

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Таганрогский институт имени А.П. Чехова» (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

Издается с 2020 года ISSN 2712-8032

Научно-образовательный журнал

№ 1/2022

Педагогическое образование: традиции и инновации

*К 65-летию
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» /
Таганрогского государственного педагогического института*

УДК37.013
ББК74
П24

Редакционная коллегия:

А.Ю. Голобородько (главный редактор),
А.А. Волвенко (заместитель главного редактора),
О.А. Кочергина (научный редактор),
Н.В. Фоменко (ответственный редактор),
Х. Бак (Турция), И.Е. Буршит, Л.В. Быкасова,
О.И. Горбаткова, И. Горетить (Венгрия), О.Н. Кирюшина,
Е.А. Михайлычев, С.Л. Налесная, К.Р. Нургали (Казахстан),
М.А. Пуйлова, М. Саньоль (Франция), И.А. Стеценко,
О. Сюч (Венгрия), М.П. Целых

П24 Педагогическое образование: традиции и инновации: электронный научно-образовательный журнал / учредитель Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; редакционная коллегия: А. Ю. Голобородько (главный редактор) [и др.]. – Таганрог, 2022. – Выходит 2 раза в год. – URL: <http://www.tgpi.ru/science/jurnal-pedagogicheskoye>. – Текст: электронный.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные преподавателями, магистрантами, бакалаврами Таганрогского института имени П.А. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», магистрантами ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», педагогами школ г. Таганрога и г. Ростова-на-Дону.

Журнал адресован преподавателям вузов, педагогам образовательных организаций, магистрантам, бакалаврам старших курсов.

УДК37.013
ББК74

© Издательство ИП О.И. Волошина, 2022

© ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», 2022

Содержание

Вступительное слово	6
----------------------------------	---

Раздел 1. Инновации в педагогической практике образования

А.Ю. Голобородько, И.Э. Голобородько

Контекст подготовки современного педагога в условиях новой реальности..	7
---	---

О.А. Курилкина, Е.В. Орлова

Особенности общественного контроля в сфере образования.....	20
---	----

И.А. Стеценко

Рефлексивно-ориентированная парадигма: методологический инструментарий педагогического образования.....	28
---	----

Н.В. Фоменко

Использование невербальной коммуникации в педагогическом взаимодействии.....	33
--	----

Раздел 2. Психолого-педагогические проблемы в образовании

Н.В. Бекенёва

Мультимодальная арт-терапия в работе психолога в образовании.....	42
---	----

Раздел 3. Дошкольное и начальное образование

И.Е. Буршит

Разработка образовательной стратегии в условиях реализации ФГОС НОО.....	49
--	----

О.Н. Кирюшина

Формирование адекватной самооценки как условие успешности обучения младших школьников.....	55
--	----

Н.В. Лиханова

Зарубежный опыт формирования финансовой грамотности детей.....	62
--	----

Раздел 4. Инклюзивное образование

А.В. Винеvская

Метод активации и развития сенсорных, моторных и игровых навыков у детей с рас на основе использования сенсорных эталонов «Сенсорика. моторика. Игра».....	73
--	----

О.П. Диметрова	
Братья и сестры лиц с расстройством аутистического спектра: взаимоотношения и взаимовлияние.....	78
Г.Б. Колесникова	
Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях.....	82
О.А. Липовая, В.И. Полякова	
Особенности обучения истории детей с ОВЗ с помощью интерактивных методов.....	90
О.А. Липовая, Н.В. Корниенко	
Инклюзивное образование как фактор личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья.....	95
Т.И. Меньшикова, С.Э. Бартенева	
Практика психолого-педагогической работы с детьми с ОВЗ (на примере взаимодействия с АНО «Луч надежды»).....	100
О.А. Музыка, Э.И. Гончаренко	
Вариативность отечественных и зарубежных подходов к проблеме коррекции и коммуникации детей с РАС.....	108
О.А. Потокина	
Особенности раннего аффективного развития при раннем детском аутизме..	115
М.А. Пуйлова, Е.Д. Колесникова	
Трудности реализации инклюзивного образования и внедрения ФГОС НОО для слабослышащих детей и пути их решения.....	119
Н.В. Топилина	
Проектирование инклюзивной среды на основах социокультурного развития обучающихся.....	127
О.Н. Шарапа, О.А. Музыка	
Влияние оценочной системы фиксации успеваемости школьника, в том числе с ОВЗ, на учебную мотивацию.....	134
Раздел 5. Методическая копилка	
А.А. Веселая, Д.Г. Фетисова	
Интерактивная игра «Экономикс».....	141
Н.Ю. Литвинова	
Конспект урока по предмету «Математика» 1 (дополнительного) класса для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), обучающихся по АООП НОО варианта 8.3.....	147

Н.Ю. Литвинова

Конспект урока по предмету «Мир природы и человека» 1 (дополнительного) класса для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), обучающихся по АООП НОО варианта 8.3..... 150

В.М. Пыгина

Конспект урока по предмету «окружающий мир» 2 класса для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), обучающихся по АООП НОО варианта 8.2..... 156

Сведения об авторах..... 160

Вступительное слово

В данном выпуске журнала «Педагогическое образование: традиции и инновации» рассматриваются актуальные проблемы образования – подготовка современного педагога в условиях реализации ФГОС, методологический инструментарий педагогического образования, особенности общественного контроля в сфере образования и др.

Значительное внимание уделяется вопросам организации инклюзивного образования. Инклюзия – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Авторами рассматриваются проблемы создания специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях и в семье, технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, тьюторское сопровождение детей. Представлен практический опыт психолого-педагогической работы с детьми с ОВЗ, предложены методические материалы для проведения учебных занятий.

В статьях нашли отражение результаты теоретических и прикладных исследований представителей научного сообщества и практикующих специалистов в области образования.

