*. *«Все ли картинки (слова) мы назвали?»*. *«Чего не хватает?»*.

В наибольшей степени на *основном этапе* выполнялись прогнозные задания, задания с противоречиями и творческие задания с недостатком данных.

Цель прогнозных заданий – формирование навыка создания моделей описываемых событий. При этом обобщенность представлений позволяет оценивать новые ситуации с точки зрения схожести. Дети анализируют ситуацию, сравнивают ее с имеющейся моделью и выводят правила, что позволяет им создать новую модель. В результате такого процесса формируется навык установления причинно-следственных связей. При решении заданий данного типа использовался механизм анализа предложенной ситуации с помощью механизма дихотомии.

Вначале детям предлагались задания вида *«Закончи предложения, используя слова “чтобы”, “для того чтобы”, “потому что”»* (*«Мама открыла окно, чтобы...»*; *«Птицы улетают на юг, потому что...»*; *«Маляр взял кисть и краски, чтобы...»*; *«В нашем доме есть лифт, для того чтобы...»*). Затем отрабатывалось умение воспроизводить на основе изображенного действия предшествующие и последующие события. Для этого на занятиях широко использовался прием оречевления действий, произведенных детьми, и действий, изображенных на картинках: *«Я взял карандаши, чтобы раскрасить яблоко»*. *«Миша раздает разрезную азбуку, чтобы мы сложили слова»*.

Еще одним вариантом **прогнозных речемыслительных упражнений**, способствующим овладению навыками построения сложных

предложений с использованием грамматических конструкторов «для того чтобы», «потому что», на основном этапе были задания «Что неправильно?», «Найди ошибку». Детям дважды зачитывались предложения и предлагалось найти в них смысловую ошибку, а затем составить свое собственное правильное умозаключение: «Река замерзла, потому что дети взяли коньки» – «Дети взяли коньки, потому что замерзла река». «Солнце светит, потому что распустились листья деревьев – ...». «На улице стало холодно, потому что дети тепло оделись. – ...».

Особое внимание обращалось на отработку умения выражать причинно-следственные отношения между объектами, предметами и явлениями соответствующими речевыми средствами связи («потому что», «так как», «если – то»). Детям предлагалось многократное повторение логико-грамматических конструкций, что способствовало закреплению в их речи правильных стереотипов построения законченных умозаключений.

Для формирования навыка установления причинно-следственных связей, необходимого для составления умозаключений, были предусмотрены такие виды заданий, как «Догадайся и расскажи, что произошло» (с опорой на наглядность – серия картинок с пропущенной средней частью). (Первая картинка: девочка собирает с дерева груши и складывает в корзинку. Рядом с корзинкой ежик. Вторая картинка: пустая; третья картинка: девочка держит в руках пустую корзинку, ежика нет.)

Предварительная работа по составлению рассказа с пропущенной средней частью заключалась в рассматривании картинок и указаниях, подводящих к составлению рассказа. Детям предлагалось определить основных персонажей, место, время действия, установить смысловые звенья, а также давалась установка, как можно начать рассказ.

В дальнейшем использовались наиболее сложные как в мыслительном, так и в речевом отношении прогнозные задания. Например, «Подумай и расскажи, что хорошего и что плохого может быть в поездке в другой город (прогулке в лесу, купании в реке, ремонте в квартире, катании на карусели, стройке во дворе)». – «Хорошо, что можно увидеть много нового, интересного, а плохо, потому что от долгой дороги можно устать, неудобно сидеть». «“Купание в речке. Что в этом хорошего, а что плохого?” – закалка организма (это хорошо), но можно простудиться в холодной воде (это плохо)».

На первых занятиях упражнения для развития речемыслительной деятельности предварялись образцом. Такой образец давал детям обобщенное представление о структуре высказывания вида суждения, умозаключения и ориентировал их на фразовые ответы. Для активизации речемыслительной деятельности и стимуляции детей к построению умозаключений материал подбирался таким образом, чтобы он мог вызывать эмоциональную реакцию, побуждать дошкольников к размышлению, стимулировать фантазию.

Для успешного формирования речемыслительной деятельности необходимо было сформировать чувствительность детей к проблемной

ситуации, научить формулировать противоречия, относящиеся к предмету, объекту или явлению, а в дальнейшем отработать способы разрешения противоречий, представленных в речемыслительных заданиях. Для отработки этих умений использовались **задания с противоречиями**. Цель заданий данного типа заключалась в умении определять нарушения в логике событий, делать умозаключения. Предлагалась следующая инструкция: «Внимательно послушай предложение. Как ты думаешь, это правильно?»: «*Чашка фарфоровая, а сковорода тяжелая*». После ответа детей давалась инструкция: «Составь вместо одного неправильного два правильных предложения». «*Чашка фарфоровая, а сковорода железная*». «*Чашка легкая, а сковорода тяжелая*». Аналогично выполнялось задание «*У зайца длинные уши, а медведь коричневый*». Дети составляли умозаключения: «*У зайца длинные уши, а у медведя короткие*»; «*Заяц серого цвета, а медведь коричневый*».

Предшествующие задания, направленные на формирование у детей умения устанавливать причинно-следственные связи, обеспечивали переход к овладению навыком построения умозаключения в более сложных условиях – через решение **творческих речемыслительных заданий с недостатком данных**. Цель их – обучить детей умению задавать вопросы, связанные с выяснением общих признаков объектов или явлений, сформировать навык объединения между собой полученной информации, в результате чего становилось возможным построение обобщенной модели проблемной ситуации.

Сначала детям задавался вопрос: «*Что такое лес?*». Затем давалась инструкция: «Подумай и назови, без чего не может быть леса и почему: без птиц, без зверей, без деревьев». «*Леса не может быть без деревьев, потому что лес из них состоит*».

Для формирования навыка контроля за построением самостоятельных суждений, умозаключений использовалась наглядность – предметные и сюжетные картинки, необходимые для формирования умения последовательно располагать лексические средства языка, применяя средства внутритекстовой связи для построения суждений, умозаключений. После ответа ребенку предлагалось проверить его правильность, сверив с изображением предмета.

Развитие всех компонентов речевой системы осуществлялось параллельно со специальной работой по развитию речемыслительной деятельности, в последовательности, определяемой видом речемыслительных заданий, а также с учетом тематической организации речевого материала.

В методике широко представлены упражнения по составлению сложных предложений путем добавления придаточных предложений и на построение предложений с глаголами сослагательного наклонения. Совершенствование грамматического оформления высказывания происходит за счет многократной упражняемости в освоении той или иной грамматической категории. Исходя из особенностей развития морфологической системы языка

у детей дошкольного возраста, а также особенностей словообразования у дошкольников с ОНР, основное внимание в работе было направлено на формирование и закрепление наиболее доступных грамматических значений: категориального значения разных частей речи (существительного, прилагательного, глагола), некоторых падежных значений (например, объектные отношения, орудийности, местонахождения и др.).

Овладение навыками построения сложных предложений также требовало осмысления значений союзов сочинения и подчинения. Для этого в речи детей активизировалось употребление сочинительных союзов (а, но, и, то-то), служащих для связи слов в предложении, и подчинительных союзов (что, чтобы, потому что, если, когда, так как) для связи предложений. Союзы вводились в речь путем упражнений, в которых требовалось ответить на вопросы целым предложением или логически завершить незаконченное предложение.

Предложенная методика позволяет активизировать поиск новых путей и направлений формирования речемыслительной деятельности у детей с различными речевыми расстройствами, а также может быть использована в целях совершенствования программы обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Комплексная коррекционно-развивающая методика, включающая в качестве основных средств психолого-педагогического воздействия речемыслительные задания, отвечающая современным требованиям к организации занятий, формирует базис для успешного овладения учебной программой, корригирует речемыслительную недостаточность, что в свою очередь компенсаторно влияет на формирование общей способности к обучению и способствует реализации принципа инклюзии в образовании, создавая в учреждениях образования благоприятную атмосферу для эффективной самореализации обучающихся.

Список использованных источников

1. Азова, О.И. Логопедическая работа по формированию синтаксических структур у младших школьников с общим недоразвитием речи / О.И. Азова // Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 сент. 2012 г. / Моск. гор. пед. ун-т; под ред. О.Г. Приходько. – Москва, 2012. – С. 5–8.

2. Горонина, Т.П. Коррекционно-педагогическая работа по формированию речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при дизартрии / Т.П. Горонина // Спец. адукацыя. – 2019. – № 2(127). – С. 3–13.

3. Кислова, Т.Р. Развитие речемыслительной деятельности в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Т.Р. Кислова; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – Москва, 1996. – 17 с.

4. Халилова, Л.Б. Модель формирования продуктивной стратегии текста у учащихся с недоразвитием речи / Л.Б. Халилова // Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 сент. 2012 г. / Моск. гос. пед. ун-т; под ред. О.Г. Приходько. – Москва, 2012. – С. 176–179.

5. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. – 2015. – № 1. – С. 100–112.

6. Холод, М.Т. Закономерности функционирования лексических значений в речевой продукции младших школьников с недоразвитием речи / М.Т. Холод // Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 сент. 2012 г. / Моск. гос. пед. ун-т; под ред. О.Г. Приходько. – Москва, 2012. – С. 179–182.

2.5 РОЛЬ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Майорова Юлия Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий научно-практической лабораторией
ЧУ ДО ЦКР «Педагогика и психология развития»,
доцент кафедры логопедии и специальной психологии
Московского психолого-социального университета
Российская Федерация, г. Москва,
e-mail: jul_g@mail.ru

В исследовании рассматривается актуальная тема дошкольной и школьной логопедии подготовки функционального базиса для своевременного формирования читательской компетентности у детей с речевыми нарушениями. Поднимаются важные вопросы пассивного опыта чтения и семейного воспитания в его накоплении, а также активного опыта чтения и роли специалистов учителей-логопедов в подготовке к обучению чтению и формировании навыка, при необходимости в преодолении трудностей становления навыка, коррекции нарушений чтения. Представлены экспериментальные данные лонгитюдного исследования предпосылок к чтению, читательских умений, чтения вслух и «про себя» у детей, которые являются яркими представителями группы риска по дислексии. Подчеркивается

преемственность в работе учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении и школе, а также тесное взаимодействие с семьей, в которой воспитывается ребенок с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: начальное общее образование, читательская грамотность, читательская компетентность, читательский опыт, чтение громкое, чтение «про себя», трудности овладения чтением, дислексия.

Системно-деятельностный подход, применяемый в процессе реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), обеспечивает системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых для успешного обучения на последующих уровнях образования, а также в течение всей жизни [9]. Одним из качеств личности можно считать читательскую компетентность. Во ФГОС НОО второго поколения Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.12.2015 № 1576 был внесен п. 12.2, где читательская компетентность определялась как общее речевое развитие, т.е. овладение техникой чтения вслух и «про себя», элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий [10]. Бесспорным является тезис о том, что овладение читательской компетентностью в период начального общего образования в дальнейшем обеспечит беспрепятственное извлечение и использование информации учебной литературы, а также позволит воспринимать, понимать и интерпретировать смысл текстов разных типов, жанров. Следует отметить, в обновленном ФГОС НОО, который внедрен с сентября 2022 г. в систему образования, уже не упоминается читательская компетентность, однако конкретизированы предметные результаты по предметной области «Русский язык и литературное чтение» (п. 43.1.1 и п. 43.1.2) и по предметной области «Родной язык и литературное чтение на родном языке» (п. 43.2.1 и п. 43.2.2) [9]. Внимательное изучение указанных пунктов позволяет сделать вывод о том, что детализированные требования к предметным образовательным результатам – это не что иное, как компоненты читательских компетенций. А значит школьнику в процессе усвоения программы начального общего образования предстоит овладеть не только читательской деятельностью, но и обрести такое качество личности, как читательская компетентность.

Существует три ФГОС НОО, два из них применимы в обучении детей с особенностями развития – один из них для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), другой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Третий ФГОС НОО ФГОС «не применяется для обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [6]. Большое количество детей, не имеющих статус ОВЗ, но с нарушениями речи различной степени выраженности получают

образование в соответствии с ФГОС НОО (третьим из ранее указанных). Школьники с особенностями речевого развития, являющиеся яркими представителями группы риска по возникновению трудностей становления навыка чтения и даже дислексии [8], пытаются овладеть в одни и те же сроки и теми же программами учебных предметов «Литературное чтение», «Литературное чтение на родном языке», что и их сверстники без нарушений речи. Уже в первом классе обучающиеся с речевыми нарушениями участвуют в исследовании читательской грамотности и оказываются заведомо неуспешными в выполнении заданий такой проверочной работы.

Перед учителем начальных классов, учителем-логопедом стоит невыполнимая задача – сформировать читательскую компетентность у тех школьников, у которых ее сформировать крайне сложно, поскольку обучающиеся в силу тех или иных причин не могут овладеть полноценным навыком чтения. И в таких случаях на первом плане оказывается не только обучение навыку чтения, но и коррекция нарушений чтения. А значит для своевременного формирования читательской компетентности у обучающегося с нарушениями речи в первую очередь необходимо сформировать надежный фундамент – плавное безошибочное чтение с пониманием смысла прочитанного, что позволит в дальнейшем накапливать читательский опыт [1; 3; 5].

Принимая во внимание имеющиеся исследования читательского развития у детей с особыми образовательными потребностями, предлагаем рассматривать читательский опыт с позиции двух аспектов: накопления пассивного опыта и накопления личного (активного) опыта чтения. Роль пассивного и активного читательского опыта в формировании читательской деятельности, компетентности велика. Пассивный опыт представлен в качестве мотивационной составляющей, а активный опыт – операционной составляющей читательской компетентности.

Роль пассивного читательского опыта

Накопление пассивного опыта следует рассматривать в рамках системы семейного воспитания. Становление читательского опыта начинается с первой услышанной от взрослого читаемой сказки. Проходит достаточно длительный период до того момента, когда ребенок начинает интересоваться буквами, сливать их в слоги и тем более до момента, когда ребенок осознает читаемое и пользуется прочитанной информацией в личных целях.

Весь период становления пассивного читательского опыта можно разделить на несколько этапов. Начальный – формирование интереса к чтению, речевого внимания, когда ребенок слушает читаемую сказку. Будущий читатель видит, слышит, запоминает, с каким увлечением ему читает взрослый, образуется тандем читающий–слушающий. Перед ребенком предстает образ взрослого как читающего человека, что является великолепным примером для подражания. Второй этап – произвольное развитие слухоречевой памяти, когда закладывается потребность в запоминании услышанного для того, чтобы в дальнейшем можно было обсудить, высказать свое мнение

об услышанном от взрослого прочитанного текста. Третий этап – формирование у ребенка потребности участвовать в обсуждении услышанной сказки, высказывать свое мнение о поведении, поступках героев, выстраивать диалог на тему тех событий, о которых было прочитано взрослым.

Безусловно, накопление подобного читательского опыта весьма условно, поскольку ребенок не участвует в перекодировании письменных знаков в звуковую речь, не осуществляется скоординированная работа различных анализаторов (зрительного, слухового, глазодвигательного, речедвигательного) в момент восприятия на слух текста, читаемого взрослым. Однако в период накопления этого опыта формируется мотивационная составляющая чтения как познавательного процесса, развиваются слуховое внимание, слухоречевая память, мыслительные операции, диалогическая речь. Наличие пассивного читательского опыта свидетельствует о готовности к слуховому восприятию и запоминанию текста (сказки, рассказа и т.п.), который воспроизводит опытный читатель; сформированности потребности в том, чтобы взрослый почитал; созданию образа читающего человека в качестве примера для подражания.

Успех в овладении навыком чтения ребенком с нарушением речи находится в прямой зависимости от усердия родителей, создающих, в первую очередь, благоприятные условия накопления пассивного опыта чтения. Решение такой задачи в семье уменьшает риск неоправданно раннего начала обучения ребенка навыку чтения, которое чаще всего осуществляется родителями с грубыми методическими ошибками. Пока родители заняты формированием у своих детей пассивного опыта чтения, специалисты формируют предпосылки к обучению чтения – создают «функциональный базис» для накопления личного опыта чтения [4].

Роль активного читательского опыта

Формирование личного читательского опыта также можно разделить на несколько этапов. Подготовительный, на котором осуществляется развитие базовых составляющих будущего акта чтения, а именно: зрительное внимание, восприятие, память; анализ и синтез зрительных стимулов, зрительно-пространственные представления; зрительно-моторная координация; анализ и синтез звучащей речи; устная речь. Второй этап – формирование чтения вслух, где реализуется развитие читательских умений. В этот период уделяется внимание звукослиянию, слогослиянию, правильному плавному прочтению слов. Обучающемуся с нарушениями речи оказывают помощь в овладении не только технической, но и смысловой стороной чтения. Поскольку эти стороны чтения неразрывны, в процессе перекодирования уточняется понимание значения читаемых слов, словосочетаний, предложений, используется выборочное чтение с целью нахождения необходимой информации сначала в явном, затем в скрытом виде. При понимании текста обращается внимание на возможность обучающегося раскрыть общий смысл прочитанного, затем формируются умения делить текст на части, называть выделенную часть

с последовательным воспроизведением каждой части, излагать содержание прочитанного со зрительной опорой, затем с опорой на вопросы и только потом самостоятельно без внешнего вмешательства в составление цельного и связного текста пересказа. Завершается работа над текстом формированием умения подбирать пословицу, соответствующую смыслу текста, а также высказыванием собственного мнения о содержании прочитанного. Реализация третьего этапа – формирование молчаливого чтения не предполагает обязательное завершение предыдущего второго этапа. Условиями беспрепятственного перехода к третьему этапу являются совершенствование зрительных функций, постепенное сворачивание таких компонентов громкого чтения, как операции голосовой системы, речедвигательного анализатора, слухового контроля читаемого [2; 7]. На этом этапе основное внимание уделяется смысловому чтению «про себя» – проводится работа, аналогичная той, которая описана в рамках формирования громкого чтения.

Овладение правильным плавным чтением, позволяющим воспринимать, понимать и интерпретировать смысл читаемых текстов, ощущения успешности в читательской деятельности вызывают желание активно пользоваться приобретенными навыками чтения вслух, «про себя», что позволяет обучающемуся с нарушениями речи постепенно накапливать личный опыт читателя, формировать читательский интерес.

Бесспорно, становление читательской компетентности является длительным процессом, и начинается задолго до начала обучения в школе. Благодаря семейному воспитанию еще не читающий ребенок приобщается к чтению, приобретает опыт слушателя читаемых детских произведений. С момента выявления речевых нарушений будущему читателю требуется помощь специалиста, проводится логопедическая работа по коррекции нарушений, а также реализуются профилактические мероприятия с целью не допустить возникновения тех возможных нарушений чтения, которые могут быть обусловлены несформированностью устной речи, а также особенностями других психических функций [8].

Исследованию читательского опыта посвящены работы Е.Л. Гончаровой, А.В. Лагутиной, Т.Н. Кузовковой. Елена Львовна Гончарова, проанализировав тенденции построения общей теории читательского развития, подчеркивала роль культурных традиций дошкольного воспитания в приобщении к чтению нормально развивающихся детей. Развитие читательской компетентности и деятельности у всех категорий детей с особыми образовательными потребностями, по мнению ученого, происходит гораздо позже и с большими затруднениями, преодоление которых требует психолого-педагогического сопровождения. Применение специально разработанной системы «обходных путей» формирования «ядра» читательской компетентности способствует повышению эффективности начальных этапов обучения чтению [1].

Экспериментальные исследования

Актуальность проблемы создания функционального базиса для формирования читательской компетентности не вызывает сомнений. Вопросы подготовки и обучения чтению детей с речевыми нарушениями занимают специалистов, которые реализуют преемственность дошкольной и школьной логопедии. С целью изучить один из компонентов функционального базиса компетентности – читательский опыт у обучающихся с нарушениями речи было организовано экспериментальное лонгитюдное исследование. В эксперименте приняли участие 43 ребенка 6-летнего возраста с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи», которых наблюдали в дошкольном детстве и в период их обучения в школе (в первом классе).

Методики исследования:

1. Изучение готовности к обучению грамоте (традиционное логопедическое обследование, а также исследование зрительно-вербальных функций (Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина)).
2. Анкетирование родителей.
3. Опрос дошкольников.
4. Обследование первоначальных читательских умений (О.Б. Иншакова).
5. Обследование громкого чтения (О.Б. Иншакова) [8].

Экспериментальное исследование осуществлялось в три этапа.

Первый этап. Этот этап эксперимента был реализован в апреле – мае 2021 г. в период завершения дошкольного образования. В ходе обследования дошкольников (участников экспериментального исследования) на предмет готовности их к обучению в школе был предложен блок заданий, позволяющий оценить уровень подготовки к обучению грамоте. На данном этапе проводились анкетирование родителей, опрос дошкольников, что предполагало фиксацию в разных протоколах ответов родителей, ответов детей на четко поставленные вопросы.

В результате обработки анкет, заполненных родителями, нам удалось получить сведения об отсутствии интереса к чтению. Негативизм дошкольников к процессу чтения в раннем возрасте проявлялся как нежелание слушать читаемые тексты (сказки, рассказы); у детей отмечались трудности при пересказе услышанной сказки, сложности при запоминании букв в период подготовки к обучению чтению и как следствие – отсутствие читательского опыта в дошкольном возрасте. В 72% анкет имелись вышеперечисленные ответы, 23,3% родителей указывали на наличие интереса к чтению у их детей, а также имеющийся небольшой (3–4 месяца) читательский опыт к окончанию дошкольного образования, 4,7% родителей сообщили о том, что их дети читают с 5 лет. Таким образом, дошкольники были распределены на три группы (рис. 1).

Согласно опросу дошкольников из каждой группы дети видят, как читают члены их семей. Однако из-за малочисленности групп с опытом чтения сложно говорить о какой-либо взаимосвязи даже на уровне тенденции.

Детальный анализ читаемого родителями материала не проводился, поскольку не являлся предметом нашего исследования. Но следует отметить, что среди ответов чаще всего перечислялись электронные книги, статьи (интернет-ресурсы).

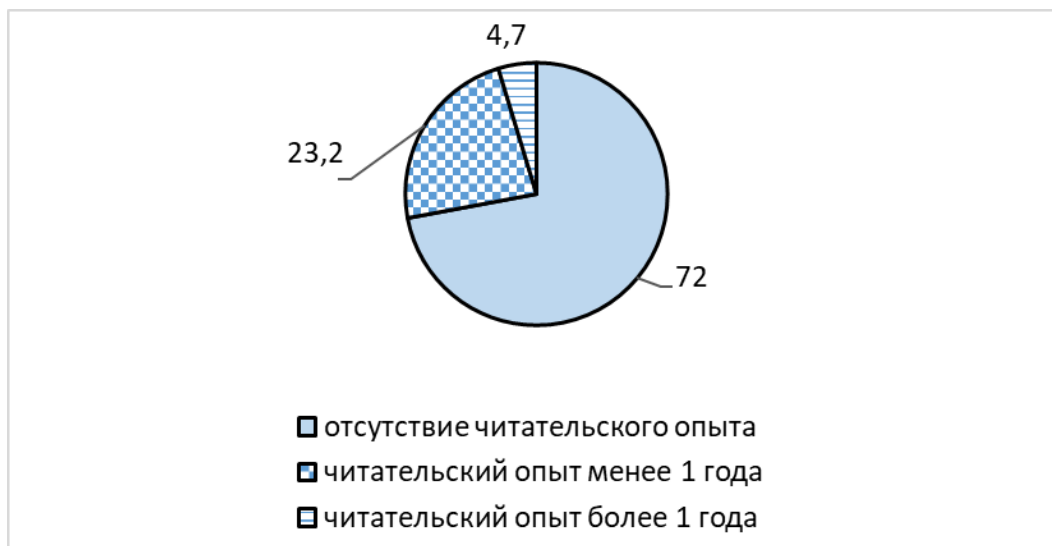


Рисунок 1. – Наличие читательского опыта у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Необходимо обратить внимание на период получения логопедической помощи и уточнения логопедического заключения. Дошкольники с опытом чтения более года регулярно посещали логопедические занятия с 2–3 лет и на момент участия в эксперименте имели лишь лексико-грамматическую недостаточность (или как указывали авторы: А.В. Ястребова – нерезко выраженное общее недоразвитие речи, Т.Б. Филичева – общее недоразвитие речи, IV уровень). Дошкольники с опытом чтения менее 1 года логопедические занятия посещали с 5 лет и по завершении дошкольного образования имели лексико-грамматическую недостаточность. В группе воспитанников без опыта чтения (ее численность составил 31 дошкольник) 26 детей с 5-летнего возраста получали логопедическую помощь, из них: 7 с лексико-грамматической недостаточностью, 16 дошкольников с общим недоразвитием III уровня. И 8 детей не посещали логопедические занятия, хотя имели лексико-грамматическую недостаточность.

Представим результаты выполнения заданий блока подготовки к обучению грамоте. Большой интерес вызвали пробы для:

- изучения особенностей зрительно-вербальных функций;
- обследования звукового и слогового синтеза;
- исследования слухоречевой памяти.

С целью анализа зрительно-вербальных функций дошкольникам было предложено выполнить следующие пробы: опознание наложенных изображений, опознание перечеркнутых изображений, опознание незаконченных

изображений. Наложенные изображения могли назвать все участники эксперимента, при выполнении этого задания различий в группах выявлено не было. Выполняя другие пробы (опознание перечеркнутых изображений, называние недорисованных предметов) дошкольники трех групп продемонстрировали различный уровень сформированности зрительно-вербальных функций. Перечисленные задания не вызвали трудностей у детей с опытом чтения. В группе без опыта чтения дети с трудом выполняли задания, где требовалось назвать недорисованный предмет. Вместо очков дошкольники называли лестницу, часто недорисованные ножницы опознавали как ложку, а ведро как мороженое в рожке. Такие недорисованные предметы, как лейка, якорь, весы, лампочка, не опознали, отказавшись от выполнения задания. Аналогично выполняли задания и дошкольники, чей опыт чтения был менее 1 года. Можно было установить отличия между группой без опыта чтения и группой с небольшим опытом чтения. Дошкольники с опытом чтения менее 1 года чаще всего допускали перцептивно-вербальные ошибки. У детей без опыта чтения было зафиксировано одинаковое количество перцептивных и перцептивно-вербальных ошибок.

Изучение звукового и слогового синтеза. Представители группы с опытом чтения более 1 года одинаково успешно справлялись с заданиями на звуковой и слоговой синтез. Дошкольники с опытом чтения менее 1 года почти безошибочно объединяли слоги в слова, но всё же испытывали трудности при синтезе различных типов слогов, произнесенных с интерферирующим словом «потом», «затем» (например, ар – потом – буз, лис – затем – то – потом – чек). Звуковой синтез был доступен лишь при объединении трех звуков (с – о – м, п – у – х), предъявленные четыре и более звука соединить не могли. Дошкольники, не имеющие опыта чтения, затруднялись выполнить как слоговой, так и звуковой синтез. Им было доступно объединение в слова лишь одинаковых слогов (ма – ма, па – па, дя – дя).

Анализ результатов изучения слухоречевой памяти у дошкольников без опыта чтения и у детей, уже читающих 3–4 месяца, позволил определить низкий уровень произвольного запоминания на слух вербальной информации, который проявлялся в малом объеме слухоречевой памяти, нарушении порядка удержания элементов, пропусках членов предложений, а также заменах (звуковых, семантических), искажениях, добавлениях слов. Имела место большая подверженность интерферирующим влияниям, что сказывалось на качестве запоминания вербальной информации. Также были зафиксированы малая продуктивность отсроченного воспроизведения, трудность удержания смысловой программы. Дошкольники с опытом чтения более 1 года не испытывали каких-либо затруднений в воспроизведении услышанной информации.

Обобщенные данные изучения готовности дошкольников с нарушениями речи к обучению грамоте представлены на рис. 2. Можно с уверенностью утверждать, что дошкольники с опытом чтения более 1 года имеют

сформированные зрительно-вербальные функции, успешно выполняют задания, позволяющие оценить звуковой и слоговой синтез, а также демонстрируют развитую слухоречевую память.

Дошкольники с небольшим опытом чтения (менее 1 года) имели недостаточный уровень развития слухоречевой памяти, менее успешно справились со звуковым синтезом, чем со слоговым, и испытывали трудности при выполнении зрительно-вербальных проб. Однако следует отметить, что 3 дошкольника демонстрировали результаты, которые при сравнении с данными группы читающих более 1 года не имели значимых отличий. Эти дети успешно справились со всеми предложенными заданиями.

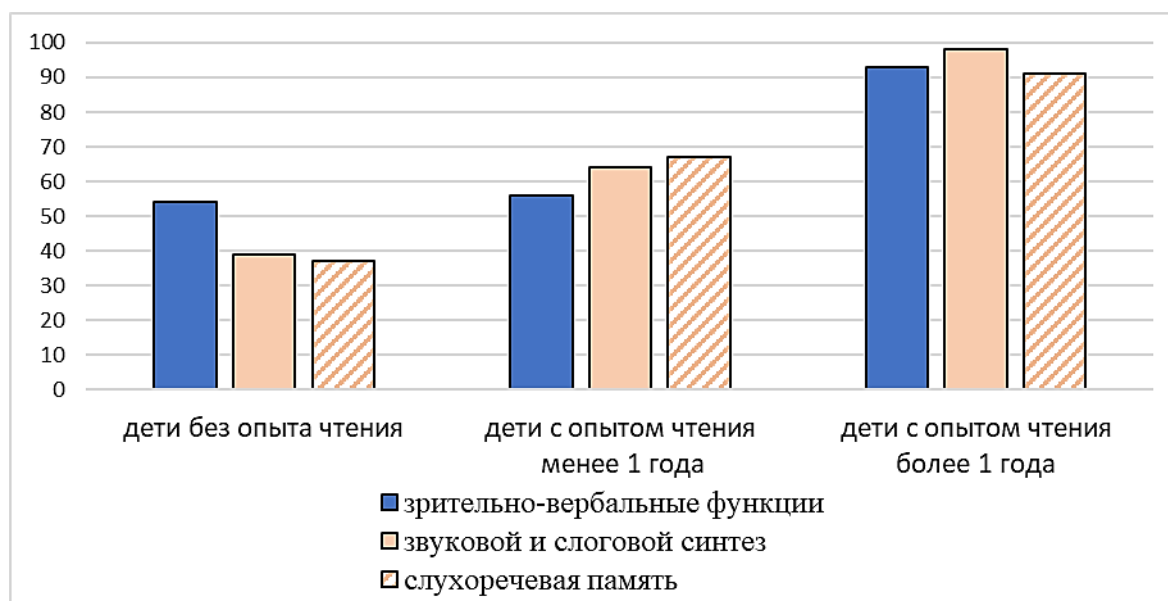


Рисунок 2. – Результаты изучения вербальных и невербальных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи (процент успешности выполнения заданий)

Наименьший процент успешности выполнения всех трех проб наблюдался у дошкольников без опыта чтения. Такой ожидаемый результат объясняется тем, что у представителей этой группы не сформирован функциональный базис чтения, что не позволяет перейти к процессу овладения читательскими умениями.

Второй этап. Этот этап был реализован в первый месяц (конец сентября 2021 г.) обучения детей в первом классе. Необходимо подчеркнуть, что к началу школьного обучения увеличился процент участников эксперимента с опытом чтения, в летний период часть группы без читательского опыта посещали логопедические занятия и к сентябрю уже читали. На данном этапе эксперимента целесообразно выделить 4 группы и внести изменения в названия групп: учащиеся с опытом чтения 2 года (4,7%), обучающиеся с опытом чтения 6–7 месяцев (23,2%), первоклассники с опытом чтения 1 месяц (55,8%) и ученики без опыта чтения (16,3%). Как только участники экспериментального

исследования стали первоклассниками, у них были изучены первоначальные читательские умения, для чтения предлагались: буквы, слоги, слова, квазислова, короткий текст. Результаты исследования читательских умений у первоклассников с нарушениями речи представлены в табл. 1.

Наибольший интерес представляли группы участников эксперимента, которые не имели читательского опыта, а также с опытом чтения менее 1 года. Для выделенных групп первоклассников более доступным заданием оказалось название букв. Учащиеся с небольшим опытом чтения чаще всего правильно называли буквы, исключение – малочастотные буквы Щ, Ч, Э, Ц. Обучающиеся без опыта чтения называли буквы с призвуком Нэ, эН.

При прочтении слогов дети с опытом чтения 6–7 месяцев и школьники с опытом чтения 1 месяц продемонстрировали одинаковые результаты (значимого отличия не выявлено). Эти первоклассники чаще ошибались при прочтении слогов со стечением согласных, с мягким знаком. Отмечались следующие ошибки: пропуски букв, повторы букв и слогов, перестановки букв, смешение твердых и мягких согласных, оптические, зрительно-пространственные ошибки также наблюдались. Дети без опыта чтения называли отдельно буквы, слить их в слоги не могли, имели место частые повторы, которые классифицировались как непродуктивные, поскольку после них правильное прочтение было недоступно.

Таблица 1 – Изучение читательских умений у первоклассников с речевыми нарушениями (успешность выполнения в %)

Группы участников	Предъявляемые задания				
	буквы	слоги	слова	квазислова	текст
учащиеся с опытом чтения 2 года	96	95	95	89	93
обучающиеся с опытом чтения 6–7 месяцев	78	72	67	64	71
первоклассники с опытом чтения 1 месяц	72	69	64	52	57
ученики без опыта чтения	57	27	0	0	0

При сопоставлении результатов прочтения слов у учащихся с опытом чтения менее 1 года значимого отличия обнаружить не удалось. Однако качественный анализ позволил выявить отличия в прочтении малочастотных слов – дети с опытом чтения 1 месяц чаще ошибались, чем школьники, читающие уже 6–7 месяцев. Ученики без опыта чтения отказались читать слова, последующие задания также ими не выполнялись.