Предлагаемые материалы демонстрируют различные позиции относительно состояния и перспектив инклюзивного образования, позволяют педагогам и представителям всех структур современного общества более глубоко понять существующие проблемы и будут способствовать нахождению наиболее эффективного практического инструментария для их решения, а также принятию новой этики отношений в инклюзивной образовательной практике.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

А.Ю. Голобородько, О.А. Кочергина

Раздел 1

Инновации в педагогической практике образования

А.Ю. Голобородько, И.Э. Голобородько

КОНТЕКСТ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности социально-политических, экономических, социокультурных процессов, ведущих к снижению культурного уровня общества. Рассматриваются пути укрепления культурного иммунитета общества и личности в условиях новой реальности функционирования России, среди которых – активизация политики в области совершенствования воспитательной работы на разных уровнях образования, усиление роли места воспитательной и просветительской деятельности в педагогической науке и практике, повышение качества профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: культура, «эпоха симуляции», сфера образования, воспитание, профессиональная подготовка педагогов.

A.Yu. Goloborodko, I.E. Goloborodko

CONTEXT OF PREPARATION OF MODERN TEACHER IN CONDITIONS OF NEW REALITY

Abstract. The article reveals the features of socio-political, economic, socio-cultural processes leading to a decrease in the cultural level of society. Ways to strengthen the cultural immunity of society and the individual in the new reality of the functioning of Russia are being considered, including intensifying policies in the field of improving educational work at different levels of education, strengthening the role of the place of educational and educational activities in pedagogical science and practice, and improving the quality of professional training of teachers.

Keywords: culture, the "era of simulation," the field of education, education, vocational training of teachers.

Будущее человечества закладывается многоплановой социально-экономической деятельностью современного общества, характеризуемого сложившимся составом и структурой населения страны. Весьма значимой является деятельность в гуманитарной сфере, оказывающая доминирующее влияние на развитие личности – на становление моральных, нравственных, этических и других качеств. Особенность этой деятельности в современном открытом обществе заключается в том, что проводится она в условиях многовекторного воздействия на формирующееся подрастающее поколение. Наряду с позитивной работой, проводимой органами власти и воспитательными системами самого государства и общества по сохранению и развитию его устоев на основе исторически накопленного опыта воспитания и обучения в стране, существенное влияние на развитие (не всегда положительное) оказывают многочисленные структуры, функционирующие как внутри страны, так и за ее пределами и использующие различные, и весьма эффективные, способы и современные средства коммуникации и воздействия. Цели действий таких структур, безусловно, отражая интересы представляющих их стран, должны рассматриваться и анализироваться учеными и специалистами в области воспитания и обучения для понимания их сущности и разработки предложений по нейтрализации их негативного воздействия. Отмеченное актуализирует проблему, обуславливая необходимость ее комплексного решения. Актуальные задачи педагогической науки страны состоят в разработке направлений исследования, усиливающих положительное воздействие на формирование подрастающего поколения и сохранение устоев общества и единства страны.

Поэтому сейчас, в условиях новой реальности, стремительных и серьезных социально-политических, экономических, социокультурных перемен, которые сопровождаются кризисом традиционных гуманитарных ценностей и обуславливают усиление тенденций турбулентности и энтропии ввиду активных попыток определенных (и, большей частью, широкоизвестных) центров влияния обеспечить слом архитектуры традиционных понятий, критериев и ценностей и заставить мир жить по понятиям идеологии постмодерна (кстати говоря, об этом весьма убедительно и активно говорит, в частности, Ален де Бенуа), в настоящее время, как известно, получает распространение и точка зрения о том, что неолиберализм является антропологической системой не в меньшей (а, может быть, даже в большей) степени, чем социально-экономической, и ориентирован на попытки существенным образом изменить человека, что, судя по всему, в качестве одного из следствий обуславливает и появление практик трансгуманизма, трансформацию органики и биологии человека, и, наконец, транс-

гендерную политику), важно уточнить направления совершенствования методологии обучения и воспитания.

Теория и практика воспитания детей и молодежи в контексте культуры должна выйти в авангард рефлексии над местом и ролью педагогической науки в осмыслении сущностных культуроцентричных смыслов бытия человека, выступить методологической опорой формирования человеческого капитала страны посредством конструирования естественных когнитивных мостов связи педагогической культуры и культуры общей, инструментом демпфирования и минимизации угроз дальнейшего расширения границ матрицы отказа от реальности в пользу виртуальности, иллюзий и симулякров эпохи так называемого постмодерна, эксплицирующихся в том числе снижением эффективности и адекватности человеческого сознания и его (человека) когнитивных возможностей, распространением явления «новой» идеологизации, репрезентируемой, в частности, активной фиксацией незыблемых принципов – ценностных идеологем [9].

Не секрет, что надвигающуюся, вследствие «обезбоживания» западноевропейского человека и лишения его нравственных основ, катастрофу предвидели многие выдающиеся умы прошлого столетия: Н.Я. Данилевский, К.Н. Леонтьев, В.С. Соловьев, но дальше других в своем прогнозе будущей моральной деградации Запада продвинулся русский философ П.А. Сорокин, который, основав факультет социологии Гарварда в 1930-м году, обрисовал условия, в которых успешное общество может распасться и столкнуться с разложением его моральных, легальных и прочих ценностей, которые управляют поведением личностей и групп. «Организм западного общества и культуры проходит через один из глубочайших кризисов в своей истории. Этот кризис куда значительно обычного – его степень необъятна, время его окончания неизвестно, и он охватил все западное общество», – написал П.А. Сорокин в своем шедевре 1937-го года «Социальная и культурная динамика» (Social and Cultural Dynamics), темы которого он развил в дальнейших томах, книгах и статьях. П.А. Сорокин предсказал, что искусство и развлечения превратятся в шоу, а то, что некогда было объектом поклонения, станет товаром: «Микеланджело и Рембрандты будут украшать мыло и бритвы, стиральные машины и бутылки виски» [10].

Анализируя различные типы («чувственные», «идеациональные», «идеалистические/интегрированные») общества, П.А. Сорокин, отвергая обе общепринятые теории истории – как мнение о «линейности» исторического прогресса, так и теорию Освальда Шпенглера, изложенную им в «Закате Европы», утверждает, что по мере распада чувственных обществ агрессивные индивидуализм

и свободолюбие подорвут самоконтроль и предприимчивость, стремление к новым ощущениям и удовольствиям окажутся ненасытным; правила и традиции будут выглядеть произвольными – чем-то, что следует высмеивать и оспаривать, а не почитать, поскольку они препятствуют самовыражению; скука будет подкармливать беспорядки и экстремизм; станут дозволенными занятия, ранее считавшиеся постыдными, преступными или безумными.