Чтение квазислов для обучающихся с опытом чтения 6–7 месяцев оказалось наиболее сложным заданием. Дети смогли прочитать односложные слова, состоящие из 3 букв, однако при прочтении слов из 4 и более букв испытывали явные трудности. Отмечались следующие ошибки: пропуски букв, смешения букв по оптическому сходству, по акустическим

и артикуляционным признакам, перестановки букв, добавление букв, слогов, наблюдалась тенденция угадывающего чтения. Детям с опытом чтения 1 месяц менее доступно оказалось задание с квазисловами, учащиеся допускали ошибки при прочтении односложных слов, переходили на побуквенное чтение.

Чтение текста позволило оценить не только правильность чтения, но и способ чтения, понимание прочитанного. Школьники с опытом чтения 2 года читали группами слов, иногда переходили на слоговое чтение слов со сложной слоговой структурой, допускали и повторы, но продуктивные, имело место и угадывающее чтение, ошибки носили нестабильный характер, пересказывали прочитанный текст без помощи наводящих вопросов, демонстрировали понимание общего смысла текста.

Учащиеся с опытом чтения 6–7 месяцев преимущественно читали по слогам, лишь короткие слова могли прочитать целиком, допускали ошибки, обусловленные несформированностью зрительных функций (о – е, н – п – г), а также смешивали гласные (о – у, о – ё), пропускали буквы, смешивали согласные по акустическим признакам. Пересказ прочитанного текста был фрагментарным с лексическими и грамматическими ошибками.

Первоклассники с опытом чтения 1 месяц читали слияниями, часто переходили на побуквенное чтение. Эти участники экспериментального исследования часто допускали ошибки, обусловленные несформированностью как вербальных, так и невербальных функций: смешения п – б, к – г, т – д, ц – ч, о – у, у – ю, П – Б, ш – щ, ц – щ, перестановки, добавление букв и слогов, пропуски букв и слогов. При пересказе использовали односложные предложения, нуждались в помощи в виде наводящих вопросов. Лишь один представитель этой группы смог правильно ответить на все вопросы и продемонстрировать понимание прочитанного текста. Всем остальным пересказ и понимание было недоступно.

Третий этап. На этом этапе изучалось громкое чтение и чтение «про себя» у участников экспериментального исследования в конце первого класса. Поскольку исследование проводилось в мае 2022 г. и опыт чтения у школьников увеличился, были внесены изменения в названия групп: учащиеся с опытом чтения 3 года (4,7%), обучающиеся с опытом чтения 13–14 месяцев (23,2%), первоклассники с опытом чтения 8 месяцев (55,8%) и ученики с опытом чтения 7 месяцев (16,3%). Результаты изучения двух видов чтения у первоклассников с нарушениями речи представлены в табл. 2.

При сравнении данных исследования в группах видно, что наилучшие результаты продемонстрировали первоклассники с наибольшим опытом чтения. Учащиеся этой группы одинаково успешно справились с чтением вслух и «про себя». Их скорость соотносилась со скоростью чтения в популяции первоклассников, школьники владели синтетическим чтением вслух (IV ступень по Т.Г. Егорову), крайне редко переходили на слоговое чтение малоизвестных слов, при молчаливом чтении продемонстрировали самую

высокую ступень – автоматизированное чтение «про себя» (V ступень по Ю.А. Гузий), количество допущенных ошибок при прочтении текста вслух незначительное. Пересказы и ответы на вопросы по содержанию прочитанных текстов свидетельствовали о высоком уровне смысловой стороны чтения и вслух, и «про себя». Громкое чтение у представителей этой группы было выразительным.

Таблица 2 – Изучение чтения (вслух и «про себя») у учащихся с нарушениями речи (успешность выполнения в %)

Группы участников	Скорость чтения (количество знаков в минут)		Способ чтения (ступени чтения)		Ошибки при громком чтении	Пересказ прочитанного текста (успешность выполнения в %)		Понимание прочитанного (успешность выполнения в%)	
	вслух	«про себя»	вслух	«про себя»		вслух	«про себя»	вслух	«про себя»
учащиеся с опытом чтения 3 года	291	319	IV	V	1,3	92	88	97	96
обучающиеся с опытом чтения 13–14 месяцев	189	127	II и III	II, III и IV	6,7	63	61	74	71
первоклассники с опытом чтения 8 месяцев	173	128	II и III	II, III и IV	6,9	59	56	72	69
ученики с опытом чтения 7 месяцев	168	123	II и III	II, III и IV	7,2	58	51	68	63

Сопоставление результатов двух видов чтения у учащихся читающих 13–14 месяцев, 8 месяцев и 7 месяцев не показало значимого отличия между группами. В этих группах отмечалась совершенно другая тенденция: скорость чтения «про себя» медленнее скорости громкого чтения; при чтении вслух учащиеся пользовались слоговым способом, а также демонстрировали целостные приемы восприятия единиц чтения; при чтении «про себя» использовали шёпотное чтение, чтение с беззвучной артикуляцией, а также молчаливое чтение; среднее значение ошибок при громком чтении варьировалось от 6,7 до 7,2; средние значения успешности пересказов в группах были невысокими, что говорило о трудностях составления самостоятельного монологического высказывания по содержанию прочитанных текстов.

Следует отметить, что группы школьников с опытом чтения 13–14 месяцев, 8 месяцев и 7 месяцев были неоднородны. В каждой группе можно было

выделить хорошо читающих учащихся и плохо справляющихся с прочтением двух текстов (вслух и «про себя»). На рис. 3 представлено распределение первоклассников с учетом опыта чтения и успешности овладения чтением.

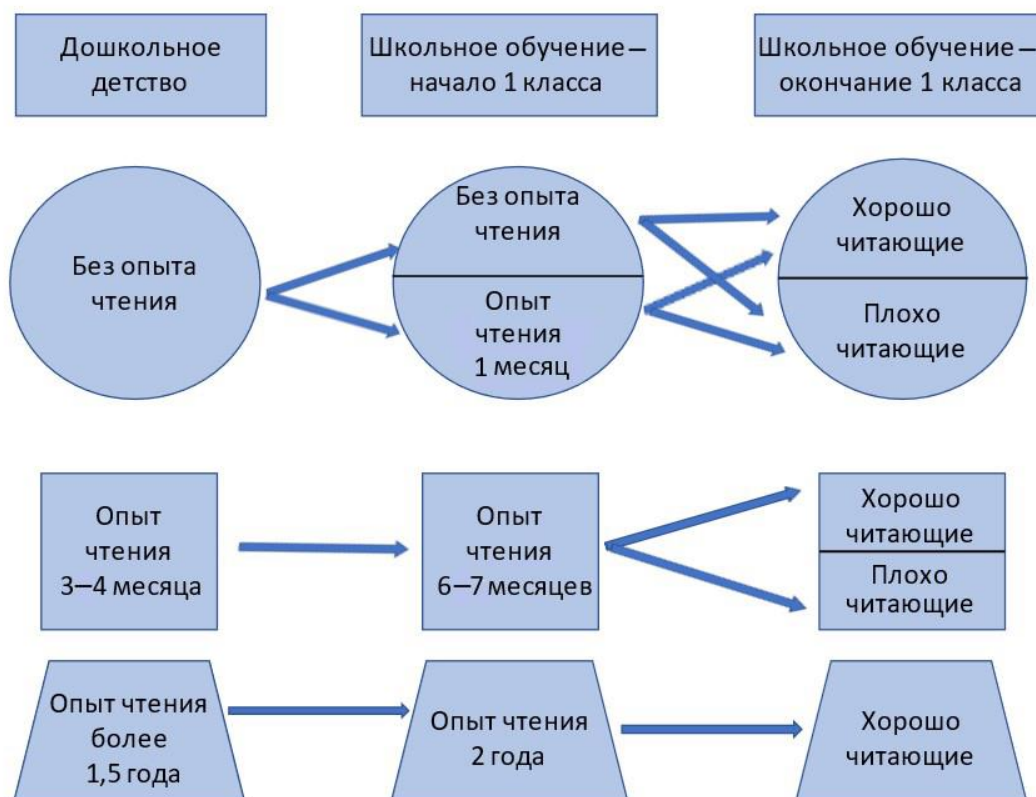


Рисунок 3. – Распределение школьников с нарушениями речи с учетом их опыта чтения до и во время обучения в первом классе

Изучение громкого чтения у плохо читающих первоклассников (3 ученика с опытом чтения 13 месяцев, 7 учеников с опытом чтения 8 месяцев и 3 ученика с опытом чтения 7 месяцев) показало не только медленный темп чтения школьников (при сравнении с популяцией), но и использование ими непродуктивных способов чтения, а именно отрывистое слоговое чтение, переход на побуквенное чтение. Количество ошибок, допускаемых учащимися при чтении, составило 5–11 ошибок. Школьники с трудностями становления навыка чтения чаще допускали следующие ошибки: в чтении окончаний зависимых слов; замена слов на основе смыслового сходства, а также звукового и оптического сходства; пропуски (слов, слогов, букв); смешения и замены букв, обозначающих чаще согласные звуки. Обращало внимание большое количество повторов при чтении, которые классифицировались как непродуктивные. Учащиеся испытывали затруднения при пересказе прочитанного текста, ответах на вопросы по содержанию прочитанного.

При чтении «про себя» плохо читающие школьники не только медленно, с беззвучной артикуляцией, переходя на шёпот читали текст,

но имели особенности смысловой стороны чтения. Отмечались нарушения целостности и смысловой организации текста пересказа, которые проявлялись в пропусках отдельных звеньев, в тенденции к фрагментарности, перечислению событий, принесению фактов, не относящихся к содержанию прочитанного. У некоторых первоклассников фиксировалась невозможность построить текст пересказа.

Плохо читающие школьники на момент завершения обучения в 1 классе имели нерезко выраженное общее недоразвитие речи (ОНР IV уровня), посещали логопедические занятия. При повторном анкетировании родителей этих учащихся удалось установить, что их дети интерес к чтению не проявляют и дома не читают; на логопедических занятиях акцент выстраивался на восполнении пробелов в устной речи, а также звуковом, слоговом анализе.

В анкетах родителей, чьи дети читали хорошо, отмечалось следующее: дети посещали логопедические занятия, с удовольствием читают не только заданный в школе материал, но и сказки, маленькие рассказы по вечерам и в выходные дни, в основном читают громко младшим членам семьи или себе. Следует отметить и среди хорошо читающих первоклассников присутствие учащихся с ОНР IV уровня, однако логопедические занятия не ограничивались направлениями на развитие устной речи.

Таким образом, для формирования читательской компетентности у детей с нарушениями речи сложно выделить преобладающий фактор. Читательский опыт, безусловно, играет роль в развитии читательской личности, но для ребенка с речевыми нарушениями его роль не главенствующая. Для формирования, развития и совершенствования читательской компетентности у детей с нарушениями речи важно учитывать многофакторность и прежде всего:

- своевременность начала логопедической помощи (не позже третьего года жизни ребенка);

- в дошкольном детстве логопедическая помощь должна иметь несколько направлений, помимо развития всех компонентов устной речи, в случае выявления особенностей зрительного восприятия, зрительно-пространственных представлений, зрительно-моторной координации, слухоречевой памяти, развития зрительно-вербальных функций, дополнять работу теми направлениями, которые позволят компенсировать дефицит указанных функций;

- подготовку к обучению чтению, а также обучение детей с нарушениями речи этому умению должен осуществлять логопед, владеющий специальными методиками, а значит в первом классе реализовывать психолого-педагогическое сопровождение, предполагающее и развитие устной речи, и подготовку функционального базиса чтения, и обучение чтению;

- в рамках семейного воспитания не только создавать благоприятные условия для накопления пассивного опыта чтения, но и поддерживать, стимулировать интерес к чтению, когда ребенок уже начал овладевать читательскими умениями, – способствовать накоплению активного читательского опыта вне школы.

Своевременная просветительская работа с родителями, их консультирование, семейное воспитание будущего читателя, проведение коррекционно-развивающих мероприятий, включающих продолжительный этап формирования функционального базиса чтения, обучение чтению, а также накопление активного читательского опыта позволят создать прочный фундамент для успешного формирования читательской компетентности у обучающегося с нарушениями речи.

Список использованных источников

1. Гончарова, Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Л. Гончарова. – Москва, 2009. – С. 56.

2. Иншакова, О.Б. Развитие и совершенствование зрительного восприятия у школьников с трудностями или нарушениями формирования молчаливого чтения: учеб.-метод. пособие / О.Б. Иншакова, Ю.А. Майорова. – Москва: ИД Академия Жуковского, 2016. – 116 с.

3. Кузовкова, Т.Н. Особенности овладения чтением детьми с дислексией на начальном этапе обучения навыку / Т.Н. Кузовкова // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. – Москва, 2008. – С. 75–82.

4. Лагутина, А.В. Проблема формирования функционального базиса чтения у детей 4-х лет с общим недоразвитием речи / А.В. Лагутина // Логопедия сегодня. – 2010. – № 2. – С. 55–61.

5. Плахова, Т.Н. Особенности дошкольного читательского опыта детей с дислексией / Т.Н. Плахова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – № 2. – С. 325–329.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения Рос. Федерации, 31 мая 2021 г., № 286. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193>. – Дата доступа: 03.01.2023.

7. Майорова, Ю.А. Комплексная методика формирования молчаливого чтения у школьников с дислексией, обучающихся на начальной ступени общего образования / Ю.А. Майорова // Вестник МГОУ. Сер.: Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 79–86.

8. Чиркина, Г.В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы / Г.В. Чиркина // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 57–58.

9. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru>. – Дата доступа: 22.03.2023.

10. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru>. – Дата доступа: 22.03.2023.

2.6 КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНОМУ РИСОВАНИЮ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Захарова Юлия Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск,
e-mail: julie-1970@mail.ru

В исследовании рассматривается процесс обучения воспитанников декоративному рисованию в условиях интегрированного обучения и воспитания. Отмечается, что коррекционно-педагогический потенциал процесса обучения декоративному рисованию включает возможности развития декоративно-орнаментальной деятельности как нормально развивающихся детей, так и с особенностями психофизического развития, в частности сложной категории – с легкой степенью интеллектуальной недостаточностью. Используемые в ходе работы методы и приемы, средства и условия позволяют ослабить имеющиеся у воспитанников нарушения познавательной, двигательной, речевой и эмоциональной сфер. Процесс как можно раннего вовлечения детей дошкольного возраста в мир культуры через освоение позитивного опыта человечества, сложившихся в культуре ценностных и нормативно-регулятивных установок взаимодействия человека с природой, обществом и самим собой предстает как частный случай социализации, ее особый специфический механизм. При этом вектор направленности коррекционно-педагогической работы смещается на развитие творческого потенциала каждого индивида, с применением разнообразных приемов и методов, специфических для декоративного рисования.

Ключевые слова: коррекционно-педагогический потенциал, процесс обучения декоративному рисованию воспитанников, интегрированное обучение и воспитание.

В сфере приоритетных направлений государственной политики в области образования находится проблема социализации и инкультурации подрастающего поколения [10]. Перед системой образования стоит задача формирования личности толерантной и коммуникабельной, самостоятельно мыслящей и способной к взаимодействию, состраданию и сопереживанию, умеющей адаптироваться к многообразию окружающего мира. Сказанное приобретает особую актуальность относительно детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Причем речь идет не только

и не столько о вовлечении воспитанников этой нозологической группы в мир культуры, но и о развитии их творческих ресурсов в ходе образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования в рамках интегрированного обучения и воспитания. Данный путь поиска дополнительных возможностей, возвращение к истокам культуры, постижения духовных ценностей содействуют, по мнению Е.М. Калининой, всеобщему обновлению, развитию в обществе социальной толерантности, созданию основы для интеграции и принятия «особых» людей [7].

Гуманистический, личностно ориентированный подход к художественно-творческому развитию детей с интеллектуальной недостаточностью заключается в их приобщении к миру искусства, формировании у них необходимых знаний и практических умений в разнообразных видах художественно-творческой деятельности (А.И. Левко [8], Е.А. Медведева [9, с. 98] и др.).

В специальной педагогике сложились определенные взгляды в отношении использования искусства в коррекционной работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью (Т.Н. Головина (1974), О.П. Гаврилушкина (1976, 1986, 2001), И.А. Грошенков (1982, 2001), Л.С. Медникова (2001), О.В. Клезович (2005), И.В. Евтушенко (2006), Ю.В. Захарова (2008–2023), Е.А. Медведева (2009), А.Д. Томилина (2012) и др.). Е.А. Екжанова подчеркивает, что эффект от его использования возможен только в процессе «специально организованного образовательного пространства, которое может обеспечить и такому ребенку все необходимые условия для “врастания в культуру”, с целью реализации его права на наследование общественно-исторического опыта» [3].

Оптимальным видом детской продуктивной деятельности, в которой можно проявить творчество, вне зависимости от сформированных изобразительных умений и навыков, является декоративное рисование. По мнению Т.Н. Головиной [1, с. 89], декоративное рисование является наиболее «доступной формой изобразительной деятельности», в которой дети с интеллектуальной недостаточностью «могут проявить самостоятельность и творчество (что мало доступно для них в других видах рисования), испытывая большое удовлетворение и радость». Этот вид работы имеет огромные преимущества в исправлении имеющихся у детей нарушений. Во-первых, декоративное рисование не требует абсолютно точных знаний о форме и конструкции объектов. При составлении узоров используются простейшие изобразительные элементы и наиболее доступные детали, которые повторяются через одинаковые промежутки. Во-вторых, расположение и взаимосвязь частей узора могут быть очень простыми, а его пространственная организация в значительной мере облегчается тем, что обычно дети получают готовую форму для украшения. И от них не ждут самостоятельного решения о размещении изображения на листе бумаги. В-третьих, в процессе работы предполагается стилизация изображаемого, которая подразумевает

обобщение формы, плоскостное изображение объемных объектов, условную передачу цвета. В-четвертых, результативно формируются технические приемы рисования, так как дети многократно упражняются в воспроизведении элементов узора, цветовых сочетаниях [3, л. 119–121].

Процесс обучения декоративному рисованию рассматривается нами как процесс усвоения детьми академических форм изображения и их воспроизведения путем копирования орнаментального мотива традиционными средствами ручных техник, своеобразии которых проявляется в разнообразии свойств материалов при сохранении обобщенных рисовальных движений [4, с. 8]. Этот вид детской активности не только оказывает благотворное влияние на развитие личности и предоставляет возможность реализовать собственные позитивные переживания в практической художественной деятельности, но и обеспечивает интеграцию, адаптацию и социализацию воспитанников с интеллектуальной недостаточностью в макросоциальной среде, несмотря на еще присутствующее сегрегационное мышление определенной части субъектов образовательного процесса.

Отметим, что социокультурный феномен образования и педагогическое сопровождение в ходе раннего приобщения детей к основам национальной культуры через народное творчество помогает определить и использовать коррекционно-педагогический потенциал процесса обучения декоративному рисованию. Данная дефиниция определена нами как совокупность средств и условий, позволяющая приобщить воспитанников с интеллектуальной недостаточностью к основам национальной художественной культуры, что обеспечивает познавательную, эмоционально-коммуникативную, личностно-деятельностную направленность формирования процесса обучения; содействовать активизации у них сенсорных и мыслительных процессов в ходе рассматривания и осмысливания элементов узора, их цвета и расположения на предмете, сравнения и классификации их по цвету и форме; обеспечить развитие относительной самостоятельности детей в процессе деятельности, расширить диапазон их изобразительных и технических умений, содействовать их моторному развитию (мышечный контроль, зрительно-двигательная координация, тонкая моторика и т.д.). При этом вектор направленности коррекционно-педагогической работы смещается на развитие творческого потенциала каждого индивида, с применением разнообразных приемов и методов, специфических для декоративного рисования.

Проблематика настоящей работы исходит из философских положений о всеобщих законах развития объективного мира, раскрывающих сущность единства деятельности и сознания в духовном и эстетическом развитии личности (Ю.Б. Борев, М.С. Каган, И.Я. Левяш, В.А. Салеев и др.). Методологическими основами выступают идеи о раннем приобщении детей к национальной культуре через присвоение общественно-исторического опыта, воплощенного в материальных и духовных ценностях, осваиваемого в активной созидательной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Б. Бакушинский,

К.Н. Вентцель, А.А. Грималь, М.А. Некрасова, Н.П. Сакулина, К.Д. Ушинский и др.); концептуальные подходы, такие как: онтогенетический, базирующийся на учете общих закономерностей развития нормально развивающегося ребенка и ребенка с интеллектуальной недостаточностью (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.А. Катаева, Е.А. Екжанова и др.); интегративный, основанный на использовании в коррекционно-образовательном процессе смежных видов рисования и игровой деятельности, способствующих эмоционально-эстетическому развитию каждого ребенка с учетом его возможностей (В.И. Анисимов, Б.М. Неменский, О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова, Л.С. Медникова, Б.М. Маршак и др.); деятельностный, проявляющийся в главенствующей роли деятельности в развитии ребенка, в раскрытии своеобразия детской изобразительной деятельности и амплификации развития ребенка в изобразительной деятельности посредством содержательного взаимодействия со взрослыми (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); этнопедагогический как составляющая культурологического подхода, предполагающий внедрение наиболее доступных видов декоративно-художественной деятельности в процесс обучения (Е.П. Орлова, Л.Е. Романенко, Я.М. Сахуто, Л.Б. Горюнович, Е.В. Горбатова, В.А. Силивон, Г.Ф. Шауро и др.). В содержание работы с детьми дошкольного возраста мы вводим этнический материал, так как полагаем, что формирование художественно-культурной компетенции личности невозможно без освоения традиций родного края. Его использование предусматривает приобщение детей к белорусскому историко-культурному наследию, нравственно-эстетическим ценностям, ознакомление с народным творчеством Беларуси, освоение доступных традиционных приемов работы (на основе национальных художественных техник).

Обучение декоративному рисованию как виду изобразительной деятельности детей дошкольного возраста начинается достаточно рано. В ходе доизобразительного периода обучения, в основном он захватывает ранний и младший дошкольный возраст, воспитанники знакомятся с возможностями использования инструментов и материалов изобразительной деятельности, с приемами рисования (мазки, точки, штрихи и пр.), осваивают поверхность листа бумаги. Тематика изображений в данный период трактуется двояко: с одной стороны, это может быть создание сюжетной композиции (например, «Снег пошел», «Покормим птичек зернышками» и пр.), а с другой – создание декоративной композиции (например, «Украшим ткань для платья» и др.). И только потом, с пониманием картины мира (все, что окружает детей) и в ходе освоения методов и приемов работы (рассматривание и обследование образца, произведений декоративно-прикладного искусства (здесь и далее – ДПИ), дидактические игры, показ способов действия, пояснение и пр.) воспитанники начинают проявлять интерес к красоте окружающей их действительности и собственной художественно-творческой деятельности, происходит формирование эстетического восприятия, позитивных эмоций.

Практика работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью позволяет утверждать, что их интеллектуальные возможности не так однозначно низкие, чтобы быть лишены возможности интегрироваться и социализироваться в среде нормально развивающихся сверстников.

В ходе интегрированного обучения и воспитания педагогическим работникам следует понимать, что дети рассматриваемой категории в большей степени нуждаются в своевременном и всестороннем систематично-педагогическом воздействии, чем их нормально развивающиеся сверстники. Эти дети отличаются своеобразием развития психики, лабильностью эмоций, сниженной познавательной активностью и слабо выраженным интересом к работе. Корковые поражения, характерные для структуры нарушений лиц данной категории, в определенной мере сказываются на недостаточности и слабой дифференциации ощущений и восприятий. Характерными чертами являются восприятие и различение знакомых и привычных предметов, затруднения в сравнении, выделении сходства и различия предметов, т.к. воспитанники не используют ориентировочные действия, и без помощи взрослого не могут обследовать предмет и выделить изобразительно-выразительные средства. Моторика визуально не имеет грубых нарушений. Но при этом воспитанники затрудняются выполнить действия, требующие переключения движений. У них отмечается либо повышенная подвижность с нецеленаправленными, некоординированными движениями, носящими беспорядочный характер, либо, наоборот, замедленность движений, неловкость, однообразие [11]. В то же время процессы возбуждения и торможения в коре головного мозга легко иррадируют, поэтому внимание у детей неустойчиво, ответные реакции носят эмоциональный характер, и они быстро утомляются, что обуславливает низкий уровень развития изобразительной деятельности. Эстетическое отношение воспитанников к произведениям изобразительного искусства характеризуется отсутствием или слабо выраженным чувством удовлетворения, увлеченности, бедностью самостоятельных эстетических суждений, подкрепленных речью; недостаточным количеством представлений в области искусства; неустойчивым позитивным отношением к красоте. Детей привлекают предметы искусства, в частности декоративно-прикладного, которые выделяются среди других цветом, необычностью, но большинство из них самостоятельно не выделяют декоративность этих работ: гармонию цвета и формы, колорит, чередование элементов узора, ритмичное повторение раппорта и пр. (Е.А. Екжанова, 2003; Ю.В. Захарова, 2008).

Содержание интегрированного обучения и воспитания детей реализуется согласно концепции образовательной области «Изобразительное искусство» учебной программы дошкольного образования (Минск, 2023) и с учетом требований учебной программы для образовательной области «Искусство» для специальных дошкольных учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью (Минск, 2017). Ознакомление воспитанников с произведениями ДПИ начинается со второй младшей группы, с демонстрации, рассматривания и обследования изделий из керамики, вышивки, ткачества,

расписных изделий из дерева и др. Постепенно работа в этом направлении усложняется и через восприятие декоративно-прикладных изделий: у детей формируют представления и умения выделять особенности каждого вида ДПИ, находить сходства и различия в изделиях народных мастеров, средства выразительности отдельного вида народного творчества; закладывают основы изобразительной грамоты посредством передачи декоративности в рисунках. Ознакомление детей с народным ДПИ осуществляется через комплекс методов и приемов обучения: демонстрацию, рассматривание, обследование произведений народного творчества, рассматривание художественных альбомов, искусствоведческий рассказ педагогического работника, дидактические игры, организацию выставок по разным видам народного творчества и др. [6, с. 32]. Итогом работы является развитие адекватного, эмоционально позитивного отношения детей к предметам народного ДПИ и формирование субъектного творческого опыта в рамках изобразительных возможностей декоративного рисования.

С целью изучения состояния декоративного рисования у детей старшего дошкольного возраста при существующей практике обучения этому виду декоративной деятельности была проведена экспериментальная работа, в которой участвовали 60 детей (средний возраст – 6 лет), из них 30 детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточностью, неотягощенной сложными расстройствами двигательных функций и 30 нормально развивающихся детей [5]. В задачи экспериментальной работы входило установление общих с нормально развивающимися детьми и специфических характеристик освоения детьми с интеллектуальной недостаточностью декоративного рисования, выявление системы признаков, отражающих уровень освоения детьми старшего дошкольного возраста декоративного рисования, определение уровней освоения детьми старшего дошкольного возраста декоративного рисования. Для реализации указанных задач использовались такие научные методы, как: изучение психолого-медико-педагогической документации; наблюдение за детьми в процессе выполнения заданий; индивидуальный лабораторный эксперимент; контент-анализ продуктов изобразительной деятельности (рисунков). Полученные результаты исследования были подвергнуты обработке с помощью компьютерной программы EXCEL и U-критерия Вилкоксона–Манна–Уитни. Эксперимент проводился в специально созданных условиях, в присутствии знакомого для ребенка взрослого (воспитателя или учителя-дефектолога, педагога-психолога). Методика экспериментальной работы включала 11 заданий, разделенных на три серии. Выполнение детьми заданий первой серии помогло выявить уровень проявления ими эмоционально-эстетического отношения к образцам народного ДПИ и к процессу создания декоративного рисунка. Вторая серия заданий была направлена на определение уровня сформированности конкретных представлений о народном ДПИ (названия предметов, материал изготовления, сенсорные характеристики и художественные особенности изделий). Целью третьей серии заданий стало изучение уровня освоения воспитанниками техники рисования в процессе декоративной деятельности.

Оценивание качества выполнения каждого задания производилось по 4-балльной шкале. Критериями, характеризующими освоение детьми дошкольного возраста декоративного рисования, были выделены:

1. Проявление эмоционально-эстетического отношения к предметам народного ДПИ и к процессу создания изображения.

Показателями, исходя из оценки качества выполнения задания, стали следующие:

0 баллов – ребенок не интересуется предметами ДПИ. У него отсутствует желание взять их в руки, ознакомиться с ними. Наблюдаются неадекватные действия по отношению к демонстрируемым предметам. Своеобразный интерес к процессу деятельности проявляется при неосознанном, случайном смешении красок. В большинстве случаев ребенок отказывается от рисования;

1 балл – интерес к изделиям народных мастеров эпизодический, нестойкий, крайне обеднен эмоциями. Ребенок не обнаруживает потребность украшать изделия;

2 балла – интерес к изделиям народных мастеров ситуативный. Ребенок не проявляет особого желания взять их в руки, полюбоваться ими, узнать о них больше сведений. Ребенок испытывает определенную потребность украсить изделие, пытается мотивировать процесс создания декоративной композиции;

3 балла – ребенок выражает неизменную радость и устойчивый интерес к знакомству с изделиями народных мастеров. Испытывает радость от выполненной работы, желание поделиться ею с кем-нибудь.

2. Сформированность конкретных представлений о народном ДПИ.

Показателями, исходя из оценки качества выполнения задания, стали:

0 баллов – ребенок не выделяет предметы ДПИ, их художественные особенности;

1 балл – ребенок выделяет по речевой инструкции и показывает меньше половины (1–2) из предметов ДПИ, не называя их. Ребенок выделяет и показывает одну художественную особенность предмета (его цвет);

2 балла – ребенок показывает и называет половину (3–4) из предметов ДПИ. Выделяет и показывает (иногда называет) одну-две из художественных особенностей предмета (цвет предмета, элементы узора);

3 балла – ребенок показывает и называет все предметы ДПИ. Выделяет, показывает и называет художественные особенности предмета (цвет предмета, элементы узора, их цвет и форму, расположение узора на предмете (вверху, внизу, по всему предмету)).

3. Освоение техники рисования в процессе декоративного рисования.

Показателями, исходя из оценки качества выполнения задания, были:

0 баллов – ребенок не умеет пользоваться кисточкой, карандашом; техника рисования не сформирована. Наблюдается отказ от деятельности

или неосознанное заполнение пространства листа линиями, пятнами. Возможны неадекватные действия (бросание инструментария на пол, обгрызание и обсасывание инструментов, поедание материалов);

1 балл – ребенок удерживает инструменты: 1) неправильно (в кулаке или двумя – четырьмя пальцами, слишком низко или слишком высоко от заостренной части карандаша или металлической обмотки кисти); 2) правильно, но недолго (т.е. в процессе работы ребенок меняет положение пальцев). Отличается слабой техникой рисования (неправильное удержание инструмента, движение рук плохо координированное, невыраженный нажим (или слишком сильный или слабый), неуверенная графика). Ребенок заштриховывает (закрашивает) контурный рисунок с очевидными ошибками (часто выходит за контур, рисунок полностью не закрашен). При создании декоративного рисунка использует одно из трех средств выразительности – цвет;

2 балла – ребенок владеет уверенной техникой рисования (верное удержание инструмента, в редких случаях захват инструмента с течением времени изменяется на неправильный; движения рук ритмичные, достаточно четкие, но недостаточно уверенный нажим и излишне быстрый темп рисования; допускает незначительные погрешности при закрашивании (например, единичный выход за его пределы) и изображении геометрических форм. При создании декоративного рисунка ребенок при правильном использовании 2-х средств выразительности допускает неверное применение третьего. Возможны: вытянутое, несимметричное, неритмичное или скученное построение, отсутствие единства в применении элементов узора. Миниатюрное, увеличенное выполнение элементов узора. Несоответствие используемых элементов орнаментальному образцу народного художественного промысла;

3 балла – ребенок отличается сформированной техникой рисования (правильное, стойкое по времени удержание инструмента, свободное владение карандашом и кистью, фломастером при различных приемах рисования). Уверенная графика. Присутствуют элементы стилизации. Правильно применяет в процессе создания декоративного рисунка все средства выразительности (элементы узора, колорит, композиция). Присутствует соответствие используемых элементов орнаментальному образцу народного художественного промысла.

4. Самостоятельное выполнение заданий в процессе декоративного рисования.

Показателями, исходя из оценки качества выполнения задания, явились:

0 баллов – ребенок не выполняет задание даже после неоднократного (более 2-х раз) применения организующей, стимулирующей и обучающей помощи со стороны педагога;

1 балл – ребенок выполняет задание после неоднократного (более 2-х раз) использования организующей, стимулирующей и обучающей помощи со стороны педагога;

2 балла – ребенок выполняет задание после однократного применения организующей, стимулирующей помощи со стороны педагога;

3 балла – ребенок выполняет задание самостоятельно, без помощи педагога, в случае необходимости обращается к нему с вопросами.

Все оценки показателей по каждому критерию и по каждому ребенку суммировались. Максимальный показатель освоения детьми декоративного рисования составил 36 баллов, минимальный – 0 баллов, промежуточное число могло быть разным. Оно зависело от того, какие оценки по каждому показателю получил каждый ребенок. На основе набранной суммы проходила дифференциация детей по уровню освоения ими декоративного рисования.

Сравнительные данные уровней проявлений эмоционально-эстетического отношения к предметам ДПИ и к процессу создания изображения у детей старшего дошкольного возраста после выполнения первой серии заданий представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Сравнительные данные уровней проявлений эмоционально-эстетического отношения к предметам ДПИ и к процессу создания изображения у детей старшего дошкольного возраста (%)

Дети старшего дошкольного возраста	Условные уровни			
	критически низкий	низкий	средний	выше среднего
нормально развивающиеся	–	3,3	50,0	46,7
с интеллектуальной недостаточностью	50,0	36,7	13,3	–

Полученные результаты демонстрируют, что для детей с интеллектуальной недостаточностью типичный уровень проявления эмоционально-эстетического отношения к предметам ДПИ и к процессу создания изображения критически низкий (50% опрошенных). Для нормально развивающихся детей характерен уровень выше среднего (46,7% опрошенных).