По мнению П.А. Сорокина этому процессу сопутствует то, что общественность перестает быть предприимчивой и переходит от социальной гармонии к эгоизму, делаясь нарциссической. Освободившись от моральных и легальных сдержек, политическое общество высвобождает человеческое животное, руководствующееся в основном своими биологическими порывами, страстями и похотью: количественная гигантомания вытесняет качественную утонченность, блестящая внешность приходит на смену внутреннему содержанию, подражание субституирует творчество, «поиск информации» замещает мышление, а «операционное управление» – просвещенное знание.

Весьма интересны и актуальны размышления П.А. Сорокина о причинах распада семьи. «Разводы и расставания будут расти, пока не исчезнет сколько-то значимое отличие между одобренным обществом браком и запретными половыми отношениями», — предсказал он в «Социальной и культурной динамике», предрекая неизбежность исчезновения семьи и нравственных ориентиров [10].

«Явления ложной реальности», проявляющиеся во времена П.А. Сорокина, нынче достигли своего пика. Благодаря своему богатому инструментарию (важное место в числе которых, очевидно, занимают СМИ, телевидение, видеоиндустрия, социальные сети), «империя лжи» становится уже не инструментом, а прототипом той самой матрицы, того самого нового мира «другой реальности», описанными и известными западными исследователями в координатах «общества спектакля» (Ги Дебор), «ложных потребностей» (Г. Маркузе), времени «наименьшей общей культуры», «симулякров и симуляции» (Ж. Бодрийяр).

По Ж. Бодрийяру, постмодернизм – эпоха тотальной симуляции. В ситуации постмодернистского общества, когда реальность превращается в модель, противопоставление между действительностью и знаками стирается, всё превращается в симулякр – копию, изображающую что-то, либо вовсе не имевшее оригинала в реальности, либо со временем его утратившее [2]. Исследователь утверждает, что современное общество заместило реальность и смысл символами и знаками, и весь человеческий опыт – это симуляция реальности. Более того, эти симулякры не только не являются отражениями реальности, они даже

не обманчивые отражения; они не основываются на реальности и не прячут её, они скрывают тот факт, что ничто из существующей реальности больше не релевантно нашему текущему пониманию действительности. Эра симуляции берет своё начало в уничтожении всякой соотнесённости, всех референтов и в последующем искусственном воскрешении их в системах знаков. Переход от знаков, которые маскируют что-либо, к знакам, за которыми ничего нет, означает решительный поворот: первое ещё предполагает теологию истины и тайны (которой ещё принадлежит принцип идеологии), второе знаменует эру симулякров и симуляций, в которой больше нет ни Бога, чтобы распознать самое себя, ни какого-либо суждения, чтобы отделить правду от лжи, реальное от искусственно воскрешённого, потому как всё уже умерло и воскрешено заблаговременно. Одним из утраченных референтов в эру симуляции, по Ф. Бодрийяру, оказывается история, которая превращается в миф, и именно поэтому она приходит на смену мифам в кино. Происходит фетишизация прошлого, а утрата референта оказывается травмой.

Рассуждая о бурно растущем потоке информации, Ф. Бодрийяр делает вывод об имплозии смысла в СМИ при увеличении ее (информации) количества, выдвигая при этом три гипотезы:

1) информация продуцирует смысл, но оказывается неспособной компенсировать потерю смысла во всех областях, так как его поглощение происходит быстрее, чем повторная инъекция;

2) информация не имеет ничего общего со смыслом, оказываясь операционной моделью другого порядка, не предполагающей никакого конечного смысла;

3) информация непосредственно разрушает или нейтрализует смысл, что связано с разубеждающим влиянием средств массовой информации. Информация, таким образом, «пожирает» свой собственный контент: во-первых, потому, что вместо побуждения к коммуникации занимается её инсценировкой, вместо производства смысла – его инсценировкой; во-вторых, потому, что инсценировкой коммуникации и смысла СМИ добиваются разложения всякого социального.

Интересны и актуальны в сегодняшних условиях развития мирового сообщества, в том числе и России, размышления Жана Бодрийяра об обществе потребления и парадоксальности порождаемого им насилия: «... настоящая проблема насилия заключена в другой сфере – в сфере реального, неконтролируемого насилия, каковые порождают сами изобилие и безопасность, поскольку достигнут их определенный уровень... речь здесь идет не об интегрированном,

потребленном вместе с остальным насилием, а о насилии неконтролируемом, порожденном благосостоянием в самом его осуществлении» [3].

Потребление создало искусственный мир, который оно же и охраняет, и о котором активно заботится. Этот придуманный мир генерирует антиприродные и антикультурные (в традиционном понимании) сущности (например, уже упоминавшийся выше «трансгендерный фактор»); извращенное сознание обитателей ложного мира продуцирует расширение пространства фейков, а зависть к здоровому и реальному миру – агрессию, ненависть и жестокость (цветные революции, расширение НАТО, гибридные войны, проекты управляемого хаоса и др.; уместно в этой связи вспомнить, например, об одном из самых противоречивых и опасных трендов современности, эксплицирующемся циничной формулой «нет причин для войны – значит, они будут созданы и внедрены»: НАТО/Югославия, 1999, Ирак/США, 2003, Сирия, 2011 и др.). Эти и другие события последних лет актуализировали проблему разумного сосуществования людей, стран.

В ход идет больше и больше инструментов «отключения России»: вслед за попытками лишить нас денег, самолетов, бытовой техники, смартфонов... на авансцену выходит политика отмены (как естественное, на наш взгляд, производное от фантома «культура отмены») понятия «русский».