Оптимистичным для работы в условиях интегрированного обучения и воспитания выглядят показатели, продемонстрированные детьми обеих групп, на низком и среднем уровнях. На наш взгляд, данные результаты могут свидетельствовать о том, что при наличии специально созданных условий, организации занятий, индивидуальной и индивидуализированной помощи со стороны педагога, подбора соответствующего содержания по восприятию произведений ДПИ и использования методов и приемов с учетом особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью проявление ими эмоционально-эстетического отношения к предметам ДПИ и к процессу создания изображения может стать стабильно положительным. Данное утверждение основывается на факте, что в группе воспитанников с интеллектуальной недостаточностью зафиксированы как низкий

(36,7% опрошенных), так и средний (13,3% опрошенных) уровни проявления эмоционально-эстетического отношения к предметам ДПИ и к процессу создания изображения. Примером выполнения заданий на низком уровне послужили действия Вадима К., который вначале не обнаруживал желания рассматривать и обследовать предметы народного ДПИ. После организующей и стимулирующей помощи со стороны педагога, в виде поглаживаний по голове, легкого подталкивания к столу, побуждения взять изделие в руки, проявил довольно стойкий интерес к расписной посуде и после занятия не желал с ней расставаться (прижимал к своей груди, украдкой на нее поглядывал, улыбался и снова прижимал к себе, водил пальчиком по узорам). Средний уровень зафиксирован у Дарьи К. Девочка спрашивала разрешения взять некоторые предметы ДПИ в руки, с интересом рассматривала орнамент, задавала интересующие ее вопросы (кто это сделал? как называются такие цветочки?) и выражала просьбы (научишь меня так рисовать). Вместе с тем демонстрировала эмоции, которые были непропорциональны по своей динамике: ребенок показывал то излишнюю заинтересованность предметом, то ее действия и переживания можно диагностировать как неудовольствие процессом рассматривания изделия, нарастание раздражительности, усталости.

Описанные нами примеры подтверждают тезисы основных экспериментальных исследований высшей нервной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью, характерные для них особенности: слабость замыкательной функции коры головного мозга; недостаточная дифференцированность условно-рефлекторных связей; преобладание охранительного торможения; инертность нервных процессов; нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем (А.Р. Лурия (1956); М.С. Певзнер, В.И. Лубовский (1959–1963); С.Я. Рубинштейн (1979) и др.).

Сравнительные данные уровней сформированности конкретных представлений детей старшего дошкольного возраста о народном ДПИ после выполнения второй серии заданий представлены в табл. 2.

Таблица 2 – Сравнительные данные уровней сформированности конкретных представлений детей старшего дошкольного возраста о народном ДПИ (%)

Дети старшего дошкольного возраста	Условные уровни			
	критически низкий	низкий	средний	выше среднего
нормально развивающиеся	–	–	13,3	86,7
с интеллектуальной недостаточностью	36,7	56,7	6,6	–

Результаты после второй серии заданий показали, что уровень выше среднего зафиксирован только у нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста (86,7% опрошенных). Характерным уровнем сформированности конкретных представлений о народном ДПИ у детей с интеллектуальной недостаточностью является низкий уровень. В процессе наблюдения за воспитанниками выяснилось, что, несмотря на то, что их привлекают яркие по окраске и необычные по форме предметы (например, оригинальные формы белорусских глиняных свистулек (уткоконь), яркий хвост петуха дымковской игрушки и др.), дети затрудняются в назывании изделий, выделении их декоративности. С помощью педагога узнают предметы, показывают их, но затрудняются в назывании элементов узора, их цвета и композиционного расположения. В речи присутствуют искаженные слова (игушка, кука, таелка), замена слов жестами. Как позитивный факт отметим, что в большинстве случаев после побуждающей и организующей помощи со стороны педагога, которая выражалась в виде указаний: «Посмотри внимательно на ... (название предмета)», «Подойди поближе к столу», «Возьми (название предмета) в руки» – и подкреплялась жестами, мимикой, дети проявляли довольно стойкий интерес к предметам (чаще всего одному-двум), рассматривали их, изучая со всех сторон (ощупывали характерные или выступающие его части (например, на соломенной кукле внимательно разглядывали корону и передник), использовали зрительно-тактильно-двигательные приемы (постукивали по изделию, пытались его открыть (например, шкатулку-сундучок)) и пр. Констатируем, что для детей с интеллектуальной недостаточностью свойственны нестойкий ситуационный интерес к изделиям, недостаточно развитая наблюдательность при их рассматривании, слабость процессов анализа и синтеза при узнавании предметов и т.п. Для них характерно стремление к выполнению заданий, однако результативность возможна только в совместной деятельности со взрослым (педагог сидит рядом, в случае необходимости помогает ребенку указывающими жестами, уточняя местоположение того или иного предмета и т.п.). Одновременно после применения педагогом косвенных приемов обучения, направленных на организацию и стимулирование детской деятельности – использование наводящих вопросов (что нарисовано на тарелке?), указаний (посмотри внимательно, возьми ... (название предмета) в руки), подкрепление словесной инструкции жестом, – воспитанники проявляют заинтересованное отношение к изучению изделий ДПИ, узнают и называют (с помощью) предметы и практически все материалы, из которых они сделаны (глина, дерево, ткань, солома). Определяют цвет предметов и его частей. Рассказывают, что и как они хотят украсить, уточняют для кого (наиболее типичные ответы детей: юбка для мамы, ваза, чтобы украсить комнату).

В ходе выполнения детьми заданий третьей серии нами получены следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3 – Сравнительные данные освоения детьми старшего дошкольного возраста техники декоративного рисования (%)

Дети старшего дошкольного возраста	Условные уровни			
	критически низкий	низкий	средний	выше среднего
нормально развивающиеся	–	–	26,7	73,3
с интеллектуальной недостаточностью	80,0	16,7	3,3	–

Сравнительный анализ результатов, полученных в двух сравниваемых группах, показал, что освоение техники рисования в процессе декоративного рисования на уровне выше среднего свойственно только нормально развивающимся детям (73,3% опрошенных).

Для большинства детей с интеллектуальной недостаточностью наиболее типичным являлся критически низкий уровень выполнения заданий (80% опрошенных). Воспитанники не умеют или не хотят правильно сидеть за столом (или слишком далеко или слишком близко к нему, полулежат на нем). У них не выработано умение правильного удержания инструментария. Дети держат инструменты (карандаш, кисть, фломастер) в кулаке или двумя-четырьмя пальцами слишком высоко или низко от заостренной части карандаша, металлической обмотки кисти. Характерно черканье. Воспитанники не умеют провести линии карандашом (кистью), ставить мазок. При рисовании не регулируют силу нажима на грифель (ворс), не учитывают ритм, темп и амплитуду движений руки. Многие не ориентируются в пространстве листа бумаги, соскальзывают с его поверхности, размазывают краски по столу. Специфичен тот факт, что хотя дети внешне положительно отнеслись к предложению педагога выполнить то или иное изображение, они не проявляли ни стойкого эмоционального оживления, ни длительной заинтересованности самим процессом черкания.

Низкий уровень также зафиксирован только у детей с интеллектуальной недостаточностью (16,7% опрошенных). Наблюдение за деятельностью детей этой группы показало, что их рисование находилось на доизобразительной стадии. Но, в отличие от предыдущей группы воспитанников, они ориентировались на листе бумаги, их графические действия, в основном, не распространялись за его пределы. У них недостаточно выработаны навыки и умения свободного владения изобразительными инструментами (карандашом, кистью) при различных приемах работы, отмечены затруднения в регулировании рисовальных движений в отношении силы нажима, скорости, размаха, равномерности в соответствии с задачами изображения. Дети допускали много лишних, нецелесообразных движений, проявляли чрезмерную топорливость и расторможенность. Темп движений носил неритмичный, неустойчивый характер, он увеличивался к концу выполнения задания (ухудшалось качество раскраски, штрихи или мазки наносились неравномерно,

иногда выходили за пределы контура). Так, Артем В. обнаружил повышенный интерес к рисованию. В ходе наблюдения за его деятельностью отмечено, что у мальчика сформированы некоторые технические навыки и умения (без напоминания вытирает пролившуюся краску со стола, кладет инструменты в специально отведенное для них место и т.п.). Тем не менее ребенок допускает грубые ошибки в технике рисования (расположение пальцев на инструменте неправильное, при рисовании осуществляет сильный нажим на ворс кисти (грифель), затрудняется в рисовании на новом для него материале). Выбор геометрической и силуэтной форм делает самостоятельно, однако смысл задания (украсить бумажную форму) не понимает. На предложение педагога раскрасить предметную форму нетрадиционным способом отреагировал положительно, заинтересовавшись техникой рисования пальцами.

Результаты после проведения заданий четвертой серии указали на то, что уровень самостоятельного выполнения детьми заданий в процессе декоративного рисования в группе нормально развивающихся детей выше, чем в группе их сверстников с интеллектуальной недостаточностью. Большинство детей с интеллектуальной недостаточностью находятся на низком уровне (56,7% опрошенных). Для них характерно выполнение заданий после неоднократной (более 2-х раз) организующей, стимулирующей и обучающей помощи со стороны педагога.

Анализ изложенных выше количественных и качественных данных позволил определить у испытуемых общие и специфические характеристики и четыре уровня освоения ими декоративного рисования, условно обозначенных как: критически низкий, низкий, средний и уровень выше среднего (табл. 4).

Таблица 4 – Сравнительные данные уровней освоения детьми старшего дошкольного возраста декоративного рисования после проведения констатирующего эксперимента (%)

Дети старшего дошкольного возраста	Уровни			
	критически низкий	низкий	средний	выше среднего
нормально развивающиеся	–	–	30	70
с интеллектуальной недостаточностью	60,0	36,7	3,3	–

Сравнительное изучение зафиксировало значительные различия между уровнями освоения декоративного рисования нормально развивающимися детьми и детьми с интеллектуальной недостаточностью ($U_{эмп} = 0 < U_{кр} = 292$; $p \leq 0,01$). Исследование всех испытуемых и контент-анализ 130 детских работ позволили выявить, что освоение декоративного рисования на уровне выше среднего оказалось характерным только для нормально развивающихся детей, для детей с интеллектуальной недостаточностью типичным явился критически низкий уровень освоения декоративного рисования.

В качестве общих характеристик, присущих детям обеих групп, нами выделены следующие: наличие интереса (любопытства, любознательности) и эстетических чувств (удовольствия) к предметам ДПИ и деятельности; объем представлений о предметах декоративно-прикладного искусства, материале изготовления, изобразительно-выразительных средствах (элементах узора, цвете, композиции); динамика освоения техники рисунка в разной степени выраженности. К специфическим характеристикам, которые свойственны только воспитанникам с интеллектуальной недостаточностью, отнесены: отсутствие или наличие эпизодического интереса к предметам и деятельности, своеобразие эмоциональных проявлений к объектам изображения и результатам рисования; наличие нечетких представлений о: предметах народного ДПИ (название, назначение, материал изготовления) и изобразительно-выразительных средствах (цвет, форма, расположение на предмете); использование в рисовании графических штампов (повторяющихся фигур: кругов неправильной формы, не имеющих формы пятен и т.п.); несовершенство орудийных действий (неумение правильно удерживать инструменты и пользоваться ими в процессе деятельности) и техники изображения (рисование без учета силы, нажима, амплитуды движений).

Полученные результаты позволили констатировать, что особенности освоения детьми старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью декоративного рисования обусловлены не только сложной структурой нарушений психофизического развития, несовершенством ресурсного оснащения данного педагогического процесса, но и отсутствием индивидуального и дифференцированного подходов к обучению детей указанной категории в условиях интегрированного обучения и воспитания.

В связи с этим полагаем, что особое внимание следует уделить использованию принципа коррекционной направленности процесса обучения декоративному рисованию воспитанников в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Изучение содержания учебно-программной документации образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью выявило, что коррекционная направленность на уровне организации и содержания обучения декоративному рисованию воспитанников в условиях интегрированного обучения и воспитания выражена в концентрическом построении содержания программы, в выделении пропедевтических этапов на каждом возрастном этапе, начиная со второй младшей группы, и в растянутости сроков обучения в отношении детей с интеллектуальной недостаточностью.

Иногда содержание учебной программы дошкольного образования (Минск, 2023) и содержание учебной программы для образовательной области «Искусство» для специальных дошкольных учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью (Минск, 2017) не совпадает. В этом случае закономерно возникает вопрос: как спланировать работу, соединив две

программы? Предлагаем несколько вариантов, содержание которых обусловлено результатами диагностики, представленной выше. Первый вариант основан на факте, что дети с интеллектуальной недостаточностью находятся на критически низком уровне освоения декоративного рисования. Поэтому им для усвоения предлагается материал, соответствующий их возможностям и потребностям, т.е. тот, что прописан в отвечающей их особым образовательным потребностям учебной программе. Педагогический работник (воспитатель) в календарно-тематическом плане в графе для примечаний фиксирует данное несоответствие тематики. Второй вариант может быть использован в работе с детьми, которые демонстрируют низкий и средний уровни освоения декоративного рисования. Исходя из этого педагогический работник (воспитатель) совместно с учителем-дефектологом определяет варианты включения ребенка в структуру занятия по тематике образовательной области «Изобразительное искусство» учебной программы дошкольного образования (Минск, 2023). Педагогический работник (воспитатель) на занятиях применяет особые формы работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью:

- формирование умения отвечать на поставленные вопросы по содержанию с помощью опорных схем, иллюстративного материала;
- формирование практической деятельности путем включения в коллективные формы работы;
- развитие наблюдательности, умения работать по вариативному образцу;
- активизацию словарного запаса путем введения в речь новых слов, понятий декоративного искусства (симметрия, ритм, декоративность и пр.);
- развитие умения удерживать программу выполнения задания с помощью технологической карты;
- формирование умений готовить краткое сообщение описательного характера по выполненной работе (с помощью взрослого, опорных схем, альтернативных средств общения) и пр.

В свою очередь, учитель-дефектолог на коррекционных занятиях акцентирует свое внимание на формировании у детей предпосылок к рисованию, а именно начальных форм сенсорных процессов (ощущений, восприятий, представлений), а также ручной умелости.

Принцип коррекционной направленности организации обучения реализуется в структуре и принципах построения занятий по декоративному рисованию. Во-первых, необходимо тщательно планировать подготовительную работу с целью систематизации знаний и умений воспитанников группы интегрированного обучения и воспитания по теме, обогащение их жизненного опыта и расширение кругозора. Во-вторых, проводить комплексные по структуре и интегрированные по содержанию занятия для поддержания постоянной заинтересованности детей в предстоящей деятельности, а также в соответствии с соблюдением требований

использования здоровьесберегающих технологий в учреждениях дошкольного образования (смена видов деятельности, соблюдение нагрузки (двигательные паузы, пальчиковая гимнастика, физминутки, зарядка для глаз и т.п.). В-третьих, дозированно наращивать материал исходя из особых образовательных потребностей воспитанников, как с интеллектуальной недостаточностью, так и нормально развивающихся. В-четвертых, соблюдать четкую структуру занятия с целью сохранения высокой работоспособности в течение периода его проведения.

Важное значение в осуществлении целенаправленного коррекционно-развивающего процесса имеет содержание обучения. Эффективность коррекционной работы по освоению декоративного рисования детьми возрастает, если выполняемые ими практические упражнения и игровые задания влияют на развитие у них чувства цвета, формы, композиции, ручную умелость; активизируют и стимулируют интеллектуальную и практическую деятельность; формируют представления, необходимые для адекватного восприятия и отображения предметов реального мира.

Особые образовательные потребности воспитанников с интеллектуальной недостаточностью и характер учебных затруднений определяют значимость реализации коррекционной направленности образовательного процесса в части использования разнообразных методов и приемов, средств обучения. В системе специального образования указанное положение является незыблемым. В случае интегрированного обучения и воспитания важно добиваться слаженной работы педагогического работника (воспитателя) и учителя-дефектолога, других специалистов в определении направлений и характера коррекционно-педагогической помощи такому ребенку. Данный факт обуславливает необходимость формирования базовых профессиональных и специализированных компетенций у педагогических работников системы образования в условиях интегрированного обучения и воспитания, реализации принципа инклюзии.

Принцип коррекционной направленности в ходе реализации методов, приемов и средств обучения декоративному рисованию воспитанников группы интегрированного обучения и воспитания будет эффективен:

1) при активном использовании приемов активизации умственной деятельности и алгоритмизации умственных действий;

2) в применении различных видов помощи детям:
стимулирующей: в виде поощрения (поглаживание по голове, рукам; легкое подталкивание), в виде побуждения («Подумай, попробуй еще раз»; взятие интересующего предмета в руки, рассматривание его вблизи), в виде одобрения («Молодец, хорошо»);

обучающей: наводящие, уточняющие вопросы к инструкции заданий (например, к заданию на выяснение уровня представлений детей о выразительных средствах, применяемых в процессе создания декоративных

композиций, использовать наводящие вопросы «Какими узорами украшен предмет?», «Как украшена тарелка?», «Что нарисовано на тарелке?» и т.п.);

организующей: в виде указания («Посмотри внимательно», «Подойди поближе к столу», «Возьми ... (название предмета) в руки»), подкрепление словесной инструкции жестом;

регулирующей и направляющей: подсказ слова, окончания фразы, помощь в удержании инструмента или материала;

3) в процессе дидактических игр и упражнений, тренировочных заданий.

Коррекционно-образовательная работа на занятиях по декоративному рисованию и в процессе дидактических игр, игр-упражнений с изобразительным материалом должна осуществляться под руководством педагогического работника (воспитателя) по следующим направлениям:

развитие произвольного внимания, восприятия, воображения, совершенствование наглядно-образного мышления и формирование мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение и т.п.); систем сенсорных эталонов (цвета, формы, величины); общей моторики и мелкой моторики руки и зрительно-двигательной координации;

воспитание положительного эмоционального отношения к предметам народного ДПИ, к декоративной деятельности и ее результатам, развитие мотивации к деятельности;

формирование представлений о предметах народного ДПИ, их сенсорных и художественных характеристиках, материале изготовления; технических и изобразительных умений, связанных с художественно-образным отображением предметов в декоративном рисовании; умений и навыков речевого общения, обогащение словарного запаса, воспитание элементарных эстетических предпочтений и суждений, личностных качеств, необходимых для целенаправленной работы.

На занятиях по декоративному рисованию следует использовать педагогические приемы, такие как: сюрпризный момент; рассматривание образцов народного творчества в натуральном виде и в виде иллюстраций; демонстрация приемов изображения; занимательные упражнения с применением конструкторов с комплектами деталей разного цвета и формы, картинок с изображением элементов растительного белорусского орнамента с целью группировки предметов по цвету, форме, на выбор по образцу и т.д.; дидактические игры на узнавание, различение и называние предметов по форме, цвету; на формирование пространственных представлений и отношений; игры-упражнения с изобразительным материалом.

Все вышеизложенное позволит воспитанникам групп интегрированного обучения и воспитания улучшить свои результаты как в области восприятия произведений народного декоративно-прикладного искусства, так и в плане осуществления собственной декоративной деятельности. В процессе совместной значимой продуктивной деятельности в детском

коллективе улучшится психологический климат, воспитанники станут более общительными, отзывчивыми и толерантными в ситуациях взаимодействия (помогать друг другу, давать пользоваться своей краской, если она закончилась у соседа по парте; советоваться и планировать собственную деятельность, оценивать полученные свои и чужие работы в соответствии с вариативными и аутентичными образцами и пр.).

Подытоживая отметим, что коррекционно-педагогический потенциал процесса обучения декоративному рисованию воспитанников в условиях интегрированного обучения и воспитания раскрывается через возможности развития их декоративно-орнаментальной деятельности, ослабления нарушений познавательной, двигательной, речевой и эмоциональной сфер, первоначальной инкультурации и социальную адаптацию.

Список использованных источников

1. Головина, Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т.Н. Головина. – Москва: Педагогика, 1974. – 119 с.
2. Грошенко, И.А. Занятия изобразительным искусством в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. пособие для учителей спец. коррекц. шк. и студентов дефектол. фак. пед. вузов / И.А. Грошенко. – 2-е изд., перераб. – Москва: Ин-т общегуманитар. исслед.: В. Секачев, 2001. – 223 с.
3. Екжанова, Е.А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Е.А. Екжанова. – Москва, 2003. – 348 л.
4. Захарова, Ю.В. Содержание и методика обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью декоративному рисованию (на основе белорусских художественных техник): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ю.В. Захарова; Нац. ин-т образования. – Минск, 2008. – 23 с.
5. Захарова, Ю.В. Содержание и методика обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью декоративному рисованию (на основе белорусских художественных техник): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ю.В. Захарова. – Минск, 2008. – 108 л.
6. Захарова, Ю.В. Обучение восприятию произведений изобразительного искусства и продуктивным видам деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью / Ю.В. Захарова. – Минск: Изд. центр БГУ, 2020. – С. 32 (123 с.).
7. Калинина, Е.М. Проблема социализации детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития в условиях личностно ориентированного воспитания и обучения / Е.М. Калинина // Специальная адукацыя. – 2010. – № 1. – С. 49–56.

8. Левко, А.И. Онтологические основания социальной адаптации и интеграции в обществе лиц с особенностями психофизического развития / А.И. Левко // Образование и педагогическая наука: тр. Нац. ин-та образования / редкол.: А.М. Змушко (пред.) [и др.]. – Минск, 2007. – Вып. 1: Концептуальные основания. – С. 5–11.

9. Медведева, Е.А. Содержание художественного развития и педагогические подходы к формированию основ художественной культуры у детей с проблемами в разные возрастные периоды / Е.А. Медведева // Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева [и др.]. – Москва, 2001. – Разд. III, гл. 3. – С. 79–147.

10. О Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]: Постановление Совета Министров Республики Беларусь, 29 янв. 2021 г., № 57. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100057&p1=1>. – Дата доступа: 09.04.2023.

11. Токарская, Л.В. Особенности физического развития // Особенности преподавания физической культуры детям и подросткам с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: учеб. пособие / Л.В. Токарская, Н.А. Дубровина, Н.Н. Бабийчук; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – С. 25–35 (190 с.).

2.7 ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЕТСКОГО САДА

Беляева Полина Игоревна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии

Новгородский государственный университет имени Я. Мудрого

Российская Федерация, г. Великий Новгород,

e-mail: polina.i.belyaeva@novsu.ru

В исследовании рассматривается проблема психологической безопасности педагогов в инклюзивной образовательной среде дошкольных образовательных учреждений. Психологическая безопасность личности педагога является необходимым условием обеспечения эффективности дошкольного инклюзивного образования. Выделены угрозы психологической безопасности педагогов: недостаточная психологическая подготовка к работе в условиях инклюзии; отсутствие системного обучения технологиям инклюзивного

образования, организационные проблемы инклюзивного образования (в т.ч. стихийный характер инклюзии и недостаточная ресурсная обеспеченность развивающей среды); специфика запросов родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, проблема профессионального функционала педагогов, который зачастую расширяется до обязанностей, являющихся прерогативой смежных профессий – социального педагога, психолога-консультанта, тьютора, психотерапевта, и др. Автором намечены пути обеспечения психологической безопасности педагогов в инклюзивном образовании: целенаправленная и систематическая просветительская работа по расширению компетентности педагогов в психологическом и медицинском аспектах взаимодействия с детьми с ОВЗ, обучение техникам и приемам работы с детьми с учетом их диагноза, обеспечение необходимой и достаточной помощи со стороны тьюторов и специалистов-дефектологов, супервизорской поддержки, сотрудничество со специализированными институтами а также организационные меры по предупреждению эмоционального выгорания и профессиональной деструкции педагогов.

Ключевые слова: педагог дошкольного образовательного учреждения, образовательная среда, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, психологическая безопасность педагога, психоэмоциональное напряжение, эмоциональное выгорание, психологическая защищенность.

Одной из важнейших проблем образования является проблема обеспечения эффективности образовательного процесса, обусловленная многими факторами, среди которых на первое место выходит личность педагога. Именно педагог является организатором и дирижером этого процесса, который может быть более или менее плодотворным. Эффективность деятельности педагога зависит от его личности, компетентности, установок, опыта и многих других аспектов, среди которых мы хотели бы выделить проблему психологической безопасности.

Образовательная среда дошкольного учреждения представляет собой подсистему социальной среды, включающую в себя три значимых компонента: психолого-педагогические условия (психодидактические характеристики среды: тип образовательного учреждения, образовательную программу, образовательные технологии и методики и пр.), пространственно-предметное окружение (предметно-развивающая среда) и социально-психологический компонент (представляет собой совокупность социально-психологических характеристик субъектов среды, характер их взаимодействия, общения и совместной и индивидуальной деятельности).

Выдающийся советский психолог Л.С. Выготский писал о ведущем влиянии образовательной среды на развитие ребенка, чья ведущая деятельность, а следовательно, и психическое развитие в целом, в дошкольном возрасте непосредственно связана с качеством этой среды [8].

Однако образовательная среда, будучи местом реализации в том числе профессионального развития и становления взрослых ее субъектов – педагогов, оказывает значительное влияние на их личность.

Согласно теории возможностей Дж. Гибсона, среда может способствовать либо препятствовать развитию личности, создавая для ее участников различные ограничения [3; 18].

В декабре 2012 г. был принят Закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который обеспечивает образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Министерством образования РФ утверждены ФГОС НОО ОВЗ (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья) и ФГОС УО (Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью). Введение инклюзии в образовательную систему России стало важным событием для многих родителей, имеющих детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), так как появилась возможность в определенной степени преодолеть имеющиеся проблемы воспитания, максимально «открыть» образовательную среду, обеспечив детям, имеющим ограничения в здоровье, более широкий доступ к ресурсам и образовательным возможностям общеобразовательной среды, к общению с нормотипичными сверстниками. С другой стороны, общение нормативно развивающихся детей с детьми, имеющими ограничения в здоровье, является существенным фактором становления духовно-нравственной сферы ребенка, развития сострадания, эмпатии, толерантности и формирования гуманистических установок поведения и мышления.

Однако при попытке распространения принципов инклюзии на всю систему образования наряду с позитивными моментами возник ряд значимых проблем, среди которых особо следует выделить проблему психологической безопасности участников инклюзивного процесса, поскольку наличие у ребенка того или иного нарушения развития безусловно является фактором риска для психологической безопасности как самого ребенка, так и образовательной среды, и ее субъектов в целом.

Как известно из многочисленных психологических исследований последних лет, поднимающих проблему психологической безопасности образовательной среды и личности (И.А. Баева, Л.А. Регуш, Е.Б. Лактионова, П.И. Беляева, Е.С. Слюсарева и мн. др.), именно состояние безопасности среды и личности в ней обеспечивает качество процесса образования и делает среду источником развития для всех субъектов образования.

Поскольку психологическая безопасность есть важнейшая потребность личности, формирование и поддержание ее как необходимого условия обеспечения эффективности инклюзивного образования является чрезвычайно актуальным вопросом. В современной психологической литературе достаточно много исследований, которые чаще всего посвящены проблеме психологической безопасности учащихся в системе образования

(И.А. Баева, П.И. Беляева, Т.Б. Беляева) или безопасности родителей детей с ОВЗ (Е.С. Слюсарева, Н.Н. Мизина), проблемам психологической готовности участников образования к внедрению инклюзии (Е.С. Глухова, С.А. Литвина, С.В. Алехина, В.В. Хитрюк, Т.Н. Адеева), изучению рисков профессиональной деятельности педагога (И.А. Баева, Л.М. Митина, Н.И. Кольчугина, Е.А. Шмелева).

Вопросы психологической безопасности педагогов разрабатывались, например, такими исследователями, как Н.И. Кольчугина, Е.А. Шмелева.

Однако, с нашей точки зрения, обойдена вниманием проблема психологической безопасности педагогов в инклюзивной образовательной среде дошкольного образовательного учреждения. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что состояние психологической безопасности является необходимым условием их эффективной педагогической деятельности и качественной реализации идеи инклюзивного образования.

Психологическая безопасность в инклюзивном образовании чаще всего рассматривается через призму психологического состояния детей ОВЗ и их родителей, при этом недостаточное внимание уделяется вопросам психологической поддержки педагогов. Многочисленные обучающие семинары и курсы повышения квалификации направлены на ознакомление педагогов с принципами и особенностями осуществления инклюзии, отдельными приемами инклюзивного образования, но недостаточно готовят педагога психологически к работе в таких условиях и отличаются отсутствием системного ознакомления и обучения педагогов технологии инклюзивного образования, а также не могут подготовить всесторонне ко всем нюансам российских условий его осуществления (например, значительной гетерогенности контингента внутри одного класса или дошкольной группы, когда по разным причинам в нарушение всех нормативов в инклюзивном детском коллективе имеется вплоть до трети детей с разноплановыми нарушениями психического и физического развития). В то же время требования, предъявляемые к педагогу обществом и закрепленные в его профессиональном стандарте, неуклонно возрастают. Профессиональный функционал педагогов, в особенности работающих с детьми раннего и дошкольного возраста, зачастую гласно и негласно расширяется до обязанностей, являющихся прерогативой смежных профессий – социального педагога, психолога-консультанта, тьютора, психотерапевта. Положения эффективного контракта – системы стимулирования труда, призванной компенсировать недостаточную заработную плату в этой профессии, – предполагают активное участие во внеучебной деятельности (начиная от написания и изготовления методических и дидактических пособий, организации праздников, ведения кружков и заканчивая домашним визитированием) и иную работу во внеурочное время (вплоть до написания научных и просветительских статей по специальности).

Особенность педагогических профессий в том, что строгие требования предъявляются не только к профессиональным, но и к личностным

качествам педагога, от которого зачастую и администрация образовательного учреждения, и родители, и общество ожидают самоотдачи вплоть до самоотверженности (что выражается в концепции «миссии» и призвания), а это не только задает высокие нравственные стандарты для работников данной отрасли, но и провоцирует проблемы созависимости.

Вместе с этим возрастает и уровень нервно-психического напряжения у работников указанной профессии, что приводит к высокому уровню и массовому распространению проблемы эмоционального выгорания, которая, по результатам исследований, затрагивает и молодых педагогов с небольшим стажем работы [17].

Вслед за И.А. Баевой мы рассматриваем психологическую безопасность как психическое состояние, сущностью которого является «согласование личностных стремлений и возможностей (психики и организма) с особенностями средовых факторов и силой их воздействия» [18, с. 85], выражающееся в единстве поведения и переживания в определенный промежуток времени.

Переживание педагогом состояния психологической безопасности является необходимым условием не только его личностного благополучия, но и залогом эффективной педагогической деятельности.

Так, К.А. Абульханова-Славская обращает внимание на то что «личность как субъект деятельности, может приспособлять свои индивидуальные особенности, способности к конкретным задачам деятельности... В зависимости от способа связи психических и личностных (мотивы, способности и т.д.) уровней деятельности она приобретает оптимальный или неоптимальный характер. В последнем случае возникают вторичные психические и личностные образования – усталость, скука, чрезмерная перенапряженность, негативные эмоциональные состояния, стресс и т.д.» [1, с. 82].

И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова считают, что наиболее обобщающая характеристика психологической безопасности личности заключается в рассмотрении ее как психического состояния защищенности личности от внешних и внутренних угроз окружающей ее среды, основанном на наличии и развитии собственного внутреннего ресурса сопротивляемости разным видам психических и физических насильственных действий по отношению к этой личности [18].

Важно отметить, что образовательная среда не существует в вакууме, а ее специфика определяется не только степенью образования, типом учреждения, используемыми образовательными программами, региональными особенностями, но и такими частными характеристиками конкретного учреждения, как: особенности управленческой и корпоративной культуры, личность руководителя, социально-психологические характеристики коллектива (например, сплоченность), психологические особенности педагогов, особенности детского и родительского контингента. Мы рассматриваем психологическую безопасность личности педагога детского дошкольного учреждения как психическое состояние [5], обусловленное

как спецификой и особенностями образовательной среды конкретного дошкольного учреждения, так и спецификой ее отражения педагогом, проявляющееся в переживании им *своей защищенности на рабочем месте, уверенности в себе как в профессионале и удовлетворенности собой как личностью и субъектом профессиональной деятельности, а также собственным социальным положением и своими социальными отношениями со всеми субъектами образовательной среды, результатом чего является высокий уровень сопротивляемости неблагоприятным воздействиям и манифестация уверенного (ассертивного) поведения в профессиональной деятельности.* При этом особо хотелось бы подчеркнуть, что, поскольку идеальных условий в среде быть не может, то все вышеперечисленные показатели психологической безопасности педагога должны быть выражены на достаточном уровне для полноценного функционирования в своей профессиональной сфере. Такие показатели, как уверенность в себе как в профессионале и переживание своей защищенности на рабочем месте, будут способствовать сохранению устойчивости (резильентности) педагога, в т.ч. в неидеальной среде с определенными потенциально психотравмирующими воздействиями, и сохранению у него состояния психологической безопасности.

Когда мы обращаемся к проблемам профессий, имеющих особую общественную значимость, актуально затронуть вопросы не только отдельных личностных качеств, но и психологической структуры личности в целом, особенно ее направленности, которая имеет огромное значение для профессионального становления и развития в данной области.

Как известно, социальная значимость педагогических профессий выражается в том числе через широкое использование в ее отношении термина «призвание», характеризующего профессиональную направленность личности педагога и особую структуру ее ценностей. Для педагога инклюзивного образования особо важным элементом направленности является вектор на безопасное взаимодействие с другими участниками инклюзивной образовательной среды. Учитывая, что инклюзивная среда изначально более хрупкая и нестабильная, организация и обеспечение такого характера взаимодействия налагает на педагога дополнительную профессиональную ответственность, что проявляется в возрастании психоэмоциональной нагрузки и может выступать дополнительным стрессовым фактором.