Осознанное принятие жителями России решения жить в реальном мире, где живы нравственные ценности, жива знакомая и привычная для нас христианская этика, где можно думать, мыслить, жить так, как нам хочется, как нам подсказывает здравый смысл и культурно-генетический код, обусловит, вне всякого сомнения, необходимость наших колоссальных усилий в деле конструирования «стремлений и преодолений» на пути обретения самих себя, на пути обретения своей идеи и своих смыслов, опорой чему станет наше уникальное наследие, формирующее нашу духовно-нравственную силу (нация, история, культура, интеллект), уникальный потенциал нашего культурного иммунитета, рассматриваемого как уровень внутренней культуры, которую человек взрастил в себе: культура речи, мысли, мировосприятия, целеустремлений, питательной средой которой на генном уровне выступают традиции, обычаи, нравственные начала, которые он обретает в детстве, в семье, в разнообразном ландшафте условий своей социализации.

Сфера образования как пространство формирования образа человека, гражданина великой России, становится связующим звеном треугольника «государство-общество-человек», на основе его приобщения к культуре как квинтэссенции человеческого опыта духовного и материального, как собранию челове-

ческой мудрости (о чем прекрасно сказано, в частности, академиком Д.С. Лихачевым в «Письмах о добром»)[8].

Концепт «культура», как известно, происходит от слов «изменять/возделывать/облагораживать»; задача культуры – создавать ценности, которые есть концентрированное выражение идей и смыслов, и в этой связи особое внимание уделяется культурному императиву как связующему звену, объединяющему воспитание, образование и просвещение. В качестве содержательного наполнения культурного императива обозначим, в частности, следующие характеристики: уважение социокультурной идентичности, толерантность к национальным особенностям, социально-экономическое равенство, национальный суверенитет, которые выступают в качестве условий достижения гармоничного развития современного мира.

Культура служит основой формирования отношений человека с миром и с окружающими, а способом, которым мир окружающей человека реальности открывается для человека как таковой, является смысл как «то, что фундирует бытие человека в мире» [Бинсвангер 1999]. Среди характеристик смысла как психического продукта В.П. Зинченко, например, выделяет «комплексность, симультанность и континуальность» [Зинченко 2004]; А.Ю. Агафонов говорит об уникальности смысла, объясняя эту особенность уникальностью сознательного опыта каждого человека [Агафонов 2000]. Смысл естественным образом связан с пониманием, а в процессы понимания активно «вовлечены» и «сюжеты» бессознательного, так как бессознательное всегда выступает актуальным оформлением содержательного оформления психики в наличный момент времени, помогая «оживлять» и актуализировать те или иные области смысла как продукта человеческой психики. При этом помнить о чем-либо – это не что иное, как сохранять смыслы в тех отношениях, через которые они могут быть репрезентированы в сознании.

В этой связи уместно говорить о феномене смысла как континууме бессознательного и сознательного применительно к сохранению и укреплению культурного иммунитета человека и общества, укрепление которого, с одной стороны, коррелирует с движением по направлению забвения теряющих актуальность мнимых, искусственно навязываемых, в том числе извне, ориентиров жизнедеятельности (= симулякров в терминологии Ж. Бодрийяра), а, с другой, обретению истинных ценностей и смыслов антропоцентризма, манифестируемых, в частности, выделяемыми и зарубежными учеными лингвокультурными концептами «совесть», «правда», «добродетель», «честь», «милосердие» и др. как важными маркерами русской картины мира [5].

Логичным в рамках позиционируемого ландшафта рефлексии над точками роста укрепления культурного иммунитета (и в индивидуальном, и в коллективных измерениях) как фактора развития российского социума представляется обращение первостепенного внимания к вопросам актуализации контекста профессиональной подготовки педагогов, выступающих факторами формирования человеческого капитала страны как ее главного ресурса и определяющего ее жизнеспособность фактора.

На основании анализа сложившейся ситуации в системе образования президентом РАО отмечается, в частности, следующее: «...меньше всего защищались аспиранты по методике преподавания русского языка, литературы, истории, географии. И получается, что те предметы, которые формируют юного человека как гражданина и патриота, остаются без сильной методической поддержки» [4]. Президент Российской академии образования О.Ю. Васильева делает неутешительные, но справедливые выводы о том, что, во-первых, помощь педагогической науке практике оставляет желать лучшего, и, во-вторых, что в стране сегодня сложился острый дефицит высококвалифицированных специалистов – кандидатов и докторов наук, причем в важнейших областях педагогического знания – в области методики преподавания важнейших для школы предметов и в сфере воспитания детей и молодежи. Более того, во второй статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» [11], а в стране практически нет защит по таким темам, как воспитание, взаимодействие семьи и школы.

Необходимо подчеркнуть, что и ранее известные и авторитетные в педагогической сфере страны специалисты отмечали расширяющееся из года в год пространство смысловых пробелов педагогических исследований, отсутствие стратегических линий связи контента государственной образовательной политики и тематического фокуса диссертационных исследований по педагогике, указывали на снижение качества работ. Так в 2013-ом году, в коллективной монографии «Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании», автор идеи и научный редактор академик РАО, профессор Е.В. Бондаревская акцентирует внимание на том, что «Неудовлетворительное состояние педагогической теории требует развертывания фундаментальных исследований в направлении поиска новых, отвечающим вызовам современной жизни методологических подходов и средств, усиливающих практический воспитательный потенциал системы образования» [6, 151]

и констатируется необходимость решения задачи актуализации педагогической методологии как научной и учебной дисциплины в контексте обеспечения точек роста новых педагогических ценностей и смыслов, новых граней понимания воспитания, интерпретируемых, например, в контурах общей культуры и культуры педагогической, мировоззренческих универсалий и культурно-генетического кода [6, 144–146].

В указанной работе кроме этого представлен также анализ сюжетов, связанных с междисциплинарностью и полимеждисциплинарностью исследований в области воспитания в педагогике, а также отличий универсалий и смыслов культуры общей и понятий и смыслов, функционирующих в пространстве педагогической культуры, – эти отличия обеспечиваются не простым привнесением их в педагогику, а механизмом интеграции универсалий общей культуры в методологическое поле педагогики; при этом совершенно справедливо утверждается, что: а) методологические основания воспитания как культурного организма представляют собой интеграцию культурного, философского и педагогического знания при доминанте культурных мировоззренческих универсалий и жизненных смыслов и б) методология обогащает педагогику новыми идеализированными смыслами культуры, реагируя на изменения в основаниях культуры, но, с другой стороны, именно методология обладает способностью прогнозировать новые жизненные смыслы педагогической деятельности, которые затем, став достоянием педагогической культуры, включаются в культуру общую.