Направленность у профессионала высокого уровня должна быть тесно связана с практическими навыками и выражаться в овладении рядом специфических надпрофессиональных компетентностей, среди которых у представителей педагогических профессий особо выделяется коммуникативная компетентность. При работе с детьми дошкольного возраста, имеющими различные ограничения здоровья, и их родителями вопрос коммуникативных навыков педагога становится принципиальным. Некоторые дети, в силу тяжести своего дефекта, являются неречевыми или имеющими интеллектуальные и физические затруднения, препятствующие коммуникации.

Н.С. Ефимова, также разрабатывающая содержание психологической безопасности личности педагога, выделяет в его структуре такие содержательные стороны коммуникативной компетентности педагога, как эмоциональная экспрессивность, а также интеллектуальная и поведенческая вариативность, определяющие оптимальную позицию педагога по отношению к другим субъектам образовательной среды [10].

Принципиальное значение приобретают данные компоненты при взаимодействии педагога с участниками инклюзии, поскольку она предполагает качественно более сложный и структурированный уровень такого взаимодействия, включающий особый акцент на его этической стороне (использование предельно деликатных и выверенных формулировок и терминологии, не допускающей отождествления личности с нозологическим диагнозом, например, «ребенок с расстройством аутистического спектра», а не «ребенок-аутист»). Важность эмоциональной экспрессивности и вариативности поведения обусловлена возрастными психологическими особенностями контингента, в котором дети-дошкольники с ограниченными возможностями, как правило, выделяются еще более ярким проявлением указанных особенностей (повышенная сенситивность, чуткость к эмоциональному воздействию, потребность в ласке, любви и принятии). Не меньшую роль играет учет и специфических психологических особенностей родителей детей, поскольку дефициты в развитии детей являются источником их психотравматизации. И со всем этим педагог инклюзивного детского учреждения должен уметь работать.

Подобные сверхсложные условия осуществления профессиональной деятельности предполагают наличие у педагогов инклюзивного образования значительных психологических ресурсов.

В качестве предикторов психологического благополучия в профессиональной педагогической деятельности и отсутствия эмоционального выгорания, согласно исследованиям Л.М. Митиной, О.И. Бабич, выступают личностные ресурсы: развитая интернальность и самоактуализация у молодых педагогов и высокая степень осмысленности жизни, позитивное, целостное восприятие мира и человеческой природы у педагогов зрелого возраста [2].

М.Б. Калашникова подчеркивает значение аутопсихологической компетентности, под которой автор понимает знание педагогом своей личности, рефлексивное отношение к уровню собственных возможностей и ограничений, способствующее актуализации внутреннего психологического потенциала и влияющее на уровень его психологической безопасности [12].

В работах представителей гуманистического направления психологии самоактуализация выступает главной потребностью личности. Также для педагога инклюзивного образования крайне важно наличие личностного смысла осуществляемой деятельности, позволяющего достичь социального статуса и позитивной личной идентичности.

Согласно нашему исследованию, объектом которого были педагоги начальной школы, уровень их психологического и субъективного

благополучия связан с такими личностными особенностями, выступающими в качестве ресурсных, как сердечность, открытость в общении; сила «Я», эмоциональная зрелость, устойчивость; уверенность в себе, склонность к лидерству; смелость; спокойствие; самодостаточность; невозмутимость, расслабленность [4].

Какие же риски инклюзивной среды российского дошкольного образовательного учреждения являются препятствиями для переживания педагогом состояния психологической безопасности?

Риски, исходящие от социально-психологического компонента образовательной среды, определены в работе А.В. Нареженой, которая выделяет деятельностные факторы риска современного учителя (стаж педагогической деятельности; вариативность и сложность, а также большую роль обратной связи в педагогической деятельности; особенности профессиональных и личностных мотивов; значимость профессиональной ответственности и удовлетворенности достижениями в работе; преобладание в процессе работы статической нагрузки с недостатком мышечной и двигательной нагрузки) и личностные (необходимость контролировать эмоции, принимать рациональные решения, готовность к риску; коммуникативно-характерологические особенности – волевые и интеллектуальные черты характера; направленность личности; отношение к другим и выполняемой деятельности) [13].

Также следует выделить недостаточную инклюзивную компетентность педагогов (воспитателей), которая, по мнению Е.А. Мартыновой и Н.А. Романович, выражается в недостаточной методической подготовке, знаниях педагогов о специфике дефекта ребенка и низком уровне толерантности к таким детям [14].

А.В. Микляева отмечает, что 46,7% педагогов признают у себя дефицит знаний, навыков и умений, необходимых для успешной работы в условиях интеграции и инклюзии, а 51,3% педагогов подтверждают у себя недостаточную инклюзивную компетентность, которая порождает определенную предвзятость ожиданий в отношении детей с ОВЗ [15].

И.В. Тихонова, Н.С. Шипова, Е.А. Иванова констатируют, что многообразие нарушений в развитии детей может способствовать профессиональной растерянности педагогов [21].

Еще один аспект проблемы заключается в недостаточной активности «поддерживающих» специалистов – дефектологов и тьюторов, которые должны помогать педагогу в организации профессиональной помощи, однако (особенно это касается тьюторов, систематическая подготовка которых лишь недавно началась в некоторых российских регионах) нередко сами находятся в процессе получения образования либо не обладают достаточным опытом практической деятельности.

К сожалению, на настоящем этапе в дошкольных образовательных учреждениях остро ощущается нехватка необходимых для инклюзивного образования ассистентов, тьюторов, дефектологов и других требуемых специалистов, которые должны помогать педагогу и брать на себя часть

забот по оказанию помощи детям с ОВЗ. Так, одними из важнейших задач тьютора является помощь ребенку в самоорганизации своего поведения и деятельности, коррекции и преодолении нежелательного поведения, мешающего учебной и игровой деятельности, помощь в налаживании социальных контактов и общения с педагогом и сверстниками, развитие коммуникации и социальных навыков, без которых оказывается невозможным полноценное участие ребенка в воспитательно-образовательном процессе, а инклюзия бесполезна для ребенка с нарушением развития. Именно тьютор должен максимально грамотно организовывать процесс адаптации своего подопечного к среде образовательного учреждения, выступая со-модератором педагога, а в вопросах, касающихся участия в образовательном процессе ребенка с ОВЗ, в некотором роде наставником, подсказывающим педагогу более эффективные и релевантные способы взаимодействия с ребенком. Без полноценного сотрудничества в таком формате нагрузка педагога значительно увеличивается, резко возрастает уровень психоэмоционального напряжения и стресса: поскольку при отсутствии специфического психокоррекционного подхода и применения специальных коррекционных технологий (например, ПАП – прикладного анализа поведения, используемого в работе с детьми с РАС – расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна, интеллектуальными и другими нарушениями) сильно увеличивается риск возникновения нестандартных ситуаций или ситуаций проявления ребенком с ОВЗ нежелательного поведения и негативизма, что приводит к невозможности для педагога полноценно проводить организованную образовательную деятельность и режимные моменты, в результате чего происходит ущемление права на полноценное образование, на уход и присмотр нормативно развивающихся детей. Учитывая тот факт, что педагог значительно регламентирован в своих действиях должностными обязанностями, а также объемом различных видов работы и определенными требованиями к ним, все это служит дополнительным фактором вплоть до психотравмирования вследствие возникновения различных конфликтных ситуаций с другими субъектами образовательного процесса (администрацией, специалистами учреждения и родителями других детей, предъявляющими требования к выполнению педагогом своих профессиональных задач относительно остальных детей группы).

При этом, как уже отмечалось, в группе нередко имеется не один ребенок с дефектом развития, нуждающийся в особом подходе. В то же время, если обратиться к опыту зарубежных стран, то в них традиционно очень большое значение имеет деятельность «поддерживающих» специалистов-консультантов, которые профессионально помогают выстраивать позитивные отношения с детьми и их родителями.

Еще одним сложным моментом в деятельности педагога инклюзивной группы является соблюдение права на присутствие в группе родителей ребенка с ОВЗ, которые не всегда готовы подключиться к помощи, а предпочитают наблюдать за происходящим со стороны. Эта ситуация создает для

педагога «эффект сцены», когда он постоянно оказывается под пристальным и критичным наблюдением со стороны, что становится еще одним эмоционально истощающим фактором. При этом, как показывает наш практический опыт, такая ситуация нередко провоцирует и конфликты как между родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку не каждый родитель ребенка с ОВЗ обладает достаточным уровнем толерантности к чужим детям с нарушениями, будучи изначально травмирован и психически истощен переживанием опыта воспитания своего ребенка, так и с родителями нормотипичных детей, которым могут быть непонятны особенности функционирования и развития ребенка с каким-либо нарушением.

Также проблемным, с точки зрения сложности осуществления педагогической деятельности, моментом является характер психолого-педагогических запросов родителей детей с ОВЗ. В процессе практической работы с родителями детей дошкольного возраста, имеющих те или иные нарушения развития, нами была зафиксирована специфика запросов, поступающих педагогам и специалистам инклюзивной группы дошкольного учреждения (табл.).

Таблица – Доминирующая проблематика запросов к педагогу и специалистам учреждения родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в зависимости от типа дизонтогенеза

Тип нарушения и тип дизонтогенеза	Доминирующая проблематика в запросах
1. Интеллектуальные (недоразвитие и задержанное развитие)	<p style="text-align: center;">Умственная отсталость:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) получение образования и профессиональные перспективы 2) социальная адаптация ребенка 3) развитие самостоятельности и навыков самообслуживания <p style="text-align: center;">Генетические нарушения (синдром Дауна):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) сохранение здоровья 2) социальная адаптация ребенка (в т.ч. поведенческие проблемы) 3) принятие окружающими 4) прояснение жизненных перспектив 5) возможности получения образования <p style="text-align: center;">Задержка психического развития:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) учебные трудности 2) принятие педагогами и сверстниками 3) поведенческие трудности
2. Сенсорные (дефицитарное развитие)	<p style="text-align: center;">Нарушения зрения:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) обеспечение безопасности и сохранение здоровья 2) социальная адаптация 3) получение образования 4) развитие дружеских взаимоотношений и общения со сверстниками 5) принятие педагогом

Окончание табл.

	<p align="center">Нарушения слуха:</p> <p>1) обеспечение безопасности и сохранение здоровья 2) принятие педагогом 3) развитие дружеских взаимоотношений со сверстниками 4) возможности получения образования</p>
3. Двигательные (дефицитное развитие)	<p>1) обеспечение безопасности и сохранение здоровья 2) принятие окружающими 3) самостоятельность и самообслуживание 4) возможности получения образования</p>
4. Эмоциональные (искаженное развитие)	<p align="center">Расстройства аутистического спектра:</p> <p>1) налаживание коммуникации с ребенком 2) принятие окружающими (педагоги и сверстники) 3) социальная адаптация (в т.ч. проблема нивелирования нежелательного поведения) 4) возможности получения образования 5) прояснение жизненных перспектив</p>
5. Речевые (дефицитное развитие)	<p>1) развитие дружеских взаимоотношений со сверстниками 2) учебные трудности 3) принятие педагогами</p> <p align="center">Тяжелые формы (алалия):</p> <p>те же, что при тяжелых интеллектуальных дефектах</p>
6. СДВГ (задержанное, поврежденное и дисгармоничное развитие)	<p>1) учебные трудности 2) поведенческие трудности 3) принятие окружающими 4) социальная адаптация</p>

Разные типы нарушений у ребенка обуславливают лишь некоторое различие в запросах семьи, однако можно четко выделить общие для всех семей значимые проблемы, ответственность за решение которых перекладывается частью родителей на педагога, что может также способствовать эмоциональному выгоранию и истощению, нарушению психологической безопасности (ее компонентов «уверенность в себе как в профессионале» и «удовлетворенность собой как субъектом профессиональной деятельности»). Кроме того, излишние ожидания от педагога и неадекватная требовательность к нему со стороны родителей приводят к невозможности сотрудничества между ними и педагогами, что не позволяет педагогу в полной мере реализовать свои профессиональные возможности и наносит непоправимый вред (прямой и косвенный) всем участникам инклюзивного образовательного процесса.

В структуре воспитательно-образовательных запросов родителей, предъявляемых к педагогу, работающему с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, четко прослеживаются три группы: образовательные, психологические и социальные. Не составит труда предположить, что значительное разнообразие, широта и сложность запросов и требований со стороны родителей могут привести к возникновению ощущения беспомощности и перегруженности у педагога инклюзивной группы, где детей с ОВЗ, как правило, несколько.

Личностные особенности педагога дошкольного учреждения тоже вносят свой «вклад» в проблему нарушения его психологической безопасности. К таковым личностным чертам можно отнести, например, низкие стрессоустойчивость и конфликтологическую компетентность, подверженность эмоциональному выгоранию, недостаточную толерантность к детям с особенностями развития, авторитарность в общении и взаимодействии, поведенческую и коммуникативную ригидность, низкий уровень психологической готовности к инклюзии, отсутствие инклюзивного мировоззрения и ряд других.

Поскольку, как известно, среда и личность, находящаяся в ней, тесно взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга, то и среда, обладающая характеристиками небезопасности, преломленная в субъективном восприятии ее субъекта, будет с высокой долей вероятности обуславливать возникновение состояния психологической небезопасности личности педагога.

Таким образом, еще одним фактором психологической безопасности педагога будет его индивидуальное восприятие образовательной среды как опасной или относительно безопасной.

Факторы, влияющие на психологическую безопасность педагогов дошкольных образовательных учреждений, можно разделить на объективные (внешние) и субъективные или внутренние (рис.).

К объективным факторам относятся, прежде всего, недостаточное общественное признание и недооценка на уровне общественного мнения в нашем обществе ценности профессии и труда педагога, отсутствие единой миссии в коллективе дошкольного образовательного учреждения, что выражается в направленности педагогического коллектива на формальные результаты деятельности, недостаточной солидарности и невысоком уровне сотрудничества педагогов внутри коллектива; отсутствие преемственности и системы адаптации новых работников, недостаточная методическая поддержка со стороны специалистов (дефектологов, психологов, тьюторов), негативные установки по отношению к инклюзивному образованию у родителей нормотипичных детей и ряд других.

Прежде всего, это угрозы и риски, связанные с родителями детей с ОВЗ, а именно: завышенные требования при недостаточном уровне мотивации к систематической работе с ребенком, нежелание активно участвовать в учебно-воспитательном процессе, потребительское отношение, претензии и критика действий педагога, игнорирование требований педагога, нарушение этических норм, низкий уровень культуры некоторых родителей.

Можно выделить также ряд субъективных факторов, которые определяются индивидуальными особенностями педагогов дошкольных образовательных учреждений и выступают препятствиями к полноценной реализации идей и методов инклюзивного образования. Прежде всего, это отсутствие инклюзивного мировоззрения, восприятие инклюзивной среды как опасной, некомпетентность в инклюзивной педагогике и психологии и, как следствие, низкий уровень психологической готовности к инклюзии.



Рисунок. – Схема индивидуального восприятия педагогами дошкольных учреждений образовательной среды как психологически опасной

Конечно, не последнюю роль играют и индивидуальные особенности педагогов, такие, как заниженная самооценка, тревожность, низкая стрессоустойчивость, неуверенность, негативный опыт самореализации, негативный опыт взаимодействия с родителями детей с ОВЗ.

Именно эти факторы мы можем рассматривать в качестве рисков нарушения психологической безопасности педагогов.

Согласно данным проведенного Н.И. Кольчугиной с соавторами исследования психологических угроз, которые могут возникать перед педагогом различных ступеней образования, наиболее актуальными в его профессиональной деятельности являются риски и угрозы, связанные с высокими нагрузками, ухудшением соматического и психологического здоровья, агрессивным отношением со стороны родителей и детей, нарушениями взаимоотношений с родителями учеников, низким материальным статусом. При этом наибольшей значимостью обладают риски, связанные с личностью самого педагога (его психоэмоциональным состоянием), со взаимодействием педагога с родителями, обучающимися, коллегами и администрацией (агрессия, конфликтные взаимоотношения) [13].

Выявленные психолого-педагогические угрозы и риски показывают необходимость развития у педагога компетенций, направленных на обеспечение эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости, способности к саморегуляции, самопознанию, навыка тайм-менеджмента, выстраивание эффективных коммуникаций со всеми участниками образовательных отношений. Востребованным становится поиск ресурсов улучшения психоэмоционального состояния – резильентности и жизнестойкости педагога [13].

И, наконец, еще одним значимым внешним фактором системного и организационного характера, влияющим на все компоненты состояния психологической безопасности, согласно А.С. Бысюк, является стихийный характер инклюзии (неподготовленность среды, неучитывание особенностей дефекта детей с ОВЗ) [7]. Яркий пример стихийной инклюзии – ситуация из нашего опыта, когда неречевой ребенок со сложным множественным нарушением развития (остаточное зрение, тяжелый порок развития челюстно-лицевой области, интеллектуальные нарушения) был механически помещен в группу нормотипичных детей без предварительной оценки подготовленности среды, где полностью отсутствовали специализированное оборудование и пособия, а также в штате учреждения не имелось специалиста-тифлопедагога, в результате чего ребенок был вынужден посещать группу без особого эффекта, а только с поддержкой мамы, не имел возможности занять себя подходящим видом предметной деятельности и без педагога-тьютора был практически лишен возможности быть вовлеченным в общение со сверстниками, которые были ожидаемо не готовы к появлению такого ребенка и не знали способов контактирования с ним. Педагоги группы и специалисты учреждения испытывали значительные сложности во включении данного ребенка в организованную образовательную деятельность, ребенок же, страдая от неподготовленности среды, проявлял нежелательное поведение в виде

аутостимуляции, вокализации во время любой организованной деятельности, и единственным доступным способом успокоить его во время фронтальных форм деятельности было взять его на руки на все время занятия. Подобным же примером являлись многочисленные случаи помещения в массовую группу детей с выраженными формами расстройств аутистического спектра, сопровождавшимися интеллектуальными, эмоционально-волевыми и поведенческими нарушениями, препятствовавшими полноценному участию ребенка в организованной образовательной деятельности. Среда и педагоги учреждения в этих случаях также были не готовы к инклюзии организационно и методически, а сопровождения тьюторов родителям этих детей удалось добиться только через несколько лет. Отсутствие специализированного статуса группы не позволяло отрегулировать вопросы численности детей, насыщения группы специальным оборудованием (например, учебной мебелью со зрительными ограничителями, карточками PECS и др. необходимыми пособиями), обеспечения штатом специалистов и внедрения коррекционной образовательной программы, в результате чего педагоги и специалисты учреждения были вынуждены сами насыщать среду пособиями, продумывать формы деятельности, позволяющие осуществлять образовательную деятельность с как можно меньшим ущербом для нормотипичных детей, формировать менее эффективные АООП (адаптированные общеобразовательные программы), чем это было бы возможно в случае оказания им систематической супервизорской и методической поддержки. Все это сказывалось на самоощущении, самочувствии педагогов и приводило к переживанию ими фрустрации от осознания недостаточной эффективности своей профессиональной деятельности и состояния психологической небезопасности.

Таким образом, исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что для обеспечения психологической безопасности педагога инклюзивного дошкольного образовательного учреждения как важнейшего фактора эффективности его деятельности актуально решение следующих задач:

- решение проблемы необходимой и достаточной помощи со стороны тьюторов и специалистов-дефектологов;

- организация целенаправленной и систематической просветительской работы с педагогами по расширению кругозора в медицинском и психологическом аспектах взаимодействия с детьми с ОВЗ с учетом их диагноза, осуществленная в тесном сотрудничестве со специализированными организациями, учреждениями и фондами (центры психолого-медико-социального сопровождения, родительские и медицинские ассоциации, благотворительные фонды, учреждения высшего профессионального образования и др.), имеющими практический опыт работы с подобной категорией детей, а также доступ к технологиям медицинской и психолого-педагогической диагностики и коррекции данного нарушения;

- доступ к педагогическим технологиям, программам обучения, техникам и приемам работы с детьми с учетом их дефекта;

- супервизорская поддержка профессиональной деятельности (консилиумы со специалистами других профильных учреждений и организаций по сложным педагогическим случаям);
- система психологической поддержки педагогов (включает кризисное психологическое консультирование и меры по предупреждению эмоционального выгорания и профессиональной деструкции педагогов).

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Издательство «Мысль», 1991. – 299 с.
2. Бабич, О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов / О.И. Бабич, Т.А. Терехова // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 31. – С. 48–52.
3. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И.А. Баева // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11–17.
4. Беляева, П.И. Взаимосвязь психологического благополучия педагога начальной школы с личностными особенностями / П.И. Беляева // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: сб. науч. ст. – Витебск, 2022. – С. 19–24.
5. Беляева, П.И. Психологическая безопасность школьника как психическое состояние / П.И. Беляева // Психология обучения. – 2012. – № 8. – С. 113–121.
6. Беляева, Т.Б. Модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в начальном звене школы / Т.Б. Беляева, П.И. Беляева, М.Б. Калашникова // Педагогика. – 2020. – Т. 84, № 11. – С. 63–72.
7. Бысюк, А.С. Стихийная инклюзия как фактор риска психологической безопасности образовательной среды школы / А.С. Бысюк // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф., Тверь, 26–28 марта 2015 г. / Тверс. гос. ун-т. – Тверь, 2015. – Вып. 14. – С. 308–313.
8. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 504 с.
9. Глухова, Е.С. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования / Е.С. Глухова, С.А. Литвина // Психология обучения. – 2013. – № 1. – С. 28–39.
10. Ефимова, Н.С. Психологическая безопасность личности педагога: структура, содержание, функции / Н.С. Ефимова // Российский научный журнал. – 2011. – № 1(20). – С. 126–131.
11. Зыскина, М.А. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования / М.А. Зыскина, Н.В. Шрамко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 201–204.

12. Калашникова, М.Б. Аутопсихологическая компетентность учителя как условие психологической безопасности учащихся / М.Б. Калашникова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 10–11 окт. 2018 г.: в 2 ч. / под общ. ред. Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой. – Ч. 2. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018; Крайник, В.Л. Ключевые проблемы инклюзивного образования в современной школе / В.Л. Крайник, В.В. Ерохин // Мир науки, культуры, образования. 2019. – № 2(75). – С. 222–224.

13. Кольчугина, Н.И. Психологические риски и угрозы в профессиональной деятельности современного педагога / Н.И. Кольчугина, Е.А. Шмелева // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: сб. науч. тр. по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф., Саранск, 18 марта 2022 г. / Мордовск. гос. пед. ун-т имени М.Е. Евсевьева. – Саранск, 2022. – С. 43.

14. Мартынова, Е.А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования / Е.А. Мартынова, Н.А. Романович // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – Вып. 2(19). – С. 40–47.

15. Микляева, А.В., Этическая регламентация как ресурс в разрешении проблем взаимодействия субъектов образования в условиях интеграции и инклюзии / А.В. Микляева, Е.К. Веселова, Г.В. Семенова, Е.В. Бахвалова // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23, № 3. – С. 423–439.

16. Параничева, Т.М. Динамика состояния здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.М. Параничева, Е.В. Тюрина // Новые исследования. – 2012. – № 4(33). – С. 68–78.

17. Профессиональное выгорание школьных учителей. Результаты всероссийского исследования программы «Я Учитель» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https:// yandex.ru/promo/education/articles/issledovanieprofessionalnogo-vygoraniya-uchitelej](https://yandex.ru/promo/education/articles/issledovanieprofessionalnogo-vygoraniya-uchitelej). – Дата доступа: 30.06.2021.

18. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: науч.-метод. материал / под ред. проф. И.А. Басовой. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2008. – С. 174.

19. Слюсарева, Е.С. Исследование удовлетворенности как критерия психологической безопасности родителей в инклюзивной образовательной среде / Е.С. Слюсарева, Н.Н. Мизина // Проблемы современного образования. – 2022. – № 6. – С. 89–103.

20. Сыманюк, Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Э.Э. Сыманюк. – Самара, 2005. – 44 с.

21. Тихонова, И.В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования школьников / И.В. Тихонова, Н.С. Шипова, Е.А. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 6(105). – С. 267–276.

2.8 СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Янусова Ольга Брониславовна,
старший преподаватель
кафедры коррекционной работы
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: yanusava@mail.ru

Исследование посвящено проблеме готовности будущих педагогов инклюзивного образования к профессионально-педагогической деятельности с позиции культурологического подхода и учета развития индикаторов инклюзии: инклюзивной практики, инклюзивной политики, инклюзивной культуры.

Инклюзивная культура, понимаемая в широком и узком смысле, направляет развитие инклюзивного образования, способствует приобретению лучших инклюзивных практик, построению инклюзивного общества. Представленная модель инклюзивной культуры будущих педагогов имеет трехкомпонентную структуру. Структурно-содержательными компонентами являются *личностно-коммуникативный, аксиологический и когнитивный*, каждый из которых включает собственную организацию. Личностно-коммуникативный компонент характеризует индивидуально-типологические особенности личности будущих педагогов, уровень сформированности коммуникативных и организаторских склонностей, эмпатийных способностей и коммуникативной толерантности. Аксиологический компонент отражает индивидуальную структуру ценностных ориентаций педагога инклюзивного образования, когнитивный – особенности мыслительной деятельности, потребность в усвоении новых знаний и навыков.

Инклюзивная культура будущих педагогов в целом, как и каждый из ее структурно-содержательных компонентов в частности, может быть сформирована на следующих уровнях: высоком, среднем, низком. Критериями уровней сформированности инклюзивной культуры являются показатели структурно-содержательных компонентов: индивидуально-типологические особенности личности, уровень эмоциональной устойчивости, уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей, коммуникативной толерантности, интеллектуальной лабильности, а также индивидуальная структура ценностных ориентаций личности будущего педагога.

Ключевые слова: культура, инклюзивная культура, будущие педагоги, инклюзивное образование, педагогическая культура.

Модернизация педагогического образования в Республике Беларусь в современном контексте предполагает переосмысление роли культуры в образовании, в развитии личности педагога как ее субъекта. Выступая

субъектом культуры, педагог ответствен за ее сохранение, воспроизведение и передачу подрастающему поколению, что определяется спецификой педагогической деятельности. Необходимость становления профессионально-педагогической культуры будущих педагогов с позиции ее культурологического обоснования продиктована важностью реализации принципа инклюзии в образовании, развития инклюзивной культуры в учреждениях образования.

Сегодняшнее образование нуждается в педагоге, который сочетает в себе глубокие и системные знания преподаваемого предмета, владеет современными педагогическими технологиями и методиками обучения и воспитания, обладает хорошими организаторскими способностями, проявляет творческий подход к организации образовательного процесса. Его профессиональная педагогическая деятельность имеет инновационную направленность и выраженный гуманистический характер, в котором немаловажное значение приобретают профессионально-личностные качества, устойчивая система ценностных ориентаций, гибкое профессиональное мышление, позволяющие работать педагогу в условиях цифровизации, многозадачности и неопределенности.

Наиболее чувствительным периодом в решении проблемы подготовки педагогов к работе в инклюзии является период обучения в университете, так как именно в это время формируются профессиональная направленность, структура ценностных ориентаций, закладывается фундамент профессионального мышления будущего педагога.

Формирование инклюзивной культуры является одним из важнейших аспектов развития инклюзивного образования, которое, согласно определению ЮНЕСКО, представляет такую форму организации процесса обучения, при которой все дети, независимо от физических, психических нарушений, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку [15].

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь рассматривает инклюзивное образование «как обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР), посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных способностей обучающихся» [9].

Инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к потребностям всех

детей. Идеология инклюзивного образования подразумевает равное отношение ко всем людям, но требует создания особых условий для детей с ОПФР. Инклюзия – это процесс удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого обучающегося посредством вовлечения его в учебную, общественную, культурную жизнь класса, школы местного сообщества. Цель инклюзивной школы – дать каждому ребенку адекватное его возможностям образование и предоставить максимальные комфортные условия для развития общения.

По мнению А.Я. Чигриной, эти основополагающие моменты в инклюзивной школе реализуются с учетом следующих положений:

- 1) равенство всех учеников в школьном сообществе, независимо от языка, пола, религии, состояния здоровья;
- 2) все ученики имеют равный доступ к процессу обучения в течение учебного дня;
- 3) у всех учеников имеются равные возможности для установления и развития важных социальных контактов;
- 4) обучение всех учащихся тщательно планируется и проводится наиболее эффективным способом;
- 5) педагоги и все сотрудники школы, вовлеченные в процесс обучения, владеют стратегиями и педагогическими технологиями осуществления инклюзивного образовательного процесса;
- 6) программа обучения и педагогические методы, применяемые в обучении, учитывают потребности каждого ученика;
- 7) семьи активно участвуют в жизни школы;
- 8) большинство сотрудников школы разделяют ценности инклюзии, позитивно настроены и понимают свои обязанности [18].

В основе реализации инклюзивной политики, распространения инклюзивной практики лежит инклюзивная культура. Именно она справедливо рассматривается началом всех реформ и изменений, так как предполагает построение образовательных отношений посредством разделения ценностей инклюзивного образования и развития всех участников образовательного процесса, в котором ценность каждого его участника не зависит от его возможностей и способностей. В подобном сообществе различия (психофизические, этнические, языковые, религиозные и т.п.) распознаются, принимаются и в свою очередь служат источником развития других. Взаимодействие детей, родителей, педагогов и других заинтересованных лиц осуществляется через подлинное сотрудничество, уважение и терпимость. Оно опирается на создание новых – инклюзивных – ценностей с ориентацией на общечеловеческие и национальные ценности. Ценности инклюзивного образования отражаются в следующих убеждениях:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать и нуждается в том, чтобы быть принятым и понятым;

- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- разнообразие обогащает все стороны жизни человека;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- дети с ОПФР должны иметь доступ к обучению в обычных школах, к построению индивидуального образовательного маршрута с учетом их способностей, возможностей;
- обычные школы отвечают за создание условий удовлетворения образовательных потребностей всех детей;
- инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными проявлениями в образовании и гарантируют реальное образование для большинства детей;
- необходимо разрабатывать системы образования так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка с учетом запроса семьи и принципа презумпции родительской компетентности;
- совместное обучение детей различных национальностей, религий, культур, особенности развития обогащают каждого;
- совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Успешность развития инклюзивного образования на основе применения индикаторов инклюзивности (инклюзивной политики, инклюзивной практики, инклюзивной культуры) подтверждается в исследованиях Дж. Корбетт, проведенных в начальных школах в Великобритании. Дж. Корбетт, анализируя отношение в школе к возникающим проблемам поведения детей, выявляет такую особенность школьной культуры, благодаря которой они не рассматриваются только как личная вина педагога, а как проблема всего школьного коллектива. Решение данной проблемы заключается в использовании культуры аргументированного диалога, а не конфронтации. При оценке инклюзивной политики Дж. Корбетт отмечает хороший уровень взаимодействия педагогов с координатором по особым образовательным потребностям, а также помощниками по учебной поддержке. Эффективность инклюзивной практики, по ее мнению, исходит из дифференцированного подхода в обучении, при котором предпочтение отдается таким методам обучения, которые способны обеспечить успех каждого конкретного ребенка с учетом его особенностей. Исследовав показатели инклюзивности, автор отмечает важность создания школьной культуры, поощряющей уникальные и индивидуальные различия всех детей, выступающие источником обогащения других.

Изучение инклюзивной культуры современными исследователями осуществляется в широком и узком смысле: в широком – как один

из аспектов культуры общества, в узком – как культура учреждения образования, участников образовательного процесса (N. Pless, T. Maak, С.В. Аলেখина, М.А. Колокольцева, Е.И. Попова, В.В. Хитрюк, Ф.Р. Якубова). Прежде чем выявить сущность и структуру инклюзивной культуры будущих педагогов, считаем необходимым актуализировать понятия «культура», «профессионально-педагогическая культура педагога», «инклюзивная культура педагога».

Понятие «культура» – общенаучная категория, одно из фундаментальных научных понятий социально-гуманитарного познания. Оно характеризует очень сложный и многогранный фактор человеческого бытия, который выражается и проявляется во множестве самых разнообразных феноменов социальной жизни. Однако до настоящего времени единого, всеми принятого определения культуры не установлено. В современной науке насчитывается до пятисот дефиниций понятия «культура», а некоторые ученые считают, что их количество приближается к тысяче [14].

Подобное количество разнообразия трактовок, по мнению культурологов, объясняется тем, что изучением феномена культуры занимаются ученые из разных областей научного знания: философии, социологии, психологии, педагогики, этнографии, искусствоведения и др.

К доминирующим подходам, раскрывающим понятие «культура», можно отнести следующие. Так, культура понимается как

- 1) специфическая человеческая деятельность, направленная на создание и материальных, и духовных ценностей;
- 2) система идеалов, ценностей и норм, которыми руководствуются индивиды и их группы в своем социальном поведении;
- 3) историческая память человечества, воплощенная в традициях, обрядах, стандартах поведения;
- 4) духовное развитие человека и человечества, проявляющееся по-разному на различных этапах исторического развития общества [10].

На данный момент в науке, помимо различных подходов к определению указанного понятия, существует и множество концепций культуры, для каждой из которых за этим словом скрывается вполне определенный, четко очерченный смысл. Таких концепций насчитывается более двадцати. Например, для *аксиологической* концепции культура – это явление, отражающее духовную природу человека, выражение духовных ценностей и нравственных норм. *Деятельностная* концепция видит в культуре проявление активной, креативной и разумной природы человека. Для нее культура – совокупность способов человеческой деятельности, а также высший уровень овладения какой-либо областью деятельности (культура умственного труда, культура речи и пр.). *Личностная (или поведенческая)* концепция представляет культуру как актуализацию социальной природы человека; как способ движения личности во времени и пространстве; как систему ее качеств и характеристик, важных для реализации отношений человека к природе,

обществу, своим телесным и духовным потребностям, для процесса его социализации. *Семиотическая* концепция трактует культуру как совокупность знаков, как систему, передающую и хранящую информацию. *Социологизаторская* концепция характеризует через понятие «культура» определенную историческую эпоху, ступень развития конкретного народа, социума. Для *суммативной* концепции культура – сумма продуктов деятельности и общения людей; склад технических и социальных достижений, накопленных человечеством в процессе его развития; наследие, оставленное прошлыми поколениями и обеспечивающее прогресс человечества. *Эвристическая* концепция сводит культуру к креативной деятельности человека по совершенствованию того, что дается ему в обществе, себе самом как космопланетарном, биосоциальном, культурно-историческом существе [13].

Современные исследователи (Ю.Н. Солонин, Н.Б. Крылова, С.В. Лапина, С.В. Лауткина, А.Н. Маркова, З.А. Неверов, Б.А. Эренграсс) подчеркивают, что культура – явление сложное, многогранное, многоаспектное, интегрирующее многие стороны жизни человека и социума. Она охватывает всю человеческую деятельность в сферах материального и духовного производства, уровень этой деятельности, содержание труда, продукты труда, знания и навыки, овладение которыми позволяет человеку справиться с теоретическими и практическими задачами [12]. Однако культура – это не только результат, но и сам процесс активной сознательной деятельности, в ходе которого изменяется не только окружающая среда, но и сам человек. «Человек становится вполне человеком только в процессе культуры, и лишь в ней, на ее вершинах, находят свое выражение его самые высокие стремления и возможности, – писал Г.П. Федотов, – только по этим достижениям можно судить о природе или назначении человека» [11].

Педагогика по своей сущности культуросообразна, она отражает уровень культуры общества. Культура выступает главным системообразующим фактором становления педагога. По мнению И.Ф. Исаева, «в современных условиях конкурентоспособным ресурсом деятельности учителя, преподавателя, воспитателя являются не столько специальные знания, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько общая и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности. В решении проблем формирования профессионально-педагогической культуры важно не только овладение культурно-педагогическим наследием, но и включение преподавателя как субъекта культуры в процесс инновационной педагогической деятельности» [6].

Высокий уровень развития профессионально-педагогической культуры справедливо рассматривается гарантом качества образования, выступает важнейшим условием эффективности педагогической деятельности, является стимулом к профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию педагога.

Изучение проблемы становления педагогической культуры было положено в связи с выявлением особенностей педагогической деятельности, оценкой педагогических способностей, исследованием профессионального мастерства педагога. Разработка культурологического направления в философии, социологии, психологии, педагогике способствовала обоснованию общетеоретических основ педагогической культуры (А.В. Барбанщиков, Е.В. Бондаревская, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова, И.В. Колмогорова и др.), а также выделению ее отдельных компонентов: методологического (В.А. Сластенин, В.В. Краевский, А.Н. Ходусов), коммуникативного (В.С. Грехнев, Ш.А. Магомедова, А.В. Мудрик), технологического (М.М. Левина, Н.Г. Руденко), гуманитарного (Г.И. Гайсина, Е.Н. Шиянов) и др.

Впервые понятие «педагогическая культура» встречается в трудах В.А. Сухомлинского. Он расценивал педагогическую культуру как индивидуальную, личностную характеристику, связанную с различными аспектами деятельности педагога. И.В. Колмогорова выделяет следующие основные подходы к толкованию понятия «педагогическая культура»:

1) совокупность высокого уровня развития и совершенствование всех компонентов педагогической деятельности и такого же уровня развития и реализации сущностных сил педагога, его способностей и возможностей;

2) сложную социальную характеристику личности учителя, обуславливающую его педагогическую позицию; как показатель уровня его духовного, нравственного, интеллектуального развития, знаний, умений и навыков, высокого профессионализма, профессионально значимых качеств личности, необходимых для успешного решения педагогических задач;

3) часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов;

4) интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии, синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания, наличие культуротворческих способностей;

5) часть общечеловеческой культуры, в которой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой деятельности, необходимые для социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов.

Анализ вышеперечисленных подходов позволяет выявить общее: педагогическая культура является частью общей культуры педагога; в ней отражается уникальное соединение общественных, профессиональных, личностных ценностей, отражающих направленность личности и профессиональной деятельности педагога; она неразрывно связана с профессионализмом,

педагогическим мастерством и творчеством; в современных условиях выступает гарантом качества образования и залогом профессиональной самореализации; вектором построения профессионально-педагогического взаимодействия с детьми, родителями, педагогами и другими участниками образовательного процесса на основе сотрудничества и равноправия.

Как сложное социально-педагогическое явление, педагогическая культура состоит из нескольких компонентов. По Д.В. Качалову, компонентами педагогической культуры будущего учителя являются:

1) мотивационно-ценностный, определяет культурные устремления, систему внутренних принципов и убеждений в необходимости усвоения педагогической культуры как профессионально значимого качества и характеризуется сформированностью ценностных представлений, наличием относительно целостной «Я-концепции»;

2) когнитивный, предполагает наличие общекультурных знаний, целостного педагогического знания, направленных на ценностное отношение к миру Детства и будущей профессиональной педагогической деятельности и позволяющих успешно решать педагогические задачи;

3) деятельностный, включает устойчивость основных планов отношений к себе, миру и их выраженность в поведении, адекватных педагогических ситуациях и характеризует выстроенный образ «Я-профессионал», индивидуальный опыт будущего учителя, интегрирующий в себя знания, ценностные ориентации, мотивы, потребности, проецируемые на демонстрацию педагогической культуры в педагогической деятельности;

4) рефлексивно-творческий, заключается в способности входить в рефлексивную позицию по отношению образа «Я» в педагогической культуре, умении строить и анализировать модели педагогической культуры в общении и взаимодействии с учащимися [8].

Изучение инклюзивной культуры в контексте проблемы готовности педагогов к инклюзивному образованию свидетельствует о недостаточном исследовании данного феномена (J. Gorbett, Е.В. Богданова, Т.Е. Емельянова, А.А. Синявская, Н.В. Старовойт, В.В. Хитрюк, О.Ю. Светлакова, М.А. Колокольцева, Е.И. Попова).

Ученые рассматривают инклюзивную культуру в качестве фундаментальной основы для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается социумом, что обеспечивает возможность достижения высоких результатов.

Н.Г. Сигал связывает развитие инклюзивной культуры с созданием особой инклюзивной атмосферы, которая имеет свои отличительные черты:

1) внедряемые изменения адаптированы к образовательным потребностям участников образовательного процесса, образовательной организации; 2) проводимые преобразования органично вплетены в общую структуру учреждения образования; 3) педагоги имеют возможность получения различных видов помощи (методической, психологической и др.) при организации

обучения детей с особыми образовательными потребностями как со стороны администрации учреждения образования, так и со стороны других педагогов [16]. Автор рассматривает инклюзивную культуру как фундамент высококачественной школьной модели, как показатель общего уровня культуры школы. По его мнению, основная цель инклюзивной культуры заключается в создании школьного сообщества, разделяющего ценности инклюзивного образования и предоставляющего возможность каждому ребенку для развития и достижения.

Т.В. Емельянова, А.А. Синявская рассматривают инклюзивную культуру будущих педагогов как нравственную составляющую их профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования. На основе синтеза понятий общей и профессионально-педагогической культуры педагога исследователи определяют инклюзивную культуру «как личностное качество учителя, интегрирующее его собственную позицию по отношению к инклюзивному образованию». В структуре инклюзивной культуры будущих педагогов авторы выделяют аксиологический, мировоззренческий, личностный, поведенческий компоненты:

1. Аксиологический – система инклюзивных ценностей педагога. К ценностям педагога инклюзивного образования исследователи относят взаимное уважение, толерантность, осознание себя частью общества, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга. Усвоение основных ценностей и принципов инклюзии является «фундаментом, на котором строится весь процесс формирования инклюзивной культуры будущих педагогов».

2. Мировоззренческий – личностная направленность учителей на реализацию инклюзивных идей в своей педагогической деятельности. Проявляется в желании, способности, заинтересованности в работе с «особыми» детьми.

3. Личностный – совокупность важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств. Учителю, работающему с «особыми» детьми, нужно проявлять теплоту, доброжелательность, толерантность, тактичность, эмпатию, жизнерадостность, ответственность. Высокий уровень развития этих качеств может стать основой для формирования педагогического мастерства, позволяющего студентам успешно преодолевать трудности работы в инклюзивном классе. В формировании профессионально значимых качеств будущих педагогов акцент, по мнению исследователей, нужно сделать на развитие саморегуляции, самодисциплины, рефлексии.

4. Поведенческий – это специфические нормы этикета, характерные для социального взаимодействия внутри инклюзивного сообщества [5].

Е.В. Богданова раскрывает феномен «инклюзивная культура» через этические нормы общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья, поскольку неотъемлемой частью культуры педагога, в том числе работающего в условиях инклюзии, являются коммуникативные навыки [1].

Зарубежный исследователь J. Gorbett к составляющим инклюзивной культуры педагогов относит: 1) уважительное отношение учителей

ко взглядам, которые отсутствуют в их личном жизненном опыте; осознание педагогами того, что интеллектуально развитые люди встречаются не только среди тех, кто наделен высоким социальным и академическим статусом; признание равных возможностей всех обучающихся в праве на образование и удовлетворение этих прав с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка; осознанное следование истинно педагогическим приоритетам и ценностям; формирование умения у педагогов работать в команде, организовывать коллективное сотрудничество.

Сущность и содержание дефиниции «инклюзивная культура будущего педагога» мы попытаемся определить через характеристику выделенных нами структурно-содержательных компонентов: *личностно-коммуникативного, аксиологического и когнитивного.*

Аксиологический компонент, на наш взгляд, является ключевым и отражает систему ценностей, руководствуясь которыми педагог стремится к реализации инклюзивного образования, при этом сама педагогическая деятельность становится целенаправленной и осмысленной. Ценностные ориентации служат своеобразным критерием выбора педагога, который проявляется в принятии инклюзивных ценностей как лично и профессионально значимых, а также в стремлении (предпочтении) к их реализации, являются внутренним источником активности его личности.

Когнитивный компонент предполагает наличие глубоких, всесторонних знаний и умений, составляющих основу профессиональной деятельности педагога и обеспечивающих успешность реализации практик инклюзивного образования в соответствии с возложенными функциями; определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность.

Когнитивный компонент педагогической деятельности связан с познанием и, по мнению А.Д. Гонеева, может рассматриваться как процесс и результат. Поэтому его можно представить, с одной стороны, как определенный уровень общепедагогических и специальных знаний, соответствующую ступень их системности и педагогической направленности. С другой стороны, как накопление знаний, переход их на более высокий уровень системности, что дает возможность увидеть целостную картину мира, проявление общих закономерностей в педагогическом процессе. Причем в ходе данного процесса происходит переоценка собственных способностей к педагогической деятельности, субъект познает новые способы деятельности и когнитивный компонент переходит в новую форму с иными качественными характеристиками.

В литературе существует множество классификаций знаний и умений учителя. В свое время структура знаний учителя была предложена Н.В. Кузьминой, Е.И. Исаевым, J.T. Gibson, H.W. Verhard, Н.Д. Царевой, Ф.Н. Гоноболиным, И.Ф. Демидовой.

Н.В. Кузьминой представлена следующая структура знаний учителя: знание содержания деятельности (предмета); знание правил осуществления

деятельности (средств, форм и методов психологического воздействия); знание психологических особенностей овладения обучающимися содержанием и методами учебной деятельности (той, что является предметом обучения, – труд, общение, познание); знание индивидуально-психологических особенностей учащихся; знание достоинств и недостатков собственной деятельности и личности. Данная структура знаний сводится лишь к перечислению необходимых учителю знаний, однако, по справедливым замечаниям И.Ф. Демидовой, «не содержит никаких устойчивых связей между компонентами этих структур» [4].

Несколько иной подход присутствует в американской психологии: исследователи (J.T. Gibson, H.W. Berhard) идут от личностей учителя и ученика, поэтому структуры их знаний более психологичны. По мнению J.T. Gibson, компетентный учитель должен обладать следующими знаниями и умениями: знание содержания предмета и умение в применении психологических принципов. Сюда относятся: а) знания и умения возрастной психологии; б) умение обучать и осознавать реакции учеников на действия учителя; в) знание и умение использовать индивидуальные различия; г) знание и умение учитывать закономерности процесса «учение–обучение»; д) умение приспосабливаться к новой ситуации и неожиданным инновациям.

В свою очередь весьма интересен подход H.W. Berhard, который выделяет такие характеристики компетентных учителей: а) имеет всегда прекрасное самочувствие, самоощущение; б) имеет профессиональное вдохновение, пытается сделать школу лучшим местом для учеников; в) старается постоянно улучшать свою работу; г) психологически зрелый, т.е. не показывает своего раздражения, не «переходит» на личности; д) артистичен в выстраивании человеческих взаимоотношений; е) заботится о собственном профессиональном росте.

Кроме общих структур умений учителя существуют частные структуры отдельных видов умений. Например, структура информационных умений, предложенная Н.Д. Царевой. Она делит информационные умения на три группы: а) умения, направленные на поиск информации; б) умения, направленные на дидактические преобразования информации; в) умения, направленные на адекватное сообщение информации учащимся. Эти информационные умения могут представлять практический интерес для педагога инклюзивного образования. Так, работа в инклюзивном классе/группе предполагает наличие у педагога не только знаний своего предмета, но и возможности передачи его содержания различным по собственным потенциальным возможностям и способностям категориям детей.

В целом в структуре знаний и умений педагога инклюзивного образования мы выделяем следующие: системное, всестороннее знание преподаваемого предмета, психологические знания, знание основ построения учебно-воспитательного процесса с учетом неоднородности состава класса/группы, знание основ коррекционно-развивающей работы с детьми

с различными нарушениями в развитии. К психологическим знаниям относятся: знание общих и специфических закономерностей развития детей; знание о закономерностях формирования познавательных психических процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения) как при нормальном развитии, так и отягощенном различными нарушениями (нарушениями зрения, слуха, интеллекта и т.п.); знание о возрастных особенностях протекания познавательных психических процессов как в норме, так и патологии; знание об особенностях формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе, как при нормальном развитии, так и патологическом.

Личностно-коммуникативный компонент инклюзивной культуры будущего педагога характеризуется, прежде всего, определенным уровнем развития личности педагога инклюзивного образования, проявляется в его осознанном принятии идеи инклюзивного образования (направленности на инклюзивное образование), в сформированности у него профессионально значимых качеств (таких, как любовь к детям, толерантность, эмпатия), коммуникативных и организаторских способностей.

По А.К. Марковой, к важным профессиональным качествам относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

В исследовании Л.М. Митиной было выделено более пятидесяти личностных свойств учителя (и профессионально значимых качеств, и собственно личностных характеристик). Приведем неполный список этих свойств: вежливость, внимательность, воспитанность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, инициативность, искренность, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, общительность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чуткость, эмоциональность [17].

Перечисленные выше качества бесспорно весьма важны для педагога инклюзивного образования. Однако всё больший интерес и профессиональную значимость в контексте инклюзивного образования приобретают такие качества будущего педагога, как толерантность, эмпатия, любовь к детям, а также высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей.

Осуществляя профессионально-педагогическое общение в разнородно представленной образовательной среде, педагог инклюзивного образования должен проявлять уважение и терпеливость к индивидуальным различиям своих учеников, в том числе к детям с ОПФР. Уважение и принятие индивидуальности личности каждого ребенка основывается на понимании его особенностей, учете потенциальных возможностей и способностей, на вере

в силы его развития. Это проявляется в умении педагога выстроить доброжелательные, в сочетании с объективной требовательностью, субъект-субъектные отношения при построении учебно-воспитательного процесса.

Однако, как свидетельствуют результаты проведенных исследований, от 47 до 70% учителей имеют трудности в организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с различными категориями детей с ОПФР. Они не могут установить контакт с ребенком, наладить доверительные отношения с ним. Педагоги испытывают коммуникативный барьер и эмоциональное неприятие – «учитель психологически не принимает ребенка, в успешности обучения которого он не уверен». Наряду с этим учителя плохо ориентируются в особенностях развития детей с отклонениями в развитии, не хотят принимать и понимать индивидуальное своеобразие и особые образовательные потребности детей с ОПФР.

В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос формирования коммуникативной толерантности, т.е. толерантности, проявляемой в общении, у педагогов инклюзивного образования. В данном случае коммуникативная толерантность выступает обязательным условием «нормальной коммуникации» между педагогом и учащимся с ОПФР. Именно понимание того, что другой субъект – «иной», которое проявляется в заинтересованном и терпимом отношении к нему, снижает агрессивность, вызывает интерес к его духовному миру, отношение как «равнодостоящей» личности и способствует достижению взаимопонимания в процессе общения.

Впервые понятие коммуникативной толерантности было введено В.В. Бойко. Она, исследуя роль эмоций в системе межличностных отношений, рассматривает коммуникативную толерантность как «характеристику отношения личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию». По В.В. Бойко, это стержневая характеристика личности, «ибо в значительной мере определяет ее жизненный путь и деятельность» [2].

По мнению автора, основанием для проявления коммуникативной толерантности является способность человека не видеть особых различий между подструктурами своей личности и личности партнера или не испытывать негативных переживаний по поводу этих различий.

Для педагога инклюзивного образования способность к эмпатии – необходимое профессиональное качество, свидетельствующее о принятии им гуманистических ценностей в качестве естественных норм общения с ребенком с особенностями психофизического развития и его семьей. Эмпатия служит побудительным мотивом помощи, заботы, педагогической поддержки ребенка.

Педагогическая деятельность, протекающая в разнородно представленной образовательной среде, предъявляет особые требования к уровню развития коммуникативных и организаторских качеств педагога. Согласно

В.А. Крутецкому, коммуникативные способности – способности к общению педагога с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ним целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

По мнению Н.В. Кузьминой, коммуникативные педагогические способности проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развития педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания авторитета и доверия. Они обеспечиваются четырьмя факторами: способностью педагога к идентификации, т.е. отождествлению себя с учащимися; чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся (их интересам, склонностям, способностям); хорошей интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, т.е. предвосхищении искомого педагогического результата, уже при выборе стратегий воздействий; суггестивными свойствами личности или способностью к внушению.

К непосредственно коммуникативным способностям В.А. Кан-Калик относит способность устанавливать правильные долгосрочные взаимоотношения, основанные на сотрудничестве, педагогический такт, требовательность, педагогически грамотный подход к детям. Ученый рассматривает коммуникативные умения в контексте профессиональной педагогической деятельности и выделяет три «укрупненные группы коммуникативных умений учителя»: умения публичного общения; умения посредством правильно созданной системы общения организовывать с учащимися творческую деятельность; умение целенаправленно организовывать педагогическое общение и управлять им [7].

Хорошо развитые коммуникативные способности являются основой формирования личностно-коммуникативного компонента инклюзивной культуры будущего педагога и одним из условий ее проявления.

Анализ психолого-педагогической, философской и культурологической литературы позволяет нам рассматривать инклюзивную культуру будущего педагога как сложное интегральное личностное образование, состоящее из ряда структурно-содержательных компонентов (аксиологического, когнитивного и личностно-коммуникативного), имеющих собственную организацию. Выделение данных компонентов, безусловно, не является исчерпывающим в понимании феномена инклюзивной культуры будущего и требует дальнейшего глубокого научного изучения. К наиболее значимым условиям формирования инклюзивной культуры относятся самообразование и саморазвитие педагога, а также его стремление работать в инклюзивном образовательном пространстве.

Таким образом, в определении методологических основ готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию значительное место принадлежит культурологическому подходу, указывающему на необходимость формирования инклюзивной культуры, определяющей эффективность образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Богданова, Е.В. Инклюзивная культура как составляющая педагогической культуры педагога в условиях инклюзивного обучения / Е.В. Богданова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сб. материалов I Междунар. интернет-симпозиума, 7 сент. 2015 г. / под ред. Н.М. Борозинец, В.Ю. Прилепко. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – С. 19–23.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – Москва: «Филинь», 1996. – 472 с.
3. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.
4. Демидова, И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.Ф. Демидова. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003. – 224 с.
5. Емельянова, Т.В. Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования / Т.В. Емельянова, А.А. Синявская // Современные тенденции развития науки и технологий: сб. науч. тр. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 31 окт. 2015 г. / под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П. – С. 38–41.
6. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие / И.Ф. Исаев. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
7. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1987. – 190 с.
8. Качалов, Д.В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей в инновационной образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Д.В. Качалов. – Шуя, 2011. – 387 л.
9. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] / Сайт Министерства образования Респ. Беларусь – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://edu.gov.by>. – Дата доступа: 11.05.2016.
10. Культурология: учеб. пособие для вузов / С.В. Лапина [и др.]; под общ. ред. С.В. Лапиной. – Изд. 2-е. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 495 с.
11. Культурология: учебник для вузов / Б.А. Эренграсс [и др.]; под общ. ред. Б.А. Эренграсса. – Москва: Издательство ОпиКС, 2007. – 480 с.
12. Лауткина, С.В. Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / С.В. Лауткина. – Минск, 2011. – 215 л.
13. Максакова, В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие / В.И. Максакова. – Изд. 5-е. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
14. Маркова, А.Н. Культурология: учеб. пособие / А.Н. Маркова. – Москва: Проспект, 2014. – 376 с.

15. Преодоление стигматизации и формирование инклюзивной культуры у педагогов и родителей в процессе образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра: монография / В.В. Хитрюк [и др.]; под науч. ред. В.В. Хитрюк, А.А. Нестеровой. – Минск: БГПУ, 2020. – 208 с.

16. Сигал, Н.Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт / Н.Г. Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сб. материалов междунар. науч. конф., Киров, 26–28 июля 2014 г. – Киров: Изд-во МЦНИП, 2014. – С. 73–78.

17. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология: учеб. пособие / Л.Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003. – 544 с.

18. Чигрина, А.Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми и множественными нарушениями как фактор их социальной интеграции: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / А.Я. Чигрина. – Нижний Новгород, 2011. – 147 л.

2.9 ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Шарапова Инна Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
декан педагогического факультета
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: pf@vsu.by

Швед Мария Войтеховна,
старший преподаватель кафедры коррекционной работы
педагогического факультета
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: shvedmv@rambler.ru

Конюшко Полина Владимировна,
преподаватель кафедры коррекционной работы
педагогического факультета
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: poly.konyushko@gmail.com

В настоящее время духовно-нравственное воспитание рассматривается как одно из важных направлений системы воспитания подрастающего поколения. Задачи воспитания учащихся специальной школы имеют не только практическое, но и большое прикладное значение. Дети с интеллектуальной недостаточностью должны быть воспитаны так, чтобы их самостоятельное поведение в разнообразных жизненных ситуациях соответствовало существующим в обществе социальным нормам. А поскольку нравственность и духовность является нормой поведения и показателем моральной зрелости личности, выбранная проблема исследования имеет высокую значимость.

Согласно Приказу Министерства образования Республики Беларусь № 517 от 22.08.2022 «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2022–2023 учебном году» на базе различных учреждений образования в настоящее время проводится работа по реализации следующих проектов, связанных с актуальными проблемами духовно-нравственного воспитания: «Разработка и апробация модели центра по формированию духовно-нравственной и инклюзивной культуры участников образовательного процесса (2021–2024)»; «Внедрение модели формирования культуры межличностного общения детей дошкольного и школьного возраста на православных традициях и ценностях белорусского народа в условиях государственного двуязычия (2019–2024)»; «Внедрение модели этнической социализации и формирования поликультурной компетентности личности обучающихся в современном образовательном пространстве на православных традициях и ценностях белорусского народа (2021–2024)»; «Внедрение модели семантизации духовно-нравственных понятий и категорий на основе традиционных ценностей белорусского народа (2021–2024)»; «Внедрение модели формирования духовно-нравственных ценностей у учащихся учреждений профессионально-технического и среднего специального образования во внеучебной деятельности (2020–2023)». Таким образом, различные аспекты духовно-нравственного развития личности обучающихся являются актуальными в современной педагогике, однако дети с интеллектуальной недостаточностью в меньшей степени выступают как объекты для данной инновационной деятельности.

В учебных стандартах, программах, современных образовательных материалах, психолого-педагогической литературе, пособиях используются обширные и строго не определенные понятия духовной жизни общества, человека. Так, в термин «духовная жизнь общества» включают науку, образование, искусство, различные сферы деятельности, общественные отношения, социальные практики, в которых люди особенно проявляют свои духовные качества и способности – стремление к познанию, красоте, гармонии, волю, самосознание. Педагогика в сфере нравственного воспитания выделяет такие педагогические понятия, как *нравственное поведение и нравственное сознание* [6].

Нравы – это те нормы и эталоны, которым следуют люди в своих повседневных поступках, поведении. Нравственные нормы в данном случае выступают как выражение установленных отношений, предписываемых

моралью общества к деятельности личности в разных сферах и поведению. Нравственность рассматривается как система внутренних прав человека, которые основаны на гуманистических ценностях справедливости, доброты, сочувствия, порядочности, готовности прийти на помощь.

Духовное воспитание – формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего гармоническое и стабильное развитие человека. Это воспитание чувства искренности, долга, ответственности, справедливости и других качеств, способных придать высший смысл мыслям и делам человека.

Нравственное воспитание – формирование нравственных отношений, способности к их совершенствованию и умений поступать с учетом общественных требований и норм, прочной системы привычного, повседневного морального поведения [7].

Духовность и нравственность – это базовые характеристики личности, связанные с мотивационной сферой внешне (нравственность) и внутренне (духовность). Нравственность – способы действия, нормы поведения, поступки людей. Духовность – самое высокое, к чему стремится человек, направленность его души [16].

В истории образования и педагогики практиками и учеными во все времена признавалась важность нравственного, духовного и духовно-нравственного воспитания личности. Актуальность данных направлений воспитания непостоянна, так как вопросы, связанные с развитием ценностно-смысловой сферы личности, тяжело разрешимы, и в большинстве случаев их решение зависит от мировоззренческих установок общества, государства, родителей, педагогов.

Изучением понятия «духовно-нравственное воспитание» занимались философы: Сократ, Аристотель, Иоганн Герbart и др.; педагоги: Я.А. Каменский, Т.И. Петракова, А.Н. Острогорский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Л.В. Загрекова, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Н.Н. Никитина, В.А. Сухомлинский, И.Ф. Харламов, В.В. Бесова, М.К. Цебрикова и др.

Нравственность является составной частью комплексного подхода к воспитанию личности. Н.П. Шитякова, основываясь на работах И.Ф. Харламова, обращает внимание на то, что «формирование нравственности есть не что иное, как перевод моральных норм, требований и правил в навыки, знания и привычки поведения личности, и их неуклонное соблюдение» [17].

Нравственное воспитание всегда стояло на приоритетном месте в системе воспитания и считалось базой воспитательного процесса, а понимание нравственности как фундамента личностной ценности существовало на всех этапах развития общества. Происходили изменения общественной жизни, политического устройства общества, уровня его экономического развития, но на всех этапах развития общества: подъемов и падений, расцвета и упадка – на уровне семьи и государства неперенным приоритетом в воспитательно-образовательном процессе оставалось нравственное

воспитание, так как его изъятие из воспитательного процесса нарушает целостность системы и делает систему недееспособной [13].

Вопросам нравственного воспитания большое внимание уделяют современные педагоги и психологи. Как показали исследования О.С. Богдановой, Л.Р. Болотиной, М.А. Бесовой, В.В. Поповой, Л.И. Романовой и др., эффективность нравственного воспитания во многом зависит от правильной организации коллективной деятельности детей, от умелого сочетания ее с методами убеждения, накопления положительного морального опыта. В своих трудах ученые подчеркивают важность воспитания нравственных чувств ребенка, формирования нравственных отношений.

Современный период развития общества актуализирует необходимость совершенствования духовно-нравственного воспитания, поскольку характеризуется процессом переоценки ценностей, разнотипностью мировоззрения; социальными, этническими, конфессиональными и культурными различиями [6].

В качестве основной цели духовно-нравственного воспитания выделяется развитие в обществе высокой духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах страны, обеспечения ее жизненно важных интересов и устойчивого развития.

Большой вклад в разработку проблем духовно-нравственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью внесли известные исследователи: Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Е.А. Стребелева, Б.П. Пузанов, Т.Л. Лещинская, Е.А. Лемех, С.В. Лауткина, А.С. Белкин, М.И. Кузьмицкая, В.Ф. Мачихина, Н.Г. Морозова, В.Н. Синев, Н.Д. Соколова и др.

Моральный облик ребенка формируется в процессе разнообразной деятельности: в учении, труде, игре, в общественно полезной работе и в процессе взаимоотношений с окружающими людьми.

Л.С. Выготский отмечал, что дети с особенностями психофизического развития испытывают трудности взаимодействия с окружающим миром, прежде всего с окружающими людьми, что приводит к сложностям социального взаимодействия. Образно автор называл эти трудности «социальным вывихом», который препятствует приобретению ребенком знаний, опыта «врастания его в культуру» [3; 15].

Нарушение познавательной деятельности затрудняет общение ребенка с интеллектуальной недостаточностью с окружающим миром. В результате этого при поступлении в специальную школу дети рассматриваемой категории имеют недостаточный нравственный опыт. Воспринимая факты действительности, они неполностью их осознают, не понимают отношений между человеком и явлениями общественной жизни. Во взаимоотношениях людей, в наблюдаемых явлениях ребенок с интеллектуальной недостаточностью не умеет определить причинно-следственную зависимость, результатом этого является непонимание широких социальных

связей и отношений. Неспособность разобраться в ситуации, осознать причинно-следственные связи между поступком и его результатом, установить смысл действия другого лица часто становится истинной причиной нарушения поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью [12].

Снижение способности к конкретизации обобщений приводит к наблюдаемым у детей с интеллектуальной недостаточностью расхождениям между словом и делом. Незрелость эмоций, их личностная направленность на удовлетворение примитивных потребностей являются фактором, значительно затрудняющим воспитание учащихся специальной школы.

С.В. Лауткина подчеркивает, что ребенок с интеллектуальной недостаточностью не обладает достаточным запасом нравственных представлений и понятий для анализа норм и правил поведения. Он не может сравнить свое поведение с поведением окружающих, ясно себе представить последствия того или иного поступка, дать правильную оценку моральным побуждениям. Все это нередко приводит к нарушению норм поведения и совершению аморальных поступков [14].

Большинство детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью с трудом налаживают дружеские взаимоотношения. Они не хотят работать и играть в одиночестве, но трудиться вместе еще не способны. Учащимся данной категории свойственны чрезмерная внушаемость и стремление подражать взрослым, что связано с отсутствием критичности мышления из-за наличия интеллектуального дефекта. В коллективе начинают плохо относиться к тем, кого часто порицает учитель, а хорошо к тем, кто получает от него похвалу и поощрения. Подражательность проявляется и в том, что дети стараются вести себя так же, как и ученики, которых ставит в пример учитель [1].

Несмотря на наличие существенных особенностей развития интеллекта и личности в целом, младший школьный возраст является сензитивным к усвоению норм нравственности у детей с интеллектуальной недостаточностью: более интенсивное развитие абстрактного мышления и речи способствует усвоению материала не только на уровне представлений, но и понятий; повышение произвольности психических процессов, формирование волевых усилий, новый уровень потребностно-мотивационной сферы позволяет действовать под влиянием не только непосредственных импульсов, но и руководствоваться нравственными требованиями и чувствами; формируется неустойчивая способность к сознательному руководству собственным поведением, возникают слабо устойчивые формы поведения и деятельности; формируется эпизодичная личностная рефлексия, направленная на осознанность своих взаимоотношений с окружающими, анализ оснований собственных действий и отношения к нравственным ценностям.

С целью определения уровня и особенностей духовно-нравственного развития детей младшего школьного возраста с интеллектуальной

недостаточностью на базе ГУО «Специальная школа № 26 г. Витебска» было проведено исследование, в котором приняло участие 20 детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Диагностика духовно-нравственного развития обучающихся включала изучение следующих компонентов:

- *эмоциональный* – нравственные чувства ребенка, эмоциональное отношение к моральным нормам;
- *когнитивный* – осознание детьми нравственных норм и представлений о нравственных качествах;
- *поведенческий* – нравственное поведение в ситуации морального выбора, нравственной направленности личности во взаимодействии со сверстниками.

В качестве методов исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика О.А. Ахвердовой «Как поступать».
2. Методика Г.Л. Урунтаевой, Ю.Л. Афонькиной «Закончи историю».
3. Методика «Сюжетные картинки».
4. Методика Н.В. Кулешовой «Что такое хорошо и что такое плохо».
5. Диагностическая беседа.

С целью выявления уровня сформированности представлений о нравственных качествах учащимся предлагалось представить себе заданную ситуацию и сообщить, как бы они себя в ней повели (методика О.А. Ахвердовой «Как поступать»). Оценка результатов исследования осуществлялась по таким критериям:

- степень нравственных ориентиров;
- отношение к нравственным нормам;
- адекватность эмоциональных реакций.

Результаты исследования по первой ситуации (история об однокласснике, разбившем окно) показали, что 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью не имеют четких нравственных ориентиров. Их отношение к нравственным нормам неустойчивое, они неправильно объясняют поступки (не в соответствии с теми качествами, которые они называют), эмоциональные реакции на предложенную ситуацию неадекватны или отсутствуют. Например, испытуемый Иван А. не продемонстрировал как таковых вариантов своих действий в предложенной ситуации: «Что ты будешь делать, Ваня?»; участник экспериментального исследования Даник С. не смог предположить собственных потенциальных действий: «Подумать мне надо, не знаю». Это свидетельствует о *крайне низком уровне* сформированности представлений о нравственных качествах.

25% учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеют *низкий уровень* сформированности представлений о нравственных качествах, который можно характеризовать следующим образом: неадекватность реакций

на ситуацию, фрагментарность нравственных ориентиров, эпизодически правильное оценивание совершенных поступков, неустойчивое отношение к нравственным нормам. Большинство учащихся, отнесенных в рамках экспериментального исследования к данной группе, дали следующие ответы: «Ничего», «Буду чинить окно», «Кричать, что оно само разбило это окно».

55% испытуемых продемонстрировали *средний уровень* сформированности представлений о нравственных качествах. Для данных учащихся с интеллектуальной недостаточностью были характерны адекватные реакции на предложенную ситуацию. В беседе с экспериментатором они показали знание ряда нравственных понятий, однако крайне неустойчивыми оказались нравственные ориентиры. Об этом свидетельствуют следующие ответы: «Учителю расскажу, потому что нельзя разбивать окно», «Прощать его», «Заступлюсь за друга, скажу, что это я». Большинство испытуемых данной группы указывали на необходимость рассказа об увиденной ситуации педагогу.

При обсуждении с испытуемыми ситуации о планах одноклассников о срыве уроке были получены следующие результаты. 45% учащихся с интеллектуальной недостаточностью продемонстрировали *крайне низкий уровень* сформированности представлений о нравственных качествах, отсутствие четких нравственных ориентиров. Их отношение к нравственным нормам неустойчивое. Данные испытуемые неправильно объясняли поступок персонажа, их эмоциональные реакции на предъявленную ситуацию были неадекватны или отсутствовали. Это подтверждается следующими ответами учащихся: «Кричать Вам», «Не знаю», «Выгнать из класса», «Урок» и др. Как видно, предложенный сюжет оказался более сложным для анализа учащимися специальной школы, что возможно связано с отсутствием в жизненном опыте ситуаций подобного типа.

15% детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью продемонстрировали неадекватные реакции при предъявлении данной ситуации, фрагментарность сформированности нравственных ориентиров, эпизодичность правильной оценки поступков, неустойчивое отношение к нравственным нормам (*низкий уровень*). Например, учащиеся давали следующие ответы: «Скажу ему, как он не кричал», «Я вмешаюсь, одному на костылях, другому».

В 35% случаев был зафиксирован *средний уровень* сформированности представлений участников экспериментального исследования о нравственных качествах, что нашло свое отражение в адекватности реакций, наличии ориентиров на нравственные понятия, сочетающееся с их неустойчивостью. Например, испытуемый Матвей К. так прокомментировал предложенную ситуацию: «Скажу учителю, потому что надо учиться». В основном учащиеся отвечали, что расскажут педагогу о ситуации.

Лишь 5% учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеют *достаточный уровень* сформированности представлений о нравственных

качествах, который предполагает правильно сформированные нравственные ориентиры, устойчивое отношение к ним. К данной группе испытуемых был отнесен ответ Артёма М.: «Скажу ему, что нельзя так, это плохо».

Изучение отношения учащихся с интеллектуальной недостаточностью к нравственным нормам (методика «Закончи историю») позволило получить следующие результаты.

Анализ высказываний учащихся с интеллектуальной недостаточностью при предъявлении истории, в которой описывалась просьба одолжить карандаш, показал, что 45% испытуемых не смогли продумать ход развития событий и закончить историю, отношение к нравственным нормам у них не сформировано, соответственно имеют крайне низкий уровень отношения к нравственным нормам. Например, ответ Карины В.: «Я не знаю»; Миши В.: «Надо искать краску, потому что...»; Иван А. поинтересовался: «Что ответила?».

15% участников экспериментального исследования смогли закончить предложенную историю, но их ответы были недостаточно развернутыми и аргументированными, на уточняющие вопросы они не ответили. Например, ответы Арсения Ч. и Кирилла О. были идентичными: «Я скажу: “Да”».

Остальные 40% испытуемых продемонстрировали *средний уровень* отношения к нравственным нормам: учащиеся закончили историю и дали развернутый ответ, но не смогли объяснить мотивацию своих предполагаемых действий. Например, Матвей К. так аргументировал собственные действия: «Да, надо помогать девочкам». Саша Д. ответил: «Конечно, я дам, но потом верни. Надо друг другу помогать». «Конечно, бери, рисуй, я помогать люблю. Так правильно», – ответил Артём М.

Результаты анализа обсуждения испытуемыми истории, в которой описывалась просьба поиграть с игрушкой, позволили сделать следующие выводы. *Крайне низкий уровень* сформированности отношения к нравственным нормам продемонстрировали 50% учащихся с интеллектуальной недостаточностью. 5% участников экспериментального исследования были отнесены к группе с низким уровнем сформированности отношения к нравственным нормам. Например, Ксения Н. так прокомментировала предложенную ситуацию: «Нет – нельзя, потому что не разрешает». 35% испытуемых были отнесены к группе учащихся специальной школы с достаточным уровнем отношения к нравственным нормам. Ответы школьников были следующие: «Можно, она сказала», «Конечно, на – бери», «Поиграй, но верни».

Средний уровень сформированности отношения к нравственным нормам был выявлен у 10% учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Дети данной группы дали развернутые ответы, смогли мотивировать свой ответ. Например, Саша Д. сказал: «Да, потому что с маленькими надо делиться», Артем М. также ответил: «Можно, поиграй. Маленьким нужно уступать».

Анализ результатов исследования при обсуждении с участниками экспериментального исследования истории о просьбе помочь убрать кубики

показал, что у 30% учащихся с интеллектуальной недостаточностью *крайне низкий уровень* отношения к нравственным нормам. Примеры ответов испытуемых, отнесенных к данной группе: «Не знаю», «Кубики», «Даша, помоги убрать», «Убирайте, беспорядок!». 15% учащихся специальной школы продемонстрировали *низкий уровень*. К данному уровню были отнесены такие ответы, как: «Помогу, есть хочу», «Пойдем кушать», «Надо».

Средний уровень отношения к нравственным нормам продемонстрировало 50% участников экспериментального исследования. Данные испытуемые дали следующие ответы: «Конечно, помогу», «Конечно, помогу, чтобы пойти на ужин», «Я, конечно, помогу».

Остальные 5% детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью были отнесены к учащимся с *достаточным уровнем* отношения к нравственным нормам. Так, Маша Ш. дала ответ: «Да, помогу обязательно, потому что надо помогать друзьям. Я так всегда стараюсь делать».

Качественная оценка результатов завершения истории о детях, сломавших игрушку, и их отце, который хочет выяснить, кто это сделал, показала, что 30% учащихся с интеллектуальной недостаточностью не смогли закончить эту историю и дать адекватную реакцию на ее содержание. 20% участников экспериментального исследования смогли продолжить предложенную историю, но варианты ее завершения оказались неадекватны указанной ситуации. Испытуемые, отнесенные к данной группе, не смогли аргументировать свой ответ и определить нравственную норму в подобной ситуации. К примерам ответов такого типа можно отнести следующие высказывания участников экспериментального исследования: «Ответил, что это сделал Паша», «Нельзя, он не сломал», «Конечно, это он сломал. Нельзя ломать игрушки».

50% учащихся с интеллектуальной недостаточностью продемонстрировали *средний уровень* отношения к нравственным нормам. Данные испытуемые смогли закончить предложенную историю, их ответы были адекватны ситуации, но не аргументированы. Например, Ксюша Н. продолжила историю так: «Я. Потому что, кто сломал, тот и сказал правду». Миша Т. ответил: «Это я сломал. Потому что хороший поступок – сказать, как было. Врать нехорошо». Настя К. рассуждала так: «Извините меня, я больше так не буду».

При диагностике эмоционального компонента нравственного сознания использовалась методика «Сюжетные картинки». В ходе исследования учитывались следующие критерии выполнения диагностических заданий: правильность раскладывания картинок; эмоциональные реакции; обоснованность своих действий. Результаты обработки полученных данных показали, что 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью справились с заданием без ошибок, правильно разложили картинки по указанным группам, смогли обосновать собственные действия, эмоциональные реакции адекватны. 60% участников экспериментального исследования частично справились

с заданием, совершили 1–2 ошибки, их эмоциональные реакции были адекватны предложенным диагностическим ситуациям, но не все свои действия они смогли обосновать. Остальные 20% испытуемых выполнили диагностическое задание не верно, совершили 3–4 ошибки. У них наблюдалось отсутствие эмоциональных реакций или их неадекватность предложенным ситуациям, собственные действия учащиеся данной группы обосновать не смогли.

Анализ результатов изучения особенностей сформированности поведенческого компонента духовно-нравственного развития детей с интеллектуальной недостаточностью (методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н.В. Кулешовой) показал, что 25% учащихся специальной школы могут быть отнесены к *среднему уровню* его развития. Испытуемые данной группы: стараются следовать указаниям учителя; переживают, если получают неудовлетворительную оценку или замечание; стремятся совершать нравственные поступки и побуждают к таким поступкам других; пытаются принимать решения согласно нравственным нормам.

45% детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью продемонстрировали *низкий уровень* развития поведенческого компонента духовно-нравственного развития личности. Дети указанной группы: избирательно следуют указаниям педагога; редко переживают, если получают замечания; пытаются совершать поступки на основе нравственных норм; фрагментарно знают нравственные качества учащихся.

30% испытуемых продемонстрировали *крайне низкий уровень* развития поведенческого компонента духовно-нравственного развития личности. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью данной группы: крайне редко следуют указаниям педагога; не переживают по поводу оценок и замечаний; с трудом усваивают нравственные нормы в сочетании с нежеланием следовать им; испытывают проблемы в общении с одноклассниками и во взаимоотношениях с педагогами.

В ходе изучения когнитивного компонента духовно-нравственного развития личности (методика «Что такое хорошо и что такое плохо») учащимся с интеллектуальной недостаточностью предлагалось привести примеры четырех поступков: безответственного, справедливого, доброго и несправедливого. К объективным трудностям выполнения данной методики можно отнести сложности понимания испытуемыми значений слов «безответственный», «справедливый», «злой умысел», что потребовало массивной помощи экспериментатора.

Анализ приведенных примеров безответственного поступка показал, что 60% учащихся с интеллектуальной недостаточностью не имеют достаточно качественно сформированных нравственных ориентиров, что свидетельствует о крайне низком уровне сформированности понятий о нравственных качествах. Типичным примером ответа испытуемых данной группы является следующий: «Не знаю». Показательными также явились ответы неадекватного характера, например: «Действие», «Всё», «Поступок».

20% детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью продемонстрировали *низкий уровень* сформированности понятий о нравственных качествах, их представления о нравственном понятии «безответственность» сформированы фрагментарно. Типичными примерами ответов детей данной группы можно назвать следующие: «Когда ты идешь в столовую», «Брату помочь, убрать за собой», «Плохо». Дальнейшая работа экспериментатора с испытуемыми позволила определить более точное содержание указанных поступков, но самостоятельно это сделать дети не могли.

20% ответов участников экспериментального исследования были отнесены к *среднему уровню* сформированности понятий о нравственных качествах. Однако следует отметить, что их представления о нравственных понятиях сформированы недостаточно точно, носят ситуативный характер, при этом эмоциональные реакции адекватны. Например, Матвей К. привел следующий пример «безответственного поступка»: «Мой друг мне не помог»; Ваня Ч. ответил так: «Мама просит вынести мусор, а сын лежит в кровати и не хочет».

Анализ результатов исследования при приведении испытуемыми примера справедливого поступка позволил сделать следующие выводы. 30% учащихся с интеллектуальной недостаточностью показали *крайне низкий уровень* сформированности понятия о нравственном качестве «справедливость». Учащиеся специальной школы дали такие ответы: «Поступок», «Ванечка», «ууу, они пугают», «Бабушка Нина», «Не знаю». Даже дальнейшая работа экспериментатора с испытуемыми не позволила уточнить содержание поступков, например, при указании конкретных людей.

30% участников экспериментального исследования имеют *низкий уровень* сформированности понятия о данном нравственном качестве. Так, на просьбу привести пример справедливого поступка испытуемые давали общую положительную характеристику или приводили примеры поступков с общей положительной характеристикой, но как такового примера справедливого поступка назвать не смогли: «Хороший», «Когда ты упал и надо подниматься», «Это очень плохо, отбирать у других».

35% учащихся с интеллектуальной недостаточностью продемонстрировали *средний уровень* сформированности понятий об указанном нравственном качестве. Примеры ответов участников экспериментального исследования этой группы: «Помочь бабушке перейти дорогу», «Когда хорошее что-то делают».

Лишь у 5% испытуемых был выявлен *достаточный уровень* сформированности представления о нравственном понятии «справедливость». Они смогли продемонстрировать адекватные эмоциональные реакции. Так, Ваня Ч. дал следующий ответ: «Бандит украл деньги. Дядя на машине его увидел, подъехал к нему и схватил. Полиция забрала бандита, а дядя отдал деньги».

Качественная оценка результатов экспериментального исследования при предъявлении диагностического задания по приведению примера

доброе поступка показала, что 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью не имеют достаточных нравственных ориентиров при отсутствии ответа, что говорит о *крайне низком уровне* сформированности понятий о нравственной категории «добро». Это подтверждают следующие ответы учащихся с интеллектуальной недостаточностью: «Добрый поступок», «Добрый... это добрый», «Это девочки, они хорошие».

У 50% учащихся специальной школы представления о нравственном понятии «добро» сформированы на *низком уровне*, фрагментарно, о чем свидетельствуют такие ответы испытуемых, как: «Ну, Катя хорошая», «Надо хорошо учиться, нельзя ссориться, драться», «Можно играть в игры».

10% участников экспериментального исследования продемонстрировали *средний уровень* сформированности представлений о нравственном понятии «добро», при этом эмоциональные реакции на данное понятие адекватны. Так, Маша Ш. привела следующий пример доброго поступка: «Кто-то делится». Саша Д. ответил: «Ну, я могу помочь кому-то, тарелки помыть».

У 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью *достаточный уровень* сформированности представлений о нравственном понятии «добро», с демонстрацией адекватных реакций. Примеры ответов детей указанной группы: «Мальчики обижают девочку, а другой мальчик заступился и отвел девочку в класс», «Прибраться в комнате, поиграть с сестрой», «Помочь донести сумки».

Результаты исследования при предъявлении диагностического задания привести пример поступка, несущего злой умысел, показали, что у 35% учащихся с интеллектуальной недостаточностью *крайне низкий уровень* сформированности о нравственном понятии «зло». Это подтверждают и ответы учащихся: «Злой», «Злюка, который злится», «У мальчиков злые поступки».

50% учащихся специальной школы продемонстрировали *низкий уровень* представления о нравственном понятии «зло», которое сформировано у них фрагментарно. Например, ответ Саши Д. на данное диагностическое задание: «Плохо делается». Настя К. ответила: «Кто-то ругается».

Только 10% участников экспериментального исследования имеют *средний уровень* сформированности о нравственном понятии «зло». Например, Никита Р. предложил следующий пример злого поступка: «Никому не помогать, лежать и ничего не делать».

У 5% учащихся с интеллектуальной недостаточностью уровень сформированности представлений о «зле» на *достаточном уровне*. Например, Ваня Ч. дал такой ответ: «Мальчик в магазине с капюшоном. Кассир не видит его по камерам. Мальчик берет продукты и выносит из магазина».

Качественная оценка результатов диагностической беседы показала, что большинство учащихся с интеллектуальной недостаточностью, описывая человека, обладающего теми или иными нравственными качествами, ориентируются в первую очередь на членов семьи, что свидетельствует

об их значимости. Причем, ответы о близких в большинстве случаев приводились при приведении примеров людей с положительными качествами личности. Примеры ответов данного типа: «Катю, маму, бабушку, папу, Женю, Ксюшу, потому что что-то делают, говорят честно», «Маму, брата, потому что они хорошие», «Маму, папу, потому что они семья», «Брат и я, потому что мы крутые». Также многие участники экспериментального исследования назвали своих одноклассников, например: «Матвея, он правду говорит. Настю, потому что она врет», «Ангелину, она хорошая. Арсения, обижает он», «Мишу. Тимура нет, бьет он меня». В меньшей степени наблюдались ответы, направленные на характеристику самих себя. Например, Даник С. сказал: «Меня, я правду говорю»; Матвей К.: «Меня, я смельчак, сильный»; Артем М. не смог пояснить свой ответ: «Я, потому что...».

Также были выделены ответы учащихся с интеллектуальной недостаточностью, которые носили неадекватный характер. Например, некоторые испытуемые на протяжении всей беседы озвучивали один и тот же ответ, вне зависимости от предлагаемого варианта вопроса: «Я», «Ваня», «Бабушка», что говорит о *низком уровне* сформированности нравственных понятий.

Среди участников экспериментального исследования наблюдались ответы, которые свидетельствуют о том, что у ребенка неправильно сформировано представление о ряде нравственных понятий. Например, на вопрос «Кого можно назвать честным?» Карина В. ответила: «Когда играешь с друзьями»; на диагностический вопрос «Кого можно назвать справедливым?» Кирилл О. сказал: «Вспыша, он милый».

Исходя из вышеизложенных результатов исследования, по среднестатистическим показателям только 7% испытуемых может быть отнесено к *достаточному уровню* сформированности нравственных ориентиров: у них сформированы на данном уровне основные нравственные понятия, они демонстрируют адекватные эмоциональные реакции, устойчивое отношение к нравственным поступкам, правильно оценивают свои поступки и окружающих.

38% учащихся с интеллектуальной недостаточностью продемонстрировали *средний уровень* сформированности нравственных понятий: у них есть представления о нравственных понятиях, качествах и ориентирах, но они недостаточно устойчивые.

У 30% детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью уровень сформированности нравственных понятий *низкий*: понятия о нравственных качествах и ориентирах сформированы фрагментарно, характеризуются неустойчивостью, отмечаются неадекватные эмоциональные реакции.

25% учащихся специальной школы имеют *крайне низкий уровень* сформированности нравственных понятий. Испытуемые данной группы не имеют четких нравственных ориентиров, неправильно понимают нравственную составляющую поступков людей, не умеют объяснять поступки, наблюдаются неадекватные эмоциональные реакции на ситуации или их отсутствие.

Среднестатистические количественные показатели уровня духовно-нравственного развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью представлены на рис.

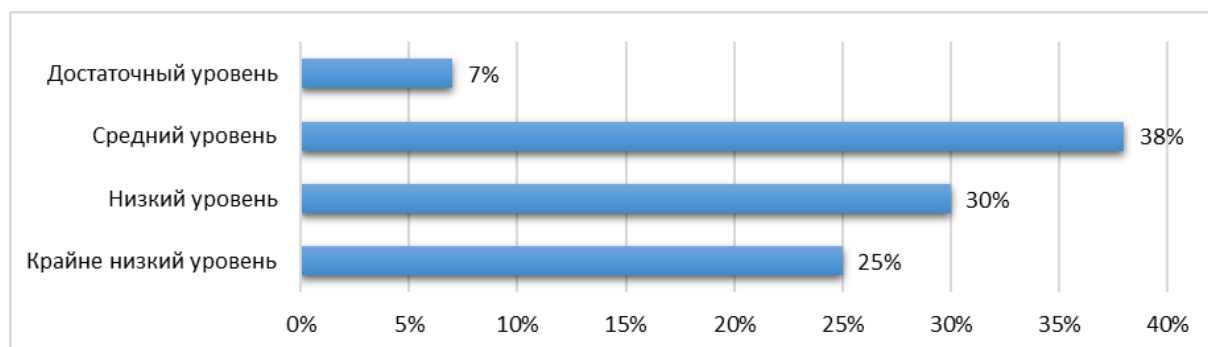


Рисунок. – Среднестатистические количественные показатели уровня духовно-нравственного развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью (в %)

Таким образом, результаты экспериментального исследования показали недостаточность уровня духовно-нравственного развития личности детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, проявляющуюся во всех его компонентах: эмоциональном, когнитивном и поведенческом.

К характерным особенностям формирования компонентов духовно-нравственного развития личности детей рассматриваемой категории можно отнести:

- низкий уровень сформированности и фрагментарность нравственных ориентиров;
- недостаточную глубину представлений о нравственной составляющей поступков;
- низкую степень сформированности представлений о нравственных качествах личности и нравственных нормах;
- неустойчивость отношения к нравственным нормам;
- узость представлений о необходимости совершения поступков в соответствии с нравственными нормами.

Следовательно, существует объективная потребность в проведении коррекционно-педагогической работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью по формированию у них компонентов духовно-нравственного развития личности.

Согласно идеям Л.С. Выготского, правила морали должны усваиваться и соблюдаться ребенком на той же мотивационной основе, что и правила игры: ради удовольствия совместной жизни. В воспитании чувств автор отводил большую роль развитию умения владеть внешним выражением этих чувств, развитию сознательных движений и управлению ими: «Владение эмоциями, которое составляет задачу всякого воспитания... означает

только подчинение чувства, связывание его с остальными формами поведения, целесообразную его направленность» [2, с. 131].

В связи с этим педагогам не следует относиться к каким-либо эмоциям и чувствам ребенка как к нежелательным или неприемлемым: только опираясь на реальный индивидуальный эмоциональный опыт ребенка, его эмоциональные реакции, будь это гнев, обида, злость и так далее, можно найти способы формирования у него социально положительных форм поведения. Таким образом, условием эффективности духовно нравственного воспитания является индивидуальный подход к каждому ребенку [6].

Следует также учитывать, что знание ребенком нравственных норм еще не говорит о его воспитанности. Важно, чтобы это знание было не только усвоено, но и присвоено, стало его ценностью и осознанным мотивом поведения, что сформирует у ребенка положительно устойчивое отношение к нравственным нормам [3].

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы (Л.Р. Абдураманова, Ю.С. Бабышева, А.А. Богданова, Е.А. Глянц, Т.И. Куликова, С.В. Ларионова, С.В. Лауткина, А.Р. Маллер, Г.Ш. Рахмонова, А.А. Реан, М.В. Созонтова и др.) и экспериментального исследования данных, нами был разработан цикл воспитательных мероприятий «Истоки доброты», направленный на духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Цикл воспитательных занятий был предложен на основе научно-методических разработок авторов (С.А. Алиева, А.С. Белкин, И.В. Вачков, Т.П. Гаврилова, М.А. Дьячкова, Е.А. Евтушенко, Г.Г. Зак, В.А. Кудрявцев, О.Б. Янусова, А.Е. Любивая, И.Ф. Мулько, И.Е. Семенова, Е.Н. Скавычева, С.О. Ларионова, Т.М. Кривенко и др.).

Цель цикла воспитательных занятий – создание педагогических условий, способствующих формированию духовно-нравственных качеств у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

При разработке цикла воспитательных занятий учитывались:

– культурно-историческая теория Л.С. Выготского, согласно положениям которой развитие эмоциональной сферы ребенка рассматривается с точки зрения ее социокультурной обусловленности;

– положение Л.С. Выготского о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей; положение о единстве подходов в обучении и воспитании нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф);

– теория деятельностного опосредования развития психики ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев);

– положение о формировании высших психических функций под влиянием условий социальной среды, воспитания и обучения в течение всей жизни (Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф и другие);

– положение о роли специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии на различных возрастных этапах (Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, Е.К. Грачёва, Н.Н. Малофеев, М.С. Певзнер и др.).

Данный комплекс занятий предполагает фронтальную форму работы. Мероприятия рекомендуется проводить один раз в месяц. Комплекс содержит следующие направления работы по духовно-нравственному развитию личности:

1. *«Я и моя страна»*. Цель направления – создание условий для формирования основы гражданской идентичности: чувства сопричастности и гордости за свою Родину, уважения к истории и культуре народа, развития учащегося и формирования его коммуникативных и социальных навыков, направленных на патриотическое воспитание.

2. *«Я и труд»*. Цель – создание условий для формирования ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях.

3. *«Я в мире не один»*. Цель – создание условий для формирования уважительного отношения к окружающему миру.

4. *«Я за ЗОЖ»*. Цель – создание условий для формирования у учащихся здорового образа жизни, заботливого отношения к своему здоровью как главной жизненной ценности [8].

Вся работа по предложенному комплексу должна быть построена на основе сотрудничества, сотворчества, совместной деятельности школы и семьи.

Использование цикла воспитательных занятий «Истоки добра» будет способствовать формированию компонентов духовно-нравственного развития личности детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Список литературных источников

1. Белкин, А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы / А.С. Белкин. – Москва: Просвещение, 1977. – 112 с.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с.

3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Т.А. Власовой. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии. – 368 с.

4. Гаврилова, Т.П. Воспитание доброты у младших подростков с интеллектуальной недостаточностью на уроках внеклассного чтения посредством эмоционального стимулирования / Т.П. Гаврилова, М.В. Махазен // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. 1, Психологические и педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 111–120.

5. Евтушенко, Е.А. К оценке уровня нравственной воспитанности обучающихся с умственной отсталостью / Е.А. Евтушенко, И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 250–256.

6. Киреев, М.Н. Нравственное воспитание как объект педагогической науки / М.Н. Киреев // Культура. Наука. Искусство. – 2016. – № 2(10). – С. 132–138.

7. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

8. Конюшко, П.В. Духовно-нравственное воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью как фактор профилактики девиантного поведения / П.В. Конюшко, М.В. Швед // Актуальные проблемы социализации личности в условиях нормативного и нарушенного развития: сб. ст. участников Междунар. конкурса студенческих науч.-исследовательских работ по педагогике, психологии и дефектологии, Оренбург, 1 нояб. 2022 г. – 31 янв. 2023 г. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – С. 227–238. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/39429> (дата обращения: 10.05.2023).

9. Кривенко, Т.М. К проблеме формирования представлений в области православной культуры у обучающихся с интеллектуальными нарушениями / Т.М. Кривенко // Universum: психология и образование. – 2023. – № 6(108). – С. 4–6.

10. Кудрявцев, В.А. Духовно-нравственное воспитание умственно отсталых подростков через социальные практики / В.А. Кудрявцева, Ю.А. Плешкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 117–120.

11. Куликова, Т.И. Изучение личностных факторов, определяющих проявление виктимного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Т.И. Куликова, Н.А. Степанова // Психолог. – 2020. – № 3. – С. 63–74.

12. Ларионова, С.О. Исследование проблем нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта / С.О. Ларионова // Вестник Костромского государственного университета. – 2010. – Т. 16. – № 3. – С. 238–242.

13. Ларионова, С.О. Особенности нравственного развития детей младшего школьного возраста с нарушениями развития: идеи Л.С. Выготского / С.О. Ларионова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 259–264.

14. Лауткина, С. В. Особенности нравственного сознания у детей с интеллектуальной недостаточностью / С.В. Лауткина, О.Б. Янусова // Мир детства в современном образовательном пространстве: сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов / отв. ред. И.А. Шарапова. – Витебск, 2014. – С. 235–237.

15. Лубовский, В.И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития / В.И. Лубовский // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 3. – С. 3–7.

16. Рахроново, Г.Ш. Значение духовно-нравственного воспитания в воспитании учащихся и методы его развития / Г.Ш. Рахроново // Academic research in educational sciences. – 2021. – Т. 2, № 3. – С. 55–60.

17. Шитякова, Н.П. Духовно-нравственное воспитание школьников: проблемы, теории, технологии: учеб. пособие / Н.П. Шитякова, И.В. Верховых. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 197 с.

18. Щербакова, А.М. Экспериментальное изучение особенностей морально-нравственных представлений и морально-нравственной регуляции поведения детей с интеллектуальной недостаточностью / А.М. Щербакова, Н.С. Лыкова // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Т. 9, № 2. – С. 213–228.

2.10 ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АНИМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Оленская Татьяна Леонидовна,
доктор медицинских наук, доцент,
заведующий кафедрой медицинской реабилитации
и физической культуры ФПК и ПК
Витебского государственного
ордена Дружбы народов медицинского университета
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: med.reabilitacia@mail.ru

Швед Мария Войтеховна,
старший преподаватель кафедры коррекционной работы
педагогического факультета
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: shvedmv@rambler.ru

Коваленко Анастасия Игоревна,
магистрант кафедры коррекционной работы
педагогического факультета
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: ananasta198@mail.ru

Социально-культурная анимация, являясь одной из достаточно молодых отраслей социальной и специальной педагогики и психологии, многими исследователями обозначается как педагогика досуга или педагогика социально-культурной деятельности.

Научно-теоретические аспекты социально-культурной анимации представлены в работах Е.В. Мамбекова, Дж. Шиверса, Ж. Дюмазедье, М. Каплана, Н.Н. Ярошенко и др. Над определением практического потенциала социально-культурной деятельности, в рамках различных междисциплинарных подходов, трудились А.А. Горбачев, А.В. Дмитриева, М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, Н.В. Киселева, Ю.Д. Красильников, В.М. Чижиков и др. Возможности использования средств социально-культурной анимации в коррекционно-педагогической деятельности проанализированы Т.В. Гудиной, Г.В. Ганьшиной, Е.Д. Шляпиной, К.С. Акулич, Е.А. Белецкой, И.А. Киреевой, Я.В. Татарницкой, Т.И. Головки, Е.В. Дольгиревой, В.С. Лебедевым, М.Г. Моисеевой и др.

Анимацию можно рассматривать как феноменальную деятельность, включающую культурный, морально-нравственный, гражданский, эстетический потенциал и направленную на развитие внутреннего мира личности. Социально-культурная анимационная деятельность способствует: расширению спектра новых возможностей образования и духовно-нравственного развития, реализации гражданской инициативы; созданию системы психолого-педагогических условий, позволяющих преодолеть социальные и психологические препятствия для взаимодействия с социумом.

А.А. Горбачев, А.В. Дмитриева в качестве существенного отличия социально-культурной анимации от культурно-просветительской деятельности, основной целью которой является внешнее привнесение культуры в массы, называют специфичность системы используемых методов, позволяющих специалистам различных профилей вовлекать членов общества в совместную социальную и культурную жизнь, тем самым способствуя преодолению явлений социальной эксклюзии отдельных категорий людей [7].

Впервые термин «анимация» был употреблен в середине XX века французским социологом Ж. Дюмазедье. Данный автор проанализировал взаимосвязь качества досуга с обращением личности к экзистенциальным ценностям и определил социокультурную анимационную деятельность как преднамеренную, сознательную и организованную деятельности личности в сфере свободного времени [23].

Понятие «анимация» как основополагающий компонент социально-анимационной деятельности подробно рассмотрено в ряде исследований (И.И. Булыгина, В.Ю. Киселев, Л.И. Горбенко, Л.В. Тарасов, Ю.И. Жуков, А.В. Дегтяренко, М.С. Петрова, Т.В. Михайлова, Е.М. Приезжева, Л.В. Сайкина, Т.В. Дедурина, Н.Ф. Веретнова, А.В. Дмитриева и др.). Однако следует отметить, что среди ученых нет единого мнения о праве существования данного термина именно в научном аспекте. Часть исследователей подчеркивает наличие спектра особых качеств анимации, которые отличают

ее от других явлений, другие авторы трактуют данное понятие только как аналог отечественной культурно-досуговой деятельности.

В контексте социально-культурной деятельности как направления педагогической науки используется термин «социально-культурная анимация» (Н.Н. Ярошенко). Социально-культурная анимация в указанном аспекте рассматривается в качестве особого вида культурно-досуговой деятельности групп людей и отдельных индивидов, основанного на современных психолого-педагогических гуманистических технологиях решения проблем как социального, так и культурного отчуждения [24].

Л.В. Тарасов подчеркивает, что термин «социально-культурная анимация», на данном этапе широко принятый в социально-культурной деятельности, по значению практически совпадает с термином «педагогическая анимация». Автор указывает на перспективность развития нового научно-практического направления – через подробное изучение социально-культурной анимации во всем спектре педагогических специальностей науки произвести объединение и систематизацию анимационных практик, обладающих педагогической методологией [17].

И.И. Шульга определяет социально-культурную анимацию через формулу «Три D»: Delassiment, Divertissement, Development – Расслабление, Развлечение, Развитие. Данными компонентами формулы автор раскрывает цель анимационной деятельности – сопровождение отдыха человека от физического расслабления (восстановление) через переживание удовольствия и радости к удовлетворению потребностей в созидательной творческой деятельности. Однако, как отмечает И.И. Шульга, достаточно сложно четко разграничить пространство социально-культурной анимации, выделить направления данной деятельности и определить критерии ее эффективности [23].

В современной социальной и коррекционной педагогике (Л.А. Беляева, А.Д. Жарков, А.А. Жаркова, Т.В. Гудина, А.Е. Клюжева, А.Н. Пивторак, К.С. Акулич, Г.В. Ганьшина и др.) подчеркивается междисциплинарность понятия «анимация». На основе различных концепций анимации в социально-культурной сфере и педагогике в настоящее время выделяются следующие основные подходы к его определению:

1. Сфера досуга рассматривается как условие социализации личности, в процессе которой возможны как положительные, так и негативные влияния на личность (В.М. Чижиков, М.А. Ариарский, Н.В. Киселева, Ю.Д. Красильников, А.Д. Жарков, Л.В. Тарасов и др.). В данном подходе феномен детства и юности понимается как особый этап социально-нравственного становления личности, на котором она нуждается в особых социокультурных лидерах, способных профессионально учесть специфику каждого этапа развития и воплотить его в разнообразных формах педагогически оптимального досуга.

2. Удовлетворение потребностей личности в сфере свободного времени анализируется через психологическую природу досуга (Р.Н. Битянова, С.А. Беличева, М.А. Галагузова, И.С. Кон, К.Г. Юнг, К. Роджерс,

Э. Фромм и др.). Представители данного подхода исследуют процессы и итоги деформационного влияния свободного времяпрепровождения на процесс развития личности детей в различные возрастные периоды.