Безусловно, принятые в последние годы на уровне руководства страны решения о повышении статуса педагогических работников, активизации политики в области совершенствования воспитательной работы на разных уровнях образования, введении в образовательных организациях штатных позиций, заполнение которых призваны обеспечить специалисты в области воспитания, возрастной психологии, молодежной политики и др., являются важными и своевременными. Они могут и должны обеспечить динамику дальнейшего переосмысления и отказа от наводнивших в последние 30 лет обороты в отечественном педагогическом и общественно-политическом дискурсе образовательных симулякров, описываемых в координатах, в частности, «понимания образования как услуги», «методики определения качества образования через суммирование количественных показателей образовательного процесса», «узких представлений о духовно-нравственном развитии» и др. [7].

Поддерживая значимость отмеченных шагов со стороны федеральных органов управления образованием, важен поиск механизмов обеспечения суще-

ственного ускорения позиционируемых процессов своего рода «перекодирования» (рассматриваемого нами как переход и возвращение к ценностям и смыслам отечественной педагогики в контексте культурных традиций с безусловным учетом актуальных тенденций развития государства и общества в технологическом (фактор цифровизации образования), экономическом, социокультурном и социально-политическом аспектах) отечественной системы образования в сегодняшний, переломный, момент развития России, бросившей вызов «империи лжи» и запустившей рождение нового мира на основе актуализации существенных смыслов антропоцентризма и ниспровержения иллюзий и симулякров общества потребления, цинизма и грубой силы.

Представленный ниже ряд предложений отражает понимание нами направлений совершенствования методологии обучения и воспитания в контексте ее (методологии), отмеченной выше, способности прогнозировать новые жизненные смыслы педагогической деятельности, которые затем, став достоянием педагогической культуры, включаются в культуру общую, превращаясь в своего рода деонтические (по Б. Хабермасу) понятия и выступая важным конструктивным и продуктивным фактором опережения общественных процессов на культуроцентричной ценностно-смысловой основе.

Прежде всего, необходимо выделить первоочередные:

1. Активизировать усилия в рамках переосмысления феномена функциональной грамотности «в сторону» конструирования его семантической связи с понятием «методологической грамотности» педагога, понимаемой как его метакомпетентность и имманентная способность к креативной деятельности в рамках формирования и реализации технологического инструментария, обеспечивающего продуктивность его воспитательной деятельности в рамках развития качества личности обучающихся, т.е. речь идет о методологической (=функциональной) грамотности педагога как важном измерении гуманитарной методологии исследования инновационных процессов в деле воспитания, образования и просвещения детей и молодежи.

2. Предусмотреть реализацию комплекса организационно-методических мероприятий в рамках создания условий для обогащения содержания подготовки будущих педагогов в современных условиях акцентами, связанными с их (будущих педагогов) погружением в контент государственной образовательной политики, ФГОС ОО, НОО и ДОО, рассматриваемыми также и как важное измерение их (педагогов) функциональной (методологической) грамотности, интерпретируемой в координатах их профессиональной адаптированности и подготовленности.

3. Актуализировать смысловые связи, корреспондирующие с контентом описания места и роли педагога (в том числе, будущих педагогов) как своего рода общественного дипломата и медиатора коммуникации в системе координат «образовательная организация – макро/микросоциум – семья обучающегося – обучающийся».

4. С учетом дефицита квалифицированных специалистов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью в области изучения вопросов теории и практики воспитания, необходимо рассмотреть вопрос об открытии в одном из ведущих вузов Ростовской области диссертационного совета по педагогическим наукам с обязательным включением в «пакет» его специальностей «Теории воспитания».

5. Расширяющаяся палитра педагогического проектирования Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) позволяет позиционировать его в качестве одного из центров производства актуальных педагогических идей и смыслов в рамках формирования функциональной/методологической грамотности педагогов в контексте укрепления в условиях новой реальности функционирования России культурного иммунитета личности и общества:

- проект «Авторская школа. Медиапрорыв – 2022»;
- разработка и поэтапная реализация Концепции развития кинопедагогики и медиаобразования в г. Таганрог;
- педагогическое стартап-проектирование с основой на социальные практики и воспитательный компонент;
- развитие проектов, связанных с педагогизацией условий сохранения и трансляции исторической памяти [1];
- разработка и реализация проектов, направленных на развитие общественной дипломатии на международном уровне, что весьма актуально, на наш взгляд, и сегодня, в столь сложных условиях «общения» России с рядом зарубежных стран;
- системная работа в рамках обогащения методического базиса преподавания русского языка как родного и иностранного;
- актуальные тренды в работе Центра повышения квалификации института в контексте тематического поля настоящей статьи.

6. Важно создание (например, под патронатом Министерства общего и профессионального образования Ростовской области) постоянно действующей площадки (региональной «Точки кипения») обмена опытом сегментов подготовки педагогических кадров Ростовской области в сфере организации воспита-

тельной деятельности и работы с молодежью, а также развитие диалога позиционируемой площадки со структурными подразделениями РАО, Академией Минпросвещения РФ и др.).

7. Актуально решение задачи разработки и реализации оперативных точечных и предметных организационно-методических мер в рамках консолидации усилий педагогического сообщества (как на муниципальном и региональном, так и на федеральном уровнях) в деле насыщения смыслами, содержанием и практическим инструментарием функциональных опор деятельности специалистов, призванных обеспечить эффективность воспитательной и просветительской работы в рамках заполнения возрождающихся/открывающихся в образовательных организациях разного уровня штатных позиций (советник по воспитанию, заместитель руководителя по молодежной политике и др.).