3. Детско-юношеский досуг имеет созидающий смысл, и его организация должна концентрироваться на проблеме воодушевления и одухотворения личности в сфере свободного времени (О.С. Газман, В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик, Г.А. Евтеева, В.В. Полукаров, С.А. Шмаков, Б.А. Титов и др.). Данный подход является наиболее актуальным для педагогики, раскрывает развивающую задачу сферы досуга, его социально и личностно ценные аспекты.

Педагогическая анимация представляет собой профессиональную анимационную деятельность, предполагающую использование в педагогическом процессе средств культуры и искусства для определения и реализации духовно-творческого потенциала личности.

Н.Н. Ярошенко выделил следующие основные принципы выстраивания процесса организации анимационной педагогической работы:

- человек изучается и принимается в его целостности;
- каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев также важен и необходим, как и статистические обобщения;
- человек всегда открыт миру, следовательно, в качестве ведущей психологической реальности рассматривается процесс переживания человеком мира и себя в мире;
- человеческая жизнь – это единый процесс бытия и становления человека;
- человек постоянно стремится к непрерывной самореализации и саморазвитию как неотъемлемой части своей природы;
- человек руководствуется в собственном выборе системой смыслов и ценностей, что обеспечивает ему определенную степень свободы от внешней детерминации;
- человек – это интенциональное, активное творческое существо, всегда стремящееся к самоактуализации [24].

По мнению Л.А. Беляевой, социально-культурная анимация способствует не только снятию накопившегося физического и (или) психического напряжения, но и является средством раскрытия способностей человека, реализации его творческого потенциала, обогащения новыми знаниями и навыками, а также преодоления сформировавшихся у человека комплексов и включения его в реальную деятельность [3].

А.Д. Жарков трактует анимационную деятельность как систему социально значимых действий личности, целью которых является интенсивное осознанное взаимодействие человека с окружающей средой и, как следствие, усвоение социокультурных ценностей. Данная деятельность должна быть реализована в процессе удовлетворения культурно-образовательных, культурно-творческих и релаксационно-восстановительных потребностей и интересов [9].

А.В. Дмитриева, А.А. Горбачев определяют социально-культурную анимацию как педагогику посредничества и понимания, которая призвана устанавливать взаимоотношения на основе большей свободы и самостоятельности, утверждать отношения равенства, преодолевающие иерархическую подчиненность, предоставлять индивидуальный выбор в деятельности, общении и творчестве. Социально-культурная анимация посредством использования технологий педагогической антропологии позволяет человеку решать задачи установления своих творческих качеств и самопознания [7].

Главными задачами социально-культурной анимационной деятельности являются:

- преодоление социальной дезинтеграции как личностной тенденции;
- профилактика девиантного поведения и социальных отклонений;
- реабилитация критических состояний личности.

Для решения представленных задач в социально-культурной анимационной деятельности выделяют три взаимосвязанных процесса:

- 1) процесс создания условий для раскрытия личности или группы;
- 2) процесс установления и формирования межличностных отношений;
- 3) творческий процесс как решение проблем различного характера.

Д.Д. Калимуллин формулирует следующие функции анимационной деятельности:

- *адаптационную*, позволяющую перейти от повседневной обстановки к свободной, досуговой;
- *компенсационную*, предполагающую освобождение человека от физической и (или) психической усталости повседневной жизни;
- *стабилизирующую*, создающую положительные эмоции и стимулирующую психическую стабильность;
- *оздоровительную*, направленную на восстановление и развитие физических сил человека;
- *информационную*, позволяющую получить новую информацию о стране, регионе, людях и т.д.;
- *образовательную*, заключающуюся в приобретении и закреплении новых знаний об окружающем мире как итоге полученных ярких впечатлений;
- *совершенствующую*, обеспечивающую физическое и интеллектуальное совершенствование [10].

Структура анимационной деятельности включает в себя: рекреацию, релаксацию, адаптацию, коммуникацию, коррекцию, реконструкцию, регенерацию. При этом А.Д. Жарков выделяет основные характеристики анимационной деятельности: имеет ярко выраженные физиологические, психологические и социальные аспекты; основана на добровольности при выборе рода занятий и степени активности; предполагает не регламентированную, а свободную творческую деятельность; формирует и развивает личность; способствует самовыражению, самоутверждению,

саморазвитию и самовоспитанию личности через свободно выбранные действия; удовлетворяет потребности личности и стимулирует творческую инициативу [9].

В силу развития индустриализации общества и усиления актуальности вопроса организации свободного времени населения анимационная деятельность получила широкое распространение в работе с разными социальными группами, в связи с чем, по мнению М.Г. Моисеевой, выполняет следующие функции: *профилактическую* – создание благоприятных условий для социализации в различных общественных, профессиональных организациях, предприятиях; *психотерапевтическую* – формирование устойчивой самооценки личности, активного самовыражения, удовлетворения межличностными контактами, приобретения нового опыта коллективного взаимодействия; *реабилитационную* – восстановление навыков конструктивного социального поведения и гармоничного развития личности; *досуговую* – организация досуга разных слоев населения в соответствии с их интересами и потребностями [14].

Л.В. Тарасов определяет два вектора развития анимационной деятельности. Первое направление реализуется в сфере профессионального образования, где исключительное внимание уделяется технологиям подготовки специалистов в туристской сфере в рамках рекреационной, туристской и гостиничной анимации. Второе – в социально-культурной деятельности, где идет развитие технологий решения социальных задач на основе ресурсов самоорганизации различных категорий населения [17].

В плане применения анимации в реабилитационной деятельности с детьми с особенностями психофизического развития значимыми являются некоторые ее специфические свойства, среди которых можно выделить: свободу выбора видов деятельности; наличие инициативы самой личности; глубокую личностность; реализацию в свободное время; учет особенностей и традиций (национальных, региональных, религиозных), гуманистический, оздоровительный, культурологический, развивающий и воспитательный характер анимации [22].

Среди современных технологий социокультурной анимации можно выделить базовые технологии, являющиеся значимыми в работе с детьми с особенностями психофизического развития:

1. *Социально-защитные и реабилитационные технологии* обеспечивают условия для полноценного личностного развития и социализации людей, нуждающихся в поддержке и социальной защите, дают возможность творческого самовыражения и свободного развития.

2. *Педагогические игровые технологии* содействуют эффективной организации активного досуга детей. Игровые технологии, являясь разновидностью свободной деятельности, способствуют успешному овладению теми или иными знаниями и навыками, а также включению в сферу культуры и искусства.

3. *Коммуникативные технологии и технологии общественных связей* дают возможность эффективно организовать процесс межличностного общения и социального взаимодействия, наполняя коммуникацию и досуг духовным содержанием.

4. *Культуротворческие технологии* создают условия для реализации каждым человеком своего творческого потенциала, обеспечивая личностный рост, развитие духовности. Посредством вовлечения в процессы творческой деятельности осуществляется социализация людей различных категорий и возрастов, преодолевается тенденция к социальной дезинтеграции.

К основным группам методов анимации как специфических способов реализации эффективной и рациональной социально-психологической помощи личности в процессе ее жизнедеятельности и социализации можно отнести: социально-психологическую коррекцию; социальную защиту; творческую реабилитацию; выявление и поддержку динамических тенденций творческого самоопределения.

Одной из задач коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития является обогащение сенсорной сферы через развитие ощущений и восприятия на основе предметной, игровой деятельности, в том числе средствами социально-культурной анимации (И.М. Бгажнокова, Т.В. Варенова, Э. Крамер, И.Ю. Левченко, Т.Л. Лещинская, А.Р. Маллер, О.Г. Приходько, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина, Е.А. Якубовская, К.С. Акулич, С.П. Борисова, Г.В. Ганьшина, Е.В. Дольгирева, Я.В. Татарицкая, В.Ц. Цыренов и др.).

Ключевая идея коррекционных технологий, основанных на сенсорной интеграции, – обеспечить возникновение сенсорных импульсов и их контроля, особенно поступающих от вестибулярной системы, мышц, суставов и кожи в таком виде, чтобы ребенок самостоятельно и непринужденно формировал необходимые реакции в ответ на сенсорные раздражители.

А.Н. Сакаева, В.В. Боброва, Т.К. Сагадиева, М.Н. Терчева определяют цель сенсорной интеграции как процесс налаживания согласованной совместной работы различных отделов нервной системы, что способствует расширению компенсаторных возможностей высшей нервной деятельности. Если в процессе обучения основное внимание обращается на то, что ребенок изучает, то в коррекции сенсорной интеграции – как он изучает и почему не может усвоить материал. Нарушение сенсорной интеграции, как правило, является главной причиной многих трудностей в обучении. В головном мозге происходит организация потока сенсорной информации в такой степени, которая дает человеку точные сведения о нем самом или окружающем его мире. Без полной сенсорной интеграции обучение становится сложным, обычные навыки самообслуживания затруднительными, человеку тяжело справиться даже с небольшими перегрузками и стрессами [16; 19].

Все техники сенсорно-интегрированной терапии (О.А. Андриевская, Т.Е. Ефремова, А.А. Кузнецова, Д.Р. Мингалиева, М.С. Рукавицин и др.) проводятся в форме обучающих игр, которые имеют четыре

основные направленности: вестибулярные; обонятельные; тактильные; проприоцептивные упражнения. В процессе выполнения данных упражнений побуждаются, провоцируются и высвобождаются эффективные реакции на афферентные стимулы, что в свою очередь приводит к развитию нарушенных функций. Также важно отметить, что сенсорная интеграция основывается на целенаправленных играх, которые нравятся и доступны ребенку. Это приводит к тому, что занятия для ребенка становятся не только развивающими и полезными, но и интересными, которые он посещает с удовольствием.

К признакам нарушения сенсорной интеграции в поведении ребенка относят:

- при *вестибулярной дезинтеграции*: ребенок постоянно хочет играть в подвижные игры с бегом, раскачиваниями, не устает дольше других; переписывая текст с доски, теряет в строчках; не ловок в спортивных играх; плохо справляется с заданиями, в которых задействованы обе половины тела (резание бумаги ножницами, езда на велосипеде, завязывание шнурков);

- при *гравитационной дезинтеграции*: ребенок становится тревожным, будучи оторванным от поверхности; боится упасть и высоты; пугается подъема по наклонной поверхности; избегает игр, угрожающих равновесию; избегает наклона головы вниз, в сторону; не любит переворачиваться, лежа на полу;

- при *тактильной дезинтеграции*: ребенок избегает чужих прикосновений; не любит мыть лицо, голову; не любит погружать пальцы в песок, крайне тяжело и негативно реагирует на попытку включить его в игры с песком; крайне негативно переносит загрязнения рук; негативно реагирует на одевание определенных видов одежды; не любит ходить босиком; крайне придирчив к текстуре и температуре пищи; тревожится, если к нему подходят сзади;

- при *зрительной дезинтеграции*: ребенок не может раскрашивать замкнутые области, не выходя за край; с трудом собирает мозаику; не любит незнакомые места, боится потеряться; долго возится с пуговицами; не может ровно резать по линии, заниматься поделками; не видит сходства или различия в узорах или рисунках;

- при *слуховой дезинтеграции*: ребенок не всегда отвечает на вопросы; неверно понимает обращенные слова; затрудняется повторить; не может указать направление, откуда идет звук; не может смотреть и слушать одновременно; монотонно и громко разговаривает;

- *высокая чувствительность к шуму*: ребенок выглядит обеспокоенным, когда вокруг все одновременно разговаривают, шумят, смеются [2; 15; 19].

Технология сенсорной интеграции включает сенсорную стимуляцию и адаптацию мозговых реакций в зависимости от неврологических

потребностей ребенка. В работе обычно задействованы все части тела, которые подвергаются вестибулярной, проприоцептивной, тактильной стимуляции. Главная задача – насытить окружающую обстановку такими предметами, которые предоставляли бы ребенку возможность видеть, слышать, осязать, ощущать вкусы и запахи, познавать устойчивость своего тела, развивать двигательные умения.

Дисфункция сенсорной интеграции как нарушение обработки сенсорной информации достаточно часто в том или ином объеме встречается у детей с особенностями психофизического развития различных нозологических групп. Для работы по преодолению нарушений сенсорной интеграции у детей требуется организация соответствующей коррекционной среды, включая наличие специального оборудования (гамаки, кресла-качалки, мячи, тоннели, сенсорный бассейн и пр.). В современных развлекательных игровых центрах такого рода оборудование представлено достаточно широко, что позволяет рассматривать социально-культурную анимацию в учреждениях данного типа как средство сенсорной интеграции детей с особенностями психофизического развития.

В отечественной коррекционной педагогике уделяется большое внимание изучению, диагностике, коррекции сенсорных составляющих развития ребенка. Дальнейшее повышение качества и оптимизация коррекционной работы в рамках данного направления во многом зависят от совершенствования форм и методов работы, внедрения в их деятельность новых педагогических технологий и повышения уровня квалификации дефектологов.

С 5 января 2019 г. по настоящее время на базе семейно-развлекательного комплекса «Z-park» (г. Витебск) работает совместный волонтерский междисциплинарный медико-педагогический интеграционный проект «Интеграция. Z-park», направленный на создание инклюзивного пространства в г. Витебске для детей с особенностями психофизического развития различных нозологических групп через организацию их досуговой деятельности средствами социально-культурной анимации.

Средства социально-культурной анимации, используемые в семейном развлекательном центре, дают возможность применения их и как элементов адаптивной физической культуры, и как материала для коррекционной работы с целью реабилитации, абилитации и социализации детей с особенностями психофизического развития.

Основной *целью* данного волонтерского междисциплинарного медико-педагогического интеграционного проекта является помощь в медико-педагогической реабилитации, абилитации и социализации детей с особенностями психофизического развития.

Задачи проекта «Интеграция. Z-park»:

– содействие и оказание практической помощи в вопросах преодоления социальной эксклюзии детей с особенностями психофизического развития;

- улучшение и коррекция физического развития детей, укрепление здоровья и развитие двигательной, сенсорной и познавательной сфер;
- коррекция дисфункций сенсорной интеграции у детей с особенностями психофизического развития различных нозологических групп средствами социально-культурной анимации;
- помощь в преодолении психологических барьеров у детей с особенностями психофизического развития в коммуникации (как со сверстниками, так и взрослыми);
- укрепление и развитие детско-родительских отношений, расширение социальных контактов родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития;
- практико-ориентированное обучение студентов-волонтеров, способствующее их профессиональному становлению и общекультурному развитию, формированию мотивации и интереса к будущей профессиональной деятельности.

За время функционирования волонтерского междисциплинарного медико-педагогического интеграционного проекта его постоянными участниками стали 77 детей с особенностями психофизического развития различных нозологических групп:

- дети с расстройствами аутистического спектра (23 человека);
- дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития (19 человек);
- дети с интеллектуальной недостаточностью (15 человек);
- дети с нарушениями зрения (7 человек);
- дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (6 человек: спинально-мышечная атрофия – 1 человек, ДЦП – 5 человек);
- дети с нарушениями слуха (7 человек).

На начальном этапе функционирования проекта преподавателями кафедры медицинской реабилитации и физической культуры с курсом ФПК и ПК учреждения образования «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет» и кафедры коррекционной работы педагогического факультета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» были разработаны комплексы упражнений по адаптивной физической культуре и коррекционных упражнений с учетом:

- специфики оборудования, имеющегося и используемого на территории развлекательного комплекса «Z-park»;
- нозологической группы, возраста и индивидуальных особенностей каждого ребенка. Так, в работе с детьми с особенностями психофизического развития приоритетом стало стимулирование двигательной активности, так как движение активизирует работу всех органов и систем, улучшает дыхание и кровообращение, способствует формированию благоприятных предпосылок для развития моторной сферы, сенсорных

и двигательных навыков и дает возможность поддержать психологическое и физическое состояние организма.

Одним из направлений функционирования указанного волонтерского проекта стало практико-ориентированное обучение студентов лечебного факультета ВГМУ и педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. В рамках работы проекта студенты (будущие врачи и учителя) получают практический опыт взаимодействия и коммуникации с детьми с особенностями психофизического развития, приобретают навыки инклюзивного этикета. Следует отметить, что студенты педагогического факультета в процессе волонтерской деятельности приобретают практические умения по проведению коррекционных упражнений, направленных на преодоление нарушений сенсорной интеграции детей с особенностями психофизического развития различных нозологических групп средствами социально-культурной анимации.

Одновременно у волонтеров проекта в процессе социально-культурной деятельности с детьми с особенностями психофизического развития формируются и компоненты инклюзивной культуры:

- готовность к работе в междисциплинарной команде;
- признание приоритетными принципы нормализации жизни;
- использование корректной современной терминологии;
- признание субъектности и автономии каждого человека;
- признание легитимности альтернативных средств коммуникации.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы (Н.С. Акатова, С.П. Борисова, О.А. Андриевская, Т.В. Варенова, Е.А. Лемех, А.С. Макаренкова, Т.Е. Ефремова, А.Н. Сакаева, В.А. Кудрявцева, А.А. Кузнецова, Т.Л. Лещинская, Д.Р. Мингалиева, Е.А. Филимонова, Е.В. Савицкая, М.Н. Теречева и др.) и обобщения педагогического опыта функционирования волонтерского проекта данных, нами был разработан цикл упражнений, направленный на преодоление нарушений сенсорной интеграции у детей с особенностями психофизического развития с использованием стандартного игрового оборудования развлекательного центра.

Коррекционные упражнения по преодолению сенсорной дисфункции были разработаны на основе научно-методических исследований (Г.К. Алшынбекова, О.А. Андриевская, Т.В. Варенова, Т.Е. Ефремова, В.Н. Зиновьева, В.А. Кудрявцева, А.А. Кузнецова, М.С. Рукавицын, Ю.Е. Садовская, И.И. Сунагатуллина, М.Н. Теречева и др.) и апробировались в 2022–2023 учебном году на базе развлекательного комплекса «Z-park».

При разработке содержания указанного цикла упражнений учитывались:

- культурно-историческая теория Л.С. Выготского, согласно положениям которой мы рассматриваем развитие сенсорной сферы ребенка с точки зрения ее социокультурной обусловленности;

– положение Л.С. Выготского о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей; положение о единстве подходов в обучении и воспитании нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф);

– теория деятельностного опосредования развития психики ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев);

– положение о формировании высших психических функций под влиянием условий социальной среды, воспитания и обучения в течение всей жизни (Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф и др.);

– положение о роли специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии на различных возрастных этапах (Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, Е.К. Грачёва, Н.Н. Малофеев, М.С. Певзнер и др.);

– положение о комплексном воздействии адаптивной физической культуры на психическое развитие детей (М.Я. Мудров, П.И. Белоусов, В.И. Филатов, К.М. Болтушевич и др.);

– положение о роли сенсорной интеграции в психическом развитии ребенка с особенностями психофизического развития (У. Кислинг, Дж. Айрес, М. Монтессори, М.И. Лынская и др.

Содержание коррекционных упражнений определяют следующие принципы:

✓ *принцип учета индивидуальных особенностей;*

✓ *принцип деятельностного подхода.* Данный принцип задает направление коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности ребенка;

✓ *принцип нормативности развития.* Этот принцип заключается в учете основных закономерностей психического развития и значения последовательности стадий развития для формирования личности ребенка;

✓ *принцип педагогической экологии.* Он состоит в том, что родители и педагоги должны строить свои отношения с ребенком на основе его безусловного принятия, на безоценочном отношении независимо от преобладания в нем сильных или слабых сторон, на педагогическом оптимизме и доверии, глубокой любви и эмпатии, уважении его личности, прав и свобод;

✓ *принцип соблюдения интересов ребенка.* Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка;

✓ *принцип системности.* Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с особенностями психофизического развития, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса;

✓ *принцип рекомендательного характера оказания помощи.*

Этапы коррекционной работы:

1. *Предварительно-диагностический этап*, на котором проводится изучение и уточнение особенностей проявления сенсорной дисфункции у детей с особенностями психофизического развития.

2. *Основной*, коррекционный этап – проведение системы игр и упражнений по коррекции сенсорной дисфункции.

3. *Итогово-диагностический этап* – проведение итоговой диагностики по изучению особенностей проявления сенсорной дисфункции у детей с особенностями психофизического развития, определение содержания последующего цикла игр и упражнений в случае необходимости.

Объектом данной коррекционной работы являются специфические проявления сенсорных расстройств у детей с особенностями психофизического развития.

Следует отметить, что стимуляция и коррекция психофизического развития в условиях сенсорной интеграции проходит более эффективно, если ребенок управляет своей деятельностью сам, в то время как педагог ненавязчиво формирует среду. Наиболее часто интеграция сенсорных ощущений происходит тогда, когда ребенок прилагает усилия, чтобы достичь этого. Если ребенок захотел действовать сам, то его мозг в большинстве своем справляется с организацией ощущений от этой деятельности. Обычно дети с проблемами интегративного плана интуитивно выбирают тот вид деятельности, которая порождает бы необходимые сенсорные импульсы и удовлетворяла моторные потребности. Как правило, коррекционное занятие на основе метода сенсорной интеграции включает часть заданий, которые ребенок выполняет сам, а часть из них совместно со взрослым.

Тактильная стимуляция может обладать как тормозящим эффектом, так и возбуждающим, в зависимости от того, какая часть тела раздражается данными импульсами, глубокая эта стимуляция или поверхностная. Почесывание, поглаживание или растирание кожи посылают тактильные импульсы к различным частям мозга. Раздражение правой стороны туловища приводит к активизации левого полушария, и наоборот. Левое полушарие контролирует сенсорные и двигательные функции правой половины тела, осуществляет переработку информации аналитически и последовательно, отвечает за развитие речи. Правое полушарие осуществляет контроль над левой половиной тела, проводит переработку информации одновременно и целостно, обеспечивает зрительный и пространственный праксис, связано с интуицией и творческими способностями. Каждое полушарие имеет свои сильные и слабые стороны, и каждое вносит собственный вклад в формирование и развитие мышления и сознания. Глубокая тактильная стимуляция помогает преодолеть тактильную защиту, гиперактивность или справиться с рассеянным вниманием ребенка.

Реализацию вышеуказанных требований для качественной коррекции дисфункции сенсорной интеграции возможно обеспечить и в условиях игрового развлекательного центра.

Разработанный комплекс игр по сенсорной интеграции для детей с особенностями психофизического развития в условиях семейно-развлекательного центра включает коррекционно-игровые упражнения с использованием: сухого бассейна; батутной арены; ресурсов кинетической комнаты; арены с мягким инвентарем (кубиками из поролона). Приведем примеры упражнений по каждому виду оборудования:

– игра «Цветной мяч». Ребенок (дети) садится в сухой бассейн, напротив садится взрослый. Взрослый называет ребенку (детям), какого цвета ловить шарики. Взрослый бросает ребенку (детям) шарики разного цвета;

– игра «Перекаты». Исходное положение – ребенок лежит у бортика в сухом бассейне на спине, руки вытянуты вверх. Задание – необходимо, перекатываясь, добраться до противоположного бортика;

– игра «Найди меня». Ребенок становится на батут. Взрослый выкладывает на батуте резиновые игрушки. Ребенок наклоняется или приседает, берет игрушку и дает взрослому, называя ее (незрячие дети тактильно опознают игрушку);

– игра «Горячие камни». На полотне батута разбросаны мячи-«горячие камни» разных размеров. Ребенку необходимо переместиться по поверхности батута так, чтобы не «обжечься» о «камни». Передвигаться разрешается бегом, прыжками, ползком – как кому будет удобно;

– игра «Песочный дождик». Ребенок (дети) садится на песок в кинетической комнате. Ребенок медленно, а затем быстро сыплет песок из своего кулачка в песочницу, на ладонь взрослого, на собственную ладонь (если участников несколько – на ладони друг друга). Ребенок закрывает глаза и кладет на песок ладонь с расставленными пальчиками, взрослый сыплет песок на какой-либо палец, а ребенок называет этот палец. Затем они меняются ролями;

– игра «Строительство дороги». Ребенок (дети) садится в песок в кинетической комнате. Взрослый говорит ребенку: «Будем строить дорогу. Я буду говорить направление, куда идет наша дорога, ты ладошкой ее строишь». Взрослый последовательно называет направления: «вверх», «вниз», «вправо», «влево», «над песком», «под песком». Ребенок водит ладонью по песку по словесной инструкции взрослого;

– игра «Извержение вулкана». По всей арене с кубиками из поролона раскладываются мягкие модули, на расстоянии шага друг от друга. Задание: перебраться по кубикам из одной части арены в другую, преодолев воображаемую лаву. Перемещаться нужно по сигналу – хлопку взрослого;

– игра «Найди меня». Ребенок (дети) и взрослый становятся возле арены с мягким инвентарем, каждый ребенок берет в руки предмет (шар или мягкий модуль разного цвета). Взрослый говорит ребенку (детям) по очереди: «Иди и дотронься правой (левой) рукой до «цвет... и форма...» (например: «красного и круглого» или «синего угла»).

Таким образом, сущность понятия социально-культурной анимации выражается в активизации полноценной рекреационной, социально-

культурной, досуговой и другой деятельности человека путем воздействия на его жизненные силы, воодушевление и одухотворение. Социально-культурная анимация может рассматриваться как целостная социально-культурная система, имеющая соответствующую институциональную подсистему, ресурсную базу, специфическое содержание и технологии (методы) анимационной деятельности.

К основным задачам социально-культурной анимационной деятельности относят: преодоление личностных тенденций к социальной дезинтеграции; профилактику социальных отклонений; реабилитацию критических состояний личности. Для решения представленных задач в социально-культурной анимации выделяются три взаимосвязанных процесса: процесс создания условий для раскрытия личности или группы; процесс установления межличностных отношений; процесс творчества как решение проблем в окружающем мире.

Продуктивность технологий социально-культурной анимации наиболее ярко проявляет себя в программах реабилитации, интенсивного отдыха, социально-психологического взаимодействия различных групп населения. Также социокультурная анимация будет эффективной в работе с людьми с особенностями психофизического развития, помогая преодолевать им социально-психологическую изолированность, формируя их жизненную устойчивость, предоставляя возможность реализовывать максимум своих потребностей в духовной и материальной сферах жизнедеятельности.

Таким образом, оптимизация коррекционной работы может осуществляться и с помощью средств социально-культурной анимации, в том числе в условиях игровых развлекательных комплексов/центров. Разработанные нами упражнения по преодолению сенсорной дисфункции могут найти широкое применение как в условиях семейных развлекательных центров, так и в коррекционно-педагогической деятельности учителей-дефектологов, специалистов по адаптивной физической культуре, воспитателей общих и специальных учреждений образования, работников социальной защиты и благотворительных обществ, а также в условиях семейного воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Список литературных источников

1. Акулич, К.С. Социально-культурная деятельность волонтеров как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / К.С. Акулич // Вестник Института культуры детства: сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф. в рамках XIX Международного научно-творческого форума «Научные школы: Молодежь в науке и культуре XXI века» / сост. Р.А. Литвак, отв. ред. Г.Я. Гревцева. – Челябинск: ЧГИК, 2021. – Т. 21. – С. 201–207.

2. Банди, А. Сенсорная интеграция. Теория и практика / А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей. – Москва: Теревинф, 2018. – 768 с.

3. Беляева, Л.А. Социально-культурная деятельность: структурно-функциональная модель / Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Вестник культуры и искусств. – 2013. – № 1(33). – С. 68–74.
4. Борисова, С.П. Психолого-педагогические аспекты процесса сенсорной интеграции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / С.П. Борисова // Известия Института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 3. – С. 29–34.
5. Ганьшина, Г.В. Социально-культурная анимация как средство реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья / Г.В. Ганьшина, Е.Д. Шляпина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 11-6. – С. 33–37.
6. Головкин, Т.И. Социально-культурные технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Т.И. Головкин, Е.И. Мурзина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4(71). – С. 34–36.
7. Горбачев, А.А. Социально-культурная анимация и ее особенности в педагогической антропологии / А.А. Горбачев, А.В. Дмитриева // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 3(65). – С. 126–130.
8. Дольгирева, Е.В. Преодоление социальной исключенности лицами с ограниченными возможностями здоровья средствами социально-культурной деятельности / Е.В. Дольгирева, М.В. Кудинова // Modern high technologies. – 2018. – № 2. – С.132–136.
9. Жарков, А.Д. Социально-культурная деятельность в воспитании современной молодежи / А.Д. Жарков // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 2(52). – С. 108–112.
10. Калимуллин, Д.Д. Социально-культурная проблематика интеграции лиц с ограниченными возможностями в социум / Д.Д. Калимуллин // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 4. – С. 80–86.
11. Каюмова, Л.А. Современное развитие инклюзивных социокультурных практик в условиях досуга / Л.А. Каюмова // Инклюзия в образовании. – 2017. – Т. 2, № 4(8). – С. 53–57.
12. Лебедев, В.С. Социокультурная реабилитация инвалидов как целостный процесс / В.С. Лебедев // Гуманизация образования. – 2018. – № 4. – С. 109–113.
13. Макаренкова, А.С. Важность проведения коррекционной работы по преодолению дисфункции сенсорной интеграции у учащихся с особенностями психофизического развития / А.С. Макаренкова // Теории, школы и концепции устойчивого развития науки в современных условиях: сб. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф., Волгоград, 3 мая 2023 г. – Стерлитамак: АМИ, 2023. – 240 с. – С. 35–37.
14. Моисеева, М.Г. Модель профилактики девиантного поведения детей-сирот средствами социально-культурной анимации / М.Г. Моисеева // Вестник Московского университета МВД России. – 2011. – № 5. – С. 19–25.

15. Савицкая, Е.В. К речи через движение: картотека упражнений: метод. рекомендации / Е.В. Савицкая, М.В. Швед, Н.И. Бумаженко. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2023. – 47 с. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/36667> (дата обращения: 30.05.2023).

16. Сакаева, А.Н. Использование приемов сенсорной интеграции в коррекционной работе с детьми с РАС / А.Н. Сакаева, В.В. Боброва, Т.К. Сагадиева // Педагогическая наука и практика. – 2022. – № 2(36). – С. 93–103.

17. Тарасов, Л.В. Социокультурная анимация в XXI веке: концепция развития социально поддерживающих гражданских инициатив в России: монография / Л.В. Тарасов. – Москва: Русаки, 2012. – 223 с.

18. Татарицкая, Я.В. Социально-культурные технологии в сфере реабилитации детей с ограниченными возможностями в дошкольных интегративных учреждениях / Я.В. Татарицкая // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2013. – Т. 195. – С. 184–192.

19. Теречева, М.Н. Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / М.Н. Теречева, Л.Н. Павлова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2019. – № 2. – С. 201–210.

20. Филимонова, Е.А. Сенсорный подход в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Филимонова // Практическая дефектология. – 2018. – № 3. – С. 71–83.

21. Цыренов, В.Ц. Проблема социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья / В.Ц. Цыренов // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2013. – № 1. – С. 79–85.

22. Швед, М.В. Социально-культурная анимация как средство коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития / М.В. Швед, А.И. Коваленко, Ю.А. Корневская // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: сб. науч. ст. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 125–127. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/35500> (дата обращения: 30.05.2023).

23. Шульга, И.И. Педагогическая анимация как социокультурный и психолого-педагогический феномен / И.И. Шульга // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 14. – С. 271–278.

24. Ярошенко, Н.Н. Социально-культурная анимация: учеб. пособие / Н.Н. Ярошенко. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва, 2005. – 126 с.

2.11 ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Харитоновна Елена Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционной работы
педагогического факультета
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: Kharitonova.ea@mail.ru

Человек живёт в обществе, и ему необходимо общаться с другими людьми. Для общения необходимы специфические знания и умения, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта. Овладение коммуникативными умениями является условием успешной адаптации в социальной среде, продуктивной учебной деятельности, важным направлением социально-личностного развития. Несовершенные коммуникативные умения не могут обеспечить процесс общения, развитие речемышлительной и познавательной деятельности детей.

Проблема развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи вызывает интерес многих исследователей [1; 2; 3; 5; 6; 7; 9]. Коммуникативное развитие детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуется специфическими особенностями, речевые и коммуникативные умения у них взаимосвязаны. Это требует коммуникативно ориентированного подхода в коррекционно-педагогической работе. Для формирования коммуникативной деятельности предлагается использовать возможности сюжетно-ролевой игры, дидактические игры, артпедагогические методы, художественно-творческую деятельность. Но при этом актуальной остаётся разработка новых методов и приёмов коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативно-речевых умений у детей с общим недоразвитием речи.

Согласно концепции становления речевой деятельности А.А. Леонтьева, речевая деятельность в качестве компонента всегда включена в более широкую деятельность (в частности, в общение). Развитие речи ребёнка можно рассматривать как развитие способов общения. Языковая способность – это совокупность речевых навыков и умений. Под речевыми навыками понимаются речевые действия, которые достигли степени совершенства. В результате становления речевых навыков развиваются речевые умения, под которыми понимается способность использовать речевые механизмы в различных ситуациях общения. Развивать языковую способность – значит развивать коммуникативно-речевые умения и навыки [4].

Под коммуникативно-речевыми умениями понимаются способы выполнения речевых действий, основанных на адекватном эмоциональном использовании вербальных и невербальных средств коммуникации в соответствии с целями, условиями и адресатом сообщения. Система коммуникативно-речевых навыков и умений включает в себя базовые речевые навыки и умения, специальные экстралингвистические навыки и умения [8].

Нами разработана специальная *система приёмов коррекционно-педагогической работы* с детьми с общим недоразвитием речи, предусматривающая развитие коммуникативно-речевых умений в связи с сюжетно-ролевой игрой.