Таким образом, представленные предложения, направленные на повышение качества воспитательной и просветительской деятельности, как важнейших факторов укрепления культурного иммунитета общества и личности в условиях новой реальности функционирования России, демонстрируют принципиально важные и необходимые векторы работы, составляющие основу актуальной повестки дня развития отечественной педагогики, ориентированной на забвение вчерашних, ошибочных, как показывает практика, образовательных симулякров и актуализацию настоящих, доказавших свою состоятельность, ценностно-смысловых опор педагогической деятельности в контексте сущностного, истинного, антропоцентризма и национального культурно-генетического кода.

Перспективы дальнейших исследований представляется как в продолжении осмысления позиционируемого проблемного поля усиления роли места воспитательной и просветительской деятельности в педагогической науке и практике, так и в описании, с учетом актуальных, бифуркационных и стремительных, условий развития России в противоречивом глобальном контексте, аспектов дополнения и расширения методологических оснований воспитания и просвещения как культурного организма и важного измерения государственной образовательной политики, представляющего собой, как было отмечено выше, интеграцию культурного, философского и педагогического знания, знаниями из области социологии, экономики, политологии, истории государства и права.

Библиографический список

1. Агеева В.А. и др. Историческая память как фактор обогащения контента общественной дипломатии и основа формирования гражданской идентичности молодежи в современной России: монография / В.А. Агеева, А.Ю. Голобо-

- родько, С.С. Камышанская, А.И. Митрофанова, В.В. Стеценко. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2020. – 236 с.
2. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / Жан Бодрийяр / пер. с фр. А. Качалова]. – М.: Издательский дом «ПОСТУМ», 2015. – 240 с.
 3. Бодрийяр Ж. Общество потребления: его мифы и структуры / Жан Бодрийяр / пер. с фр., послесл. и примеч. Е.А. Самарской. – Москва: Республика: Культурная революция, 2006. – 268 с.
 4. Васильева О.Ю. Нужны квалифицированные преподаватели, которые бы обучили учителей [Электронный ресурс] // Независимая газета. – 2022. – Режим доступа: https://www.ng.ru/education/2022-04-27/8_8428_education-2.html
 5. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с англ.; предисловие А.Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
 6. Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании: монография / коллектив авторов; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. – 436 с.
 7. Кулишов В.В. Массовая культура и образование: сущность, свойства и функции образовательных симулякров // Вестник Адыгейского государственного университета. *Серия 3. Педагогика и психология*. – 2019. – № 3 (243). – С. 65–71.
 8. Лихачев Д.С. Письма о добром / отв. ред. С.О. Шмидт. – М.; СПб.: Наука; Logos, 2006. – 315 с:
 9. Оганесян А. Цифра плюс трансгуманизм – последнее прибежище либералов [Электронный ресурс] // *Международная жизнь*. – 2021. – № 10. – Режим доступа: <https://interaffairs.ru/jauthor/material/2573>
 10. Социальная и культурная динамика / Питирим Александрович Сорокин; пер. с англ., вступительная статья и комментарии В.В. Сапова. – М: Астрель, 2006. – 1176 с.
 11. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2015–2016 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>

О.А. Курилкина, Е.В. Орлова

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Настоящее научное исследование посвящено особенностям общественного контроля в сфере образования. Авторами были рассмотрены нормативно-правовые основы общественного контроля, его значение и роль в современном обществе. В связи с особым вниманием, которое последнее время уделяется общественному контролю в целом и в сфере образования, в частности, в статье детально исследуются задачи общественного контроля. Кроме того, авторы рассматривают и институциональное наполнение общественного контроля в сфере образования в условиях отечественной государственности.

Ключевые слова: общественный контроль, образовательные организации, государственный контроль, управление, демократизация общества, образование.

О.А. Kurilkina, E.V. Orlova

FEATURES OF PUBLIC CONTROL IN THE SPHERE OF EDUCATION

Abstract. This scientific study is devoted to the peculiarities of public control in the field of education. The authors considered the legal framework of public control, its significance and role in modern society. In connection with the special attention that has recently been paid to public control in general and in the field of education, in particular, the tasks of public control are studied in detail in the work. In addition, the authors also consider the institutional content of public control in the field of education in the conditions of domestic statehood.

Keywords: public control, educational organizations, state control, management, democratization of society, education.

По причине расширения полномочий образовательных организаций в выборе направлений и методов осуществления деятельности, общественный контроль интенсивно проникает и в сферу образования.

Не умаляя роли государственного контроля, осуществляемого органами управления образования на различных уровнях (Министерство просвещения РФ, Министерство науки и высшего образования РФ, Федеральная служба по

надзору в сфере образования и науки и др.), которые призваны улучшать и совершенствовать государственное управление, общественный контроль должен оценить и обеспечить повышение общественной пользы от такого управления. Государственный и общественный контроль взаимодополняемы. Организуя общественный контроль, обычные граждане выполняют одну из управленческих функций, проверяя результативность и эффективность деятельности различных организаций и структур с точки зрения общественной пользы.

Принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» способствовало становлению и развитию общественного контроля в сфере образования. В законе прописано правовое регулирование общественных отношений, возникающих в сфере образования, основанных на определенных принципах. Одним из таких принципов является принцип демократического характера управления образованием, направленный на обеспечение права всех участников образовательного процесса – педагогических работников, родителей, обучающихся – участвовать в управлении образовательной организацией (Ст. 3). В статье 89 Федерального закона также сказано, что управление системой образования должно осуществляться на принципах демократии, информационной открытости системы образования и с учетом общественного мнения, то есть иметь государственно-общественный характер [3].

Таким образом, оптимальное управление системой образования должно проводиться не только органами государственной власти, но и различными общественными объединениями. И если управление немислимо без его основной функции – контроля, то и эта деятельность должна реализовываться как государственными, так и общественными организациями. Согласно статье 96 Федерального закона «Об образовании РФ», предусмотрено создание правовой основы для реализации внешней оценки различных сторон деятельности системы образования посредством введения общественной и профессионально-общественной аккредитации [3].