Работу по *развитию фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры* у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи следует проводить с учётом следующих *принципов*:

1. *Принцип деятельностного подхода*. В основу положены идеи синтаксической теории, предполагающей этапность построения речевого высказывания. Согласно современным представлениям, речевая деятельность включает в себя три этапа порождения высказывания: мотив, замысел, внешнюю речь. Реализация речевой деятельности зависит от её мотивов и сформированности различных операций порождения речевых высказываний, составляющих основу внутренней, смысловой программы и внешнего оформления высказывания. Работа по развитию фразовой речи в условиях игры у детей с общим речевым недоразвитием должна проводиться в соответствии с этапами порождения речевого высказывания. Необходимо формировать мотив речевой деятельности, создавать цель и вырабатывать адекватные языковые средства.

2. *Онтогенетический принцип* предполагает учёт закономерностей развития синтаксического строя речи и игровой деятельности в дошкольном возрасте.

3. *Учёт поэтапности формирования умственных действий* (по П.Я. Гальперину). Формирование всякого умственного действия проходит этапы: создание мотивационной основы действия, составление схемы ориентировочной основы действия, выполнение действия в материальной (материализованной) форме, освоение действия в плане громкой речи, перенос действия в умственный план, окончательное становление умственного действия. Действия выполняются на разных уровнях – материальном, громкоречевом и умственном.

4. *Принцип развития*. В процессе работы над фразовой речью в условиях игры у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи следует учитывать «зону ближайшего развития». Игра создаёт зону ближайшего развития ребёнка, т.к. в игре ребёнок всегда выше своего обычного повседневного поведения (Л.С. Выготский).

5. *Принцип речемыслительной активности* предусматривает речевую направленность процесса развития игровой деятельности. Речевая

направленность состоит в том, что путём к речевой цели служит практическое пользование языком. Для речевой направленности игровой деятельности важна речемыслительная активность детей. Используются приёмы активизации речевой деятельности детей, побуждение их к высказываниям; практическое усвоение языковых средств построения высказываний в процессе развития игровой деятельности.

6. *Коммуникативный подход* к развитию фразовой речи детей с общим речевым недоразвитием предполагает отработку необходимых для естественного общения синтаксических конструкций. Каждая фраза должна иметь коммуникативную ценность для конкретной ситуации и для данной категории детей.

7. Под *принципом индивидуализации* понимается учёт особенностей ребёнка как индивидуальности: его способностей, умения осуществлять речевую и игровую деятельность, личностных качеств. При формировании речевой деятельности индивидуальная реакция возможна в том случае, когда стоящая перед ребёнком речевая задача отвечает его потребностям и интересам. Для вызова адекватной реакции учитываются индивидуальные и личностные качества детей: жизненный опыт, контекст деятельности, сфера интересов, желаний, склонностей, эмоциональная сфера. Такой подход способствует мотивации, внутренней (а не внешней, формальной) активности ребёнка. При наличии внутренней активности не требуется дополнительных приёмов активизации. В этом случае ребёнок решает речемыслительную задачу, которая затрагивает его как личность.

8. *Принцип функциональности*. Синтаксические конструкции выполняют определённые речевые функции. Функциональность является характерной чертой используемых в речи синтаксических конструкций. В процессе развития игровой деятельности синтаксические конструкции соотносятся у детей с речевыми функциями и при необходимости выполнения речевой функции припоминаются.

9. *Ситуативность как принцип* означает, что развитие фразовой речи происходит на основе ситуаций. Ситуативная отнесённость является свойством речевого навыка. Чтобы произошёл перенос речевого навыка, должен быть зафиксирован его ситуативный характер. Этим можно объяснить низкий уровень активного использования детьми с речевым недоразвитием усвоенного на занятиях фразового материала. Ситуативность необходима и как *способ речевой стимуляции*, и как *условие развития* целенаправленности, продуктивности и других качеств речевого умения. Игру мы рассматриваем как ситуацию, в которой имеется возможность для инициативных речевых высказываний. В игровой ситуации материал повторяется несколько раз и каждый раз в новом варианте. Для игры в определённых пределах характерна спонтанность речи, высказывания имеют выраженную направленность. Изменяя в ходе игры факторы ситуации, можно управлять высказываниями детей и направлять их.

В работе следует опираться на *общедидактические принципы*: сознательности и активности, систематичности обучения, доступности, наглядности и др.

Условно можно выделить *подготовительный* и *обучающие этапы*. На освоение игрового сюжета и соответствующего ему фразового материала рекомендуется отводить 15 занятий: 6 подготовительных и 9 игровых.

Важно обеспечивать три основных *условия*: формирование у детей нужных для развития замысла игры знаний и потребности в высказываниях в ходе игры; организация способствующей использованию знаний игровой обстановки; организация речевой практики в процессе игровой деятельности детей.

На *подготовительном этапе обучения (шесть занятий)* необходимо создавать *предпосылки развития фразовой речи* в рамках сюжетно-ролевой игры: развивать познавательную, игровую деятельность, расширять возможности речевого общения. Главный акцент нужно делать на формировании чувственной основы высказываний, сопровождающих сюжетно-ролевые игры. *Целью* подготовительного этапа является расширение жизненного опыта детей доступными впечатлениями и создание основы для развёртывания сюжетно-ролевой игры и речевых высказываний. На *первом подготовительном занятии* для обогащения опыта детей впечатлениями и знаниями из окружающей действительности перед началом обучения каждой игровой теме следует провести тематические *экскурсии, например*, в магазин, в парикмахерскую, в детскую поликлинику. Во время экскурсий создаются естественные условия для закрепления и совершенствования навыков использования простых фраз, для обогащения речевой практики детей требуемым для общения фразовым материалом. По каждой игровой теме нужно продумать возможные простые фразы во время экскурсий. На *втором* и *третьем* подготовительных занятиях полученные во время экскурсий знания и фразовый материал закрепляются в *беседе по картине*. При этом ставятся такие вопросы, ответы на которые требуют не только рассматривания картины, но и привлечения собственного опыта детей.

Детей нужно познакомить с элементами сюжета игры, обыграть с ними игрушки, которые будут применяться в процессе сюжетно-ролевой игры.

Чтобы дети могли использовать в игре знания о труде взрослых, им нужно показать *функциональное назначение атрибутов*, действия с ними: как шприцем сделать укол, как бинтом перевязать руку и т.д.; как применять предметы-заместители: палочкой-градусником измерять температуру, шариком-конфеткой угощать куклу и т.д.; воображаемые действия с воображаемыми предметами: с пустой ложечки «поить» лекарством, из пустого стакана «запивать» водой и т.д.

Из наблюдаемого ранее события можно выделить два-три сюжетных действия, по которым строится *игра-образец взрослого*. Например,

при «лечении» уха кукле взрослый поправляет зеркальце на лбу, смотрит в одно ухо, в другое. В игре взрослого должны присутствовать *эмоционально выразительные ролевые действия и ролевые высказывания*. Взрослый на глазах у детей играет и разговаривает с куклой и тем самым даёт им конкретные *образцы адекватного речевого общения*. Воспроизводя вслед за взрослым игровые действия, дети стремятся подражать ему и в речи.

Возникшие на основе подражания взрослому, обращённые к кукле высказывания детей становятся постепенно более развёрнутыми и самостоятельными. В речи ребят начинают находить отражение собственный жизненный и речевой опыт. Игры с куклами в значительной степени способствуют тому, что у детей появляется привычка сопровождать свои действия речью.

На *четвёртом подготовительном занятии* под руководством взрослого организуется изготовление детьми игровых атрибутов, в ходе которого закрепляются их назначение и способы действия с ними.

Для систематизации впечатлений-знаний детей на *пятом подготовительном занятии* можно показать диафильмы, фильмы соответствующего содержания, читать рассказы.

Для того чтобы дети могли использовать полученный на занятиях и на экскурсиях фразовый материал в процессе последующего речевого общения в игре, им даются *образцы ролевых обращений*. В подобранных сюжетных рассказах должны содержаться *диалоги* покупателя и продавца, клиента и парикмахера, пациента и врача.

Следующим звеном в подготовке к сюжетно-ролевой игре (*шестое подготовительное занятие*) является проведение *дидактических игр*. В процессе дидактических игр основное внимание уделяется усвоению возможных моделей диалогов, создаются условия для развития *ответной и инициативной фразовой речи*, для совершенствования игровых и реальных отношений. На занятиях применяется фразовый материал, который привлекался во время экскурсий.

Таким образом, на *подготовительном этапе работы* фразовый материал предъявляется детям в определённой последовательности, с постепенным усложнением и неоднократным повторением.

На *обучающих этапах* организовывать речевую практику детей можно в *процессе организации сюжетно-ролевой игры и во время её проведения*.

Остановимся на описании работы по развитию фразовой речи детей в *ходе подготовки к игре*.

Общение детей со взрослыми и друг с другом в процессе подготовки к игре следует организовывать на уровне несложного *диалога*. Детей надо приучить правильно воспринимать обращённые к ним высказывания взрослого, отвечать на его вопросы, высказываться самим по поводу выполняемых или уже выполненных ими действий по предложенной взрослым модели, планировать предстоящие действия, оценивать действия сверстников. На *первом этапе* освоения *первой игровой темы* ставится задача научить

детей кратко отвечать на вопросы. В дальнейшем создаются условия для применения распространённых ответов и активизации диалогической формы общения.

Эффективность работы по развитию фразовой речи детей в ходе подготовки к игре во многом зависит от построения и содержания высказываний взрослого. Одно из требований к высказываниям взрослого состоит в том, чтобы они были естественными и разнообразными. Это не предполагает избытка высказываний. Наоборот, их надо строго дозировать. Обогащение и разнообразие достигается путём тщательного отбора синтаксических конструкций, использования фраз с различным лексическим составом для выражения одной мысли (фраз, построенных по принципу синтаксической синонимии), включения слов, необходимых для осуществления деятельности, в систему различных связей и отношений, применения различных типов коммуникативных фраз.

Высказывания взрослого должны представлять собой актуальные для общения побуждения (поручения), вопросы и сообщения. Именно эти речевые средства обслуживают реальные акты коммуникации и реализуют всякую речевую деятельность. Типы коммуникативных высказываний постепенно усложняются по содержанию, оформлению, образцы варьируются по своему лексическому наполнению.

Фразы-поручения взрослый для себя должен подразделять на три типа: первый тип требует в ответ практического действия; второй тип – речевых действий, обращения к другому лицу или речевого ответа; третий тип – самостоятельного принятия решения или выражения отношения к предложенному заданию.

Фразы-поручения первого типа включают задания на различение предметов, признаков, действий, пространственных отношений и т.д. Сложность заданий постепенно возрастает. Первоначально даются поручения типа: «Принеси стул», «Найди телефон» и др.; далее – «Разложи жёлтые груши», «Возьми большую куклу» и др.; затем – «Принеси два стула из спальни комнаты», «Возьми в шкафу белый халат для врача» и др.; двойные задания (включают два глагола и требуют двойного действия) – «Найди коробку и сложи в неё вату и бинт», «Принеси весы и поставь около стены» и др.

В число поручений второго типа входят такие, которые предполагают речевое действие, т.е. употребление других фраз, не повторяющих по структуре самих поручений. Например: «Позови Юру ко мне» («Юра, тебя зовут»), «Попроси Рому помочь тебе» («Рома, сможешь мне нести (стол)?»), «Скажи Диме, чтобы он сдвинул столы» («Сдвинуть надо») и т.д.

Фразы-поручения третьего типа требуют от детей осознанного отношения к ситуации в целом, заставляют их соглашаться или не соглашаться с заданием, например: «Принеси стул и стол» (ребёнку тяжело нести) – «Я не могу один»; «Достань флажки» (ребёнок не может до них дотянуться) –

«Они высоко»; «Принеси синие кубики» (кубиков синего цвета в групповой комнате нет) – «Там только красные» и т.д.

Все типы фраз-поручений *варьируются* в зависимости от содержания ситуаций.

Фразы-поручения как тип коммуникативного высказывания должны сочетаться с *другими типами высказываний*: с *вопросами* и *сообщениями* экспериментатора.

В конкретных ситуациях взрослый может предъявлять *вопросы в различном структурном оформлении*: с *вопросительными словами* («Что ты принёс?», «Кто хочет расставлять товар?», «Куда вы положили деньги?», «Где будет сидеть медсестра?», «Какие кубики ты взял?», «Сколько стульев принёс?», «Зачем нужна коробка?» и т.п.) и *без них* («Нашёл пипетку?», «Поможешь Полине?», «Хочешь сходить за весами?» и т.п.). *По целенаправленности* вопросительные высказывания взрослого могут быть *собственно-вопросительными* («Где инструменты для парикмахера?», «Кто пойдёт за стульями?»), *вопросительно-утвердительными* («Это горчичники?», «Сюда ставим?»), *вопросительно-отрицательными* («Ты не нашёл ножницы?», «Ничего не забыл?»), *вопросительно-побудительными* («Принесёшь сумки?», «Может, спросишь у Ромы?»).

Фразы-сообщения могут быть представлены в речи взрослого в виде *конкретных высказываний*, содержание и структурное оформление которых определяется *содержанием ситуаций*, например: «Будем готовить кабинет для врача», «Градусники должны стоять в стакане», «Нужны таблетки и мазь» и т.д.

На *первом этапе обучения* в речи взрослого должны преобладать *побуждения*, на *втором месте* по количеству должны быть *вопросы* и *последнее место* должны занимать *сообщения*. Постепенно соотношение между видами коммуникативных высказываний выравнивается, и к концу третьего этапа детям предъявляют большее количество сообщений.

По мере обучения *наборы побуждений, вопросов, сообщений*, часто употребляемых взрослым, становятся достоянием самих детей. Так, уже на втором этапе обучения игровой теме для дачи поручений следует привлекать наиболее активных детей. С помощью взрослого они могут давать поручения другим детям: «Скажи Алине, чтобы поставила игрушки красиво» – «Алина, поставь игрушки красиво», «Попроси Богдана принести бумагу и ручку» – «Принеси бумагу и ручку» и др. К концу обучения все виды поручений, которые вначале усваивались на уровне восприятия, должны употребляться детьми самостоятельно.

По ходу подготовительной работы взрослый с помощью вопросов, просьб, указаний побуждает детей к составлению *кратких сообщений о выполнении заданий*. Характер вопросов определяет структуру высказываний детей. Так, вопрос «Что принёс?» провоцирует перечисление предметов, например: «Мыло и шампунь принёс», «Таблетки, мазь и в нос капать» и т.д.

Чтобы добиться от детей применения в речи *конструкций с косвенным дополнением, выраженным формой родительного падежа*, взрослый может периодически просить кого-нибудь из них сказать, каких необходимых атрибутов ещё нет. Предполагаемые ответы детей: «Прилавка нет», «Продуктов мало», «Ещё сумок нет для покупателей» и т.д.

С помощью *вопросов, начинающихся словами «где», «куда»* и т.д., взрослый в ходе совместной подготовительной работы может стимулировать детей к употреблению *предложно-падежных конструкций*. Возможный диалог между взрослым и детьми: «Где шприц?» – «В коробке», «Куда поставили кассу?» – «На стол», «На какую полку ты положил значки?» – «На нижнюю полку» и т.д.

Для постепенного расширения предложений путём введения *однородных членов* взрослый может использовать ситуации, связанные с *выполнением* детьми ряда необходимых *действий* или одного и того же *действия с несколькими объектами*. Дети по просьбе взрослого или с помощью его вопросов могут сообщить, как они выполнили указания, применяя конструкции простых предложений с однородными членами. Можно поручить детям проверить правильность выполнения задания сверстниками и сообщить взрослому.

Употреблению *предложений с однородными членами* способствует использование взрослым *подсказывающих вопросов* типа: «Что ты сделал сначала, а что потом?», «Какие инструменты ты принёс для врача, а какие для медсестры?» и др. Отвечая на подобные вопросы, дети повторяют часть высказывания взрослого. Однородность в таких предложениях часто выражается при помощи противительного союза «а», например: «Сделал прилавку, а потом разложил всё», «Врачу – слушку, а медсестре – пипетку и укол».

Развитие у детей *навыков построения предложений определённых синтаксических конструкций* осуществляется и в ходе *предварительных бесед* перед занятиями по каждой игровой теме. Покажем это на примерах. Задавая в ходе беседы вопросы, начинающиеся словом «что», взрослый побуждает детей к употреблению в речи *конструкций с прямым дополнением*: «Что можно продавать в магазине?» – «Игрушки разные, значки...», «Конфеты и шоколадки можно продавать» и т.д.

Для стимулирования употребления *конструкций с косвенным дополнением, выраженным формами творительного, дательного падежей*, взрослый может спросить: «Чем измеряют температуру?» – «Градусником», «Кому надо раздать кошельки с деньгами?» – «Покупателям».

Упражняя детей в применении *конструкций с обстоятельствами места*, взрослый предлагает ответить на *вопросы* типа: «Куда люди ходят стричь волосы?» – «В парикмахерскую», «Где посетители платят деньги?» – «В кассе платят».

При подготовке игрового оборудования можно создавать ситуации, в которых дети вынуждены обращаться с вопросами к взрослому. *Например*, ребёнку поручают приготовить горчичники (аккуратно нарезать прямоугольные листки). Взрослый даёт ему ножницы, а бумагу даёт «забывает». Ребёнок будет вынужден спросить: «А из чего мне делать?». В другом случае взрослый просит принести вату и бинт и не говорит, где они лежат. Ребёнку придётся задать взрослому вопрос: «А где взять?» и т.д.

С помощью взрослого дети могут задавать вопросы друг другу: «Спроси, что лежит на столе» – «Что это такое?», «Спроси у Димы, что он делает?» – «Что ты делаешь?», «Спроси у Ромы, сколько он груш принёс» – «Сколько ты груш принёс?» и т.д. Можно использовать приём назначения нескольких детей помощниками взрослого. Отработка коммуникативных высказываний должна идти параллельно в соответствии с логикой самой деятельности ребёнка и общением в этой деятельности.

Организация речевой практики во время проведения сюжетно-ролевых игр может осуществляться следующим образом.

На первом этапе обучения (три игровых занятия) особое внимание нужно уделять развитию у детей умения понимать и различать высказывания взрослого, представляющие собой необходимые для общения побуждения, вопросы и сообщения, созданию психологической готовности детей к высказываниям и постепенному введению в их активную речь наборов коммуникативных высказываний в соответствии с игровыми темами, простых предложений.

На первом этапе обучения каждому игровому сюжету взрослый, взяв на себя одну из ведущих ролей и выступая в качестве участника игры, знакомит детей с игровыми возможностями и ролевым поведением изображаемого персонажа. Включаясь в игру, взрослый направляет деятельность всех её участников: помогает детям принимать взятые на себя роли, выполнять в правильной последовательности и доводить до конца игры ролевые действия, использовать нужное оборудование, правильно строить взаимоотношения во время игры. Дети наблюдают за примером выполнения игровых действий и их речевого сопровождения. Так, на первом занятии по обучению игровой теме «Магазин» взрослый в роли продавца организует деятельность детей: здоровается и прощается с «покупателями», предлагает им различные «товары», называет их стоимость, устанавливает очерёдность при выборе и покупке «товаров», просит заплатить деньги в «кассу», напоминает правила поведения в «магазине». На втором занятии по обучению этой игровой теме взрослый, взяв на себя роль покупателя, показывает детям игровые возможности данной роли и руководит поведением детей: вежливо обращается к «работникам магазина», задаёт им необходимые вопросы, выбирает «товары» и оплачивает их в «кассе», напоминает о правилах поведения «покупателей» в «магазине». На третьем занятии

по обучению данному игровому сюжету взрослый руководит деятельностью участников игры в роли кассира.

Высказывания взрослого должны отражать содержание деятельности и соответствовать различным коммуникативным намерениям. Они являются образцами с точки зрения лексического наполнения и структурного оформления. По образцу этих высказываний может быть составлено множество других для употребления в игровых ситуациях, *например*: «Покупайте хлеб (сыр, макароны, маргарин и т.д.)», «Дайте (выберите, положите, взвесьте) мне груши», «Садитесь на стул», «Положите дочку на кровать», «Подождите в коридоре» и т.д.

Побудительные высказывания выражаются определённо-личными предложениями, состоящими из отдельных глаголов в повелительной форме или распространёнными за счёт слов, обозначающих объекты действия, указывающих место действия. *Так*, взрослый в роли врача обращается к детям с указаниями: «Заходите», «Садитесь», «Потерпи», «Снимите дочке платье и туфли», «Повесьте платье на стул», «Помойте вашей дочке руки, пожалуйста», «Дайте дочке вот это лекарство», «Покажи руки, девочка», «Покажи язык» и т.д.

Взрослый может использовать и *более сложные побуждения*, требующие от детей употребления других фраз, *например*: «Позовите следующего», «Спросите у вашей дочки, почему она плачет», «Скажите покупателям, что мороженое кончилось».

Вопросы, которые предъявляются детям взрослым, касаются выяснения *субъектов и объектов действия* («Кто следующий?», «Что у неё болит?»), *признаков предметов* («У неё какая температура: высокая или низкая?»), *времени, места, качества, количественной характеристики действия* («Когда ваша дочка заболела?», «Где ещё болит?», «Как вы себя чувствуете?», «Сколько раз вы приходили?»).

Вопросы взрослого к играющим с ним детям являются эффективным *методическим приёмом* для формирования ролевых высказываний. Длительность диалога зависит от взрослого. Дети с готовностью поддерживают диалог.

Сообщения взрослого представляют собой простые *предложения различных конструкций*: «У неё ангина», «Посмотрим ушко», «Это не больно», «Кукла больше не болеет», «Дома дочке надо измерять температуру», «А теперь сделаем растирание и компресс» и т.д.

Дети не только усваивают содержание отдельных фраз, с которыми можно обратиться к сверстнику, но и приобретают опыт взаимодействия и общения.

Для побуждения детей к ролевым высказываниям применяются *ситуации «разговора по телефону»* с воображаемым собеседником.

Коррекционное воздействие осуществляется в ходе *ситуаций, естественно возникающих в процессе игры*. Сама игра и система вопросов

приучают детей вслушиваться во фразу, помогают им овладевать разными видами простых предложений. Игровые ситуации позволяют создать *речевой фон для употребления определённых синтаксических конструкций*. Например, ситуация обслуживания покупателей удобна для активизации в речи детей таких конструкций: *предложений с прямыми однородными дополнениями* («У нас вы можете купить для дочки колготки, платье, шапку, шубу. Что будете покупать?») «Ей надо шапку и шубу»), *с косвенным дополнением* («Кому хотите купить подарок?» – «Маме (дат. пад.) на день рождения»), «С кем ты пришла в магазин?» – «С моей дочкой (твор. пад.)»), *с обстоятельствами места* («Куда вам положить маргарин?» – «В сумку»); *предложений, включающих объект и определение, характеризующее объект по цвету, величине* («Есть синие, красные и зелёные шарики. Вам какие?») – «Дайте мне красный шарик») и др.

Стимулирование речевых высказываний *индивидуализируется* в зависимости от динамики развития навыков употребления простой фразы. Например, создавая ситуацию выбора «покупки», взрослый побуждает одного ребёнка к употреблению *конструкции с прямым дополнением*: «Что вам показать?» – «Книжку». В той же ситуации в речи другого ребёнка закрепляется навык использования *конструкций с несогласованным определением*: «Вам, какое молоко давать?» – «Мне молоко в бутылке».

Второй этап обучения (три игровых занятия) с учётом возросших речевых возможностей детей должен предусматривать *более активное употребление ими высказываний, соответствующих различным коммуникативным намерениям, синтаксических конструкций простых предложений, постепенное распространение предложений путём ввода однородных членов*.

На *втором этапе* освоения детьми каждой игровой темы участие *взрослого* в организации их игровой деятельности существенно меняется: от непосредственного руководства ролевым поведением участников игры взрослый переходит к *оказанию им помощи* вне взятой на себя роли. В одних случаях помощь оказывается *путём прямых вопросов, указаний, советов, пожеланий и предложений*, обращённых непосредственно к детям, в других – *посредством воздействия на поведение детей через игровые образы* ведущих персонажей игры.

Так, взрослый наблюдает за поведением детей и помогает им *входить в свои роли, выполнять их до конца игры, направляет поведение детей, нарушающих последовательность игровых действий*. Он напоминает обязанности и последовательность действий изображаемого персонажа, а при необходимости использует *показ или совместное выполнение игровых действий*. Например, на одном из занятий по обучению игровой теме «Поликлиника» может потребоваться *помощь в принятии роли врача*. Взрослый занимает место «врача» и сам обращается с вопросами к «больному», пришедшему на «приём», затем помогает «врачу» *осмотреть его и советует выписать*

«рецепт». С помощью взрослого дети включаются в игру и в дальнейшем выполняют свою роль самостоятельно.

Активизирующее общение возникает по инициативе взрослого. Он побуждает детей к ролевым высказываниям, советует, что можно сказать или спросить у игрушки-партнёра, воображаемого собеседника или сверстника в конкретной игровой ситуации.

Для некоторых детей вопрос, обращение надо формулировать *в прямой речи*. Например, взрослый советует: «Ты спроси у дочки: “Доченька, что у тебя болит?”», «Успокой дочку, скажи: “Не бойся, доченька, не больно! Комарик укусит и всё”». При этом от ребёнка не требуется точное следование предложенному образцу. Участие взрослого должно быть *гибким, непринуждённым*.

Взрослый может применять *приём косвенного воздействия* на участников игры с помощью играющих детей. В таких случаях он обращается не непосредственно к тем, кто нарушает правила игры или последовательность игровых действий, а к детям, выполняющим главные роли. Он даёт этим детям советы, делает различные предложения и подобным образом напоминает правила игры, подсказывает нужный способ действия, указывает на ошибки, побуждает вступать в кратковременное общение со сверстниками. С помощью этого приёма взрослый приучает детей обращать внимание на ролевое поведение партнёров по игре, замечать допущенные ими ошибки.

Осуществляется постепенный переход к *активизирующему общению* детей друг с другом. Для этого взрослый предлагает обратиться к сверстнику. Например, на занятии по обучению игровой теме «Магазин» взрослый предлагает «продавцу»: спросить у «покупателя», что он хочет купить; рассказать, что имеется в магазине.

В ходе *третьего этапа обучения (три игровых занятия)* должна продолжаться работа по совершенствованию навыков ведения диалога, использованию всех типов коммуникативных высказываний, различных конструкций простых предложений, по созданию условий для развития контекстной речи.

На *третьем этапе* обучения игровым сюжетам дети самостоятельно организуют и проводят сюжетно-ролевые игры. Взрослый включается в игру детей в тех случаях, когда она протекает однообразно. Его участие заключается в предложении внести некоторые изменения в содержание игрового занятия. Введение в игру новых элементов: новых действий, дополнительных игрушек – повышает интерес детей к игре, провоцирует смену сюжетных ситуаций и увеличивает речевую активность детей. Так, во время занятия по теме «Поликлиника» взрослый может предложить детям внести в игру новый эпизод – поездку в «больницу» на «скорой помощи».

На этом этапе обучения по окончании каждого занятия с детьми проводится *заключительная беседа*, в ходе которой подводятся итоги прошедшей игры. Во время этих бесед взрослый обсуждает с детьми их успехи

и достижения при выполнении взятых на себя ролей и оценивает игровое поведение каждого ребёнка. Дети постепенно приучаются составлять *словесные отчёты* о выполненной роли, оценивать свои действия и игровое поведение сверстников.

Составление детьми отчётов об игровой деятельности позволяет им лучше осмыслить игровой сюжет, выполнение взятой на себя роли, последовательность ролевых действий, правила игры и взаимоотношения с другими участниками игры. Привыкая систематически отчитываться о выполненной роли и связанных с ней действиях, дети ещё раз обдумывают ход игры и собственные ролевые действия, что положительно сказывается при последующем планировании и проведении игровых занятий. С выработкой умения составлять отчёт об игре мы связываем *развитие навыков использования простых фраз*.

Первоначально составление детьми отчётов о своей деятельности осуществляется путём *ответов на вопросы взрослого*. Участникам игры предлагается назвать её тему и рассказать о том, какую роль они выполняли и как действовали во время игры. Вопросы взрослого побуждают детей к речевому высказыванию и направляют их ответы, которые представляют собой падежные конструкции.

В начале *третьего этапа обучения* игровой теме *ответы* детей на вопросы взрослого могут быть *краткими, отрывочными*. Взрослый следит за последовательным изложением детьми ролевых действий, дополняя в нужных случаях их ответы.

В ходе *заключительных бесед по итогам последующих занятий* по обучению игровому сюжету дети под руководством взрослого *продолжают обучаться умению составлять словесный отчёт об игре*. Взрослый привлекает детей не только к перечислению выполненных ролевых действий, но и к анализу собственного поведения во время игры. Отметив положительные стороны игровой деятельности каждого участника игры, он акцентирует внимание детей на характерных ошибках и неточностях, которые допускают играющие при выполнении ролевых действий. *Постепенно* отчёты детей об игровой деятельности становятся более *содержательными*. От называния выполненной роли и перечисления отдельных игровых действий дети переходят к более *развёрнутым высказываниям* о своём поведении во время игры.

К *концу третьего этапа* обучения игровой теме большинство детей под руководством взрослого составляют *элементарные отчёты о выполнявшихся ролях и связанных с ними игровых действиях*. Для уточнения отчётов детей взрослый задаёт им *дополнительные вопросы*. Эти вопросы побуждают детей к применению развёрнутых высказываний.

Систематическое составление отчётов о выполнявшейся деятельности после окончания каждого игрового занятия приучает детей лучше осмысливать сюжет игры, выполняемую роль и связанные с ней игровые действия, правила игры.

Таким образом, специальная система приёмов коррекционно-педагогической работы с детьми с общим недоразвитием речи, предусматривающая развитие фразовой речи в связи с сюжетно-ролевой игрой, может обеспечить повышение уровня речевой активности детей, овладение ими всеми типами коммуникативных высказываний, обогащение функционального содержания высказываний, усложнение семантики и синтаксического строения фраз в процессе игровой деятельности, а также оказать положительное влияние на игровое поведение. Предложенная модель обучения даёт возможность усовершенствовать работу над фразовой речью и повысить уровень коммуникативно-речевых навыков и умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список литературных источников

1. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – Москва: Сфера, 2008. – 128 с.
2. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.
3. Дмитриевских, Л.С. Изучение языковой и коммуникативной компетентности как компонентов речевого общения у дошкольников с нарушением речи / Л.С. Дмитриевских // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 168–174.
4. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1997. – 287 с.
5. Павлова, О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О.С. Павлова. – Москва, 1998. – 191 л.
6. Холодилова, Е.М. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.М. Холодилова, С.В. Зотова // Специальное образование. – 2015. – № XI. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnyh-umeniy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 15.06.2023).
7. Федосеева, Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.Г. Федосеева. – Москва, 1999. – 191 л.
8. Чернышов, С.В. Система коммуникативно-речевых навыков и умений в обучении выразительности речи в рамках эмоционально-концептуального подхода / С.В. Чернышов // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2012. – № 4. – С. 35–40.
9. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / Г.В. Чиркина, Л.Г. Соловьёва. – Архангельск, 2009. – 100 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ГЛАВА 1 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	5
1.1 Формирование представлений о профессиях у детей дошкольного возраста в проектной деятельности (<i>Е.В. Мигунова, Е.А. Николаева</i>).....	5
1.2 Взаимосвязь учебной мотивации и субъективного благополучия учащихся начальной школы (<i>Т.В. Архиреева</i>)	20
1.3 Учебно-творческая деятельность как фактор развития личности младшего школьника (<i>Н.В. Амасович</i>).....	36
1.4 Формирование информационных умений у учащихся начальной школы на уроках литературного чтения (<i>А.Г. Биба</i>).....	50
1.5 Реализация межпредметной интеграции при формировании основных геометрических понятий у младших школьников (<i>Н.И. Чиркова, О.А. Павлова</i>)	67
1.6 Проблемы детско-родительских отношений в семьях группы риска, имеющих детей младшего школьного возраста (<i>С.Б. Калинина, Е.Н. Попова</i>).....	95
1.7 Специфика формирования гражданско-патриотической направленности личности современного обучающегося (<i>Е.Я. Аршанский, Н.И. Бумаженко, А.И. Бумаженко</i>)	107
ГЛАВА 2 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	119
2.1 Инклюзивная образовательная среда: теория, проблемы, перспективы (<i>Л.Ю. Слепцова, А.А. Вежик</i>).....	119
2.2 Социально-педагогическая поддержка и сопровождение детей с ОВЗ и их семей в рамках дошкольного образования (<i>С.Ю. Буренина</i>)	135

2.3 Социально-психологическая компетентность подростков с ограниченными возможностями здоровья: факторы и особенности развития (Ю.А. Королева)	150
2.4 Методический аспект формирования речемыслительной деятельности у детей с общим недоразвитием речи в условиях реализации принципа инклюзии в образовании (Т.П. Горонина).....	165
2.5 Роль читательского опыта в формировании читательской компетентности у обучающихся с нарушениями речи (Ю.А. Майорова).....	179
2.6 Коррекционно-педагогический потенциал процесса обучения декоративному рисованию воспитанников в условиях интегрированного обучения и воспитания (Ю.В. Захарова)	194
2.7 Проблема психологической безопасности личности педагога в инклюзивной образовательной среде детского сада (П.И. Беляева)	212
2.8 Структура и содержание инклюзивной культуры будущего педагога (О.Б. Янусова)	229
2.9 Особенности духовно-нравственного развития личности учащихся с интеллектуальной недостаточностью (И.А. Шаранова, М.В. Швед, П.В. Конюшко)	244
2.10 Использование потенциала социально-культурной анимационной деятельности в коррекционной работе с детьми с особенностями психофизического развития (Т.Л. Оленская, М.В. Швед, А.И. Коваленко)	261
2.11 Формирование коммуникативно-речевых навыков и умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (Е.А. Харитонова)	278

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Корректор

А.Н. Фенченко

Компьютерный дизайн

Л.В. Рудницкая

Подписано в печать 23.10.2023. Формат 60x84^{1/16}. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 17,09. Уч.-изд. л. 18,83. Тираж 9 экз. Заказ 112.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.