Введение института общественного контроля в образовании позволит обеспечить защиту прав и свобод всех потребителей образовательных услуг, даст возможность гражданам получать объективную информацию о деятельности государственных органов управления образованием и деятельности самих образовательных организаций, участвовать в публичных обсуждениях, принимаемых решений в сфере образования и др.

Тем не менее, проведя анализ текстов законодательных предписаний нормативно-правовых актов, регулирующих данный институт, можно отметить, что на пути реализации данного института остается достаточно много препят-

ствий и трудностей. Например, в действующем законодательстве закреплены только основные понятия и определения общественного контроля, а не детальная правовая проработка и регламентация всех его процедур и этапов.

Общественный контроль в сфере образования направлен на реализацию следующих задач:

- обеспечение открытости деятельности образовательных организаций;
- создание возможности более тесного сотрудничества государственных органов управления и общественных организаций путем:
- привлечения граждан к обсуждению и принятию законодательных актов в системе образования;
- организации деятельности общественных советов при исполнительных органах власти в области образования;
- проведения государственно-общественных консультаций, дискуссий по актуальным проблемам в области образования;
- проведения общественного независимого мониторинга образовательных учреждений;
- повышение гражданской позиции населения и заинтересованность в решении вопросов, связанных с требованием роста качества образования, что подтолкнет управленцев в сфере образования к сотрудничеству и продуктивному взаимодействию с общественными объединениями;
- обеспечение равных условий на рынке образовательных услуг для государственных и негосударственных образовательных организаций.

В сфере образования под субъектами общественного контроля понимаются как общественные объединения при центральных управленческих структурах – Общественная палата Российской Федерации; Общественный совет при Министерстве образования и науки РФ; Общественный совет при Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки; общественные советы при органах государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования; общественные советы при органах местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в сфере образования, так и общественные объединения (советы) при образовательных организациях. Деятельность всех этих общественных организаций законодательно прописана в различных нормативных актах на различных уровнях [5, 6]. Общественный контроль также может осуществляться и физическими лицами, гражданами, которые проводят проверку в качестве общественных инспекторов и экспертов.

Общеизвестный факт, что в системе образования чаще всего контролю, в том числе и общественному, подвергаются образовательные организации, их

деятельность, соответствие требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, качество подготовки обучающихся и др. Однако Федеральные законы «Об образовании в РФ» и «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» расширили объекты общественного контроля. В соответствии с законодательными актами, оценивать качество деятельности и ее результаты возможно и в отношении органов управления. Прежде всего – исполнительных органов государственной власти субъектов, органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования. Также предусматривается организация общественного контроля (в рамках общественных обсуждений) в отношении издаваемых нормативных и иных правовых актов, принимаемых управленческих решений на разных уровнях системы образования.

В процессе рассмотрения полномочия субъектов общественного контроля, Е.В. Бердникова выделяет в его структуре различные уровни, соответствующие областям деятельности управленческих структур и образовательных организаций:

- экспертный, направленный на экспертизу нормативно-правовой базы образовательного процесса, включающий деятельность общественных советов при различных уровнях государственных органах власти, путем проведения общественных обсуждений разрабатываемых законодательных актов;

- институционально-организационный – включает независимую оценку качества работы образовательной организации в целом, в том числе и качество подготовки обучающихся [1, 51–56].

Первое направление считается относительно новой составляющей современной системы образования РФ. Ведь регулирование нормативно-правовой составляющей, являющейся фундаментом любой деятельности, в том числе и в сфере образования, определяют и качество самого образовательного процесса. Всесторонний анализ, изучение общественностью и обсуждение будущих нормативных актов является важной частью регулирования демократических отношений между органами управления и гражданами. К обсуждению должны привлекаться представители профессиональных сообществ, которые в полной мере погружены и знают на практике о проблемах и потребностях своей профессиональной деятельности.

В последние годы разносторонней общественной экспертизе и обсуждению оказались подвергнуты рабочие варианты различных документов – новый Закон об образовании, проект уровня профессионального стандарта педагога и модели Национальной системы учительского роста, стратегия воспита-

ния в Российской Федерации на период до 2025 года и др. Общественные обсуждения и слушания способствовали сбору дополнительной информации, которая учитывалась при корректировании и совершенствовании законопроектов [4, 106].

В нашей стране широко распространилось создание общественных советов при органах государственной власти и органах местного самоуправления, осуществляющих управление системой образования. Таким образом, например, к основным задачам Общественного совета при Министерстве просвещения Российской Федерации относят следующие: организация участия граждан, общественных объединений в обсуждении вопросов государственной политики в сфере образования, помощь Министерству в рассмотрении актуальных вопросов и выработке решений по ним, информирование граждан о деятельности Министерства, обсуждение общественных инициатив и т.д. Существует общественный совет и при Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки, который является постоянно действующим совещательно-консультативным органом общественного контроля. Деятельность данного субъекта общественного контроля направлена на обеспечение учета потребностей и интересов граждан РФ, защиту их прав и свобод при реализации государственной политики, относящейся к кругу деятельности Рособнадзора, а также осуществляется с целью организации общественного контроля самой деятельности Рособнадзора.

В Ростовской области существует Общественный совет при Министерстве общего и профессионального образования Ростовской области, который призван обеспечить учет потребностей и интересов граждан Российской Федерации, защиту прав и свобод граждан Российской Федерации и прав общественных объединений при осуществлении государственной политики в части, относящейся к сфере деятельности Минрства общего и профессионального образования Ростовской области, а также в целях осуществления общественного контроля деятельности министерства.

К основным задачам общественного совета относятся: обеспечение взаимодействия организаций и граждан с министерством, учет общественно значимых законных интересов организаций и граждан, защита прав и свобод человека и гражданина при реализации министерством своих полномочий.

Помимо указанного органа задействуется Управление по контролю и надзору в сфере образования, являющееся структурным подразделением министерства общего и профессионального образования Ростовской области. Управлением проводится государственный контроль (надзор) в сфере образования за

деятельностью организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Ростовской области, а также органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования на территории Ростовской области, лицензирование образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Ростовской области, осуществление мероприятий, направленных на профилактику нарушений обязательных требований в сфере образования и т.д.

Из представленного обзора компетенций рассмотренных органов, можно отметить схожесть их функций и полномочий. Более того, существует недопонимание в трактовке самого правового статуса этих органов. Так, например, в названии органа присутствуют слова «контроля и надзора», а далее эти слова же они схожи в трактовке, но отличаются в определённых синонимизируются «контроля (надзора)», из чего проистекает логичный вопрос, являются ли оба термина взаимозаменяемыми или всё нюансах и ответа на данный вопрос в нынешнее время нет в документах, в которых был бы ответ на подобные вопросы.

Независимая оценка качества образования – второе направление деятельности субъектов общественного контроля, направленное на получение объективных, достоверных сведений как о самой образовательной организации и ее деятельности, так и о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ. Оценить качество деятельности образовательной организации поможет и проведение общественной и профессионально-общественной аккредитации образовательных организаций и образовательных программ. Данный контроль проводится на добровольной основе, инициатором и организатором проверки является сама образовательная организация.

Таким образом, основными положительными эффектами при внедрении общественного контроля за деятельностью образовательных организаций и органов управления в сфере образования могут стать:

- открытость деятельности образовательных организаций и органов управления на различных уровнях;
- информированность общества, граждан о деятельности образовательных учреждений и органах управления, принимаемых решениях и законопроектах;
- повышение гражданской активности и мотивации к участию в общественных организациях, осуществляющих контроль в сфере образования;
- создание приемлемых условий для участия общественности в обсуждении и принятии решений по фундаментальным, спорным вопросам в сфере образования;

- гарантия осуществления обратной связи между государственными органами, общественностью и образовательными организациями как условие предупреждения и разрешение социальных конфликтов;
- формирование и развитие партнерских взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, в том числе гражданами и образовательными организациями;
- понимание личной ответственности граждан за эффективное развитие отечественного образования и повышение его качества;
- стимулирование всех участников образовательного процесса на активную деятельность, принятие конкретные мер, направленных на повышение качества образования;
- возрастание доверия общественности к деятельности органов по контролю и надзору в сфере образования на различных уровнях;
- активизация взаимодействия органов по контролю и надзору с различными субъектами общественного контроля – общественными советами при органах управления и образовательных организаций, с общественными инспекциями;
- повышение ответственности органов управления в сфере образования и органов по контролю и надзору перед непосредственными потребителями образовательных услуг.

Существующая законодательная и нормативная база в различных областях деятельности, и в том числе в системе образования, будет способствовать дальнейшей активизации общественного контроля, направленного на повышении качества образования.

Таким образом, подводя итоги рассуждениям о теоретических основах института общественного контроля в сфере образования, авторы делают следующие выводы.

Процесс управления объектами различного уровня в различных экономических и социальных сферах иногда сталкивается с появлением незапланированных ситуаций, с изменениями условий, из-за чего происходит неопределенность в работе той или иной системы. В целях оптимизации работы, исправления недостатков, достижения запланированных результатов неопределимую помощь может оказать реализация одной из функций управления – контроль.

Контроль широко внедряется и используется во всех сферах жизни общества. Сущность контроля состоит в организации системы наблюдения и проверки за процессом функционирования и реального состояния определенного объекта управления с целью выявления отклонений от намеченного плана, принятия обоснованных и эффективных управленческих решений, направленных

ных на устранение неблагоприятных факторов и информировании управленческих органов, заинтересованных структур.

В современных условиях в различных сферах жизнедеятельности человека повышается значимость осуществления не только государственного, но и общественного контроля. Осуществляя общественный контроль, граждане реализуют собственное право на координацию деятельности государственных структур, участие в формировании государственной политики в различных областях. Также институт общественного контроля оказывает влияние на повышение ответственности государства перед обществом [2, 30].

В Ростовской области функционируют Управление по контролю и надзору в сфере образования и Общественный совет при Министерстве общего и профессионального образования Ростовской области. Тем не менее, при анализе правового статуса и объема полномочий указанных органов проявляется их недоработанность и противоречивость.

Система общественного контроля является эффективным средством оптимизации и развития системы образования в целом, повышения качества образования и деятельности образовательных организаций. На законодательном уровне создается необходимая правовая основа для продуктивного взаимодействия общественности с органами управления образования различного уровня, с образовательными организациями. Реализация системы общественного контроля в сфере образования является необходимой составляющей в условиях реформирования системы образования РФ, обеспечения открытости и прозрачности деятельности образовательных организаций и органов управления на различных уровнях, обеспечение соблюдения прав и интересов всех потребителей образовательных услуг.

Общественный контроль выгоден как обществу, так и государственной власти. Он заставляет государство нести бремя ответственности – обеспечивать работу закона, уважать и защищать права и свободы человека, следовательно, эффективно действовать на общее благо, а контроль за соблюдением обеспечения работы законов, уважения и защиты человеческих прав и свобод будет обеспечено общественным контролем.

Сегодня роль и значение общественного контроля многократно возросли в связи с потребностями в модернизации государственного управления, борьбы с коррупцией, повышением качества реализации государственных функций и оказания государственных услуг.

В то же время, проведя анализ нормативно-правовых актов, регламентирующих данные институты, можно увидеть некоторую несогласованность и

недоработанность, а ключевые государственные проблемы простым законодательным регулированием или с помощью институтов государственной власти решить невозможно.

Библиографический список

1. Бердникова Е.В. Общественный контроль за качеством деятельности образовательной организации: правовой аспект // Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. проф. Ю.Г. Голуба. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2015. – Выпуск 10. – 384 с. – С. 51–56.
2. Огнева Е.А. Общественный контроль в системе защиты прав и свобод человека и гражданина в российской федерации: конституционно-правовое исследование: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Москва, 2018. – 30 с.
3. Федеральный закон «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 № 82-ФЗ (с послед. изм. и доп. от 30 декабря 2020 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2021. – № 1 (часть I). – Ст. 20.
4. Попов А.Н. Общественная экспертиза: принципы организации и условия эффективности: научно-практическое пособие / А.Н. Попов, Н.Л. Хананашвили. – М.: Общественный совет города Москвы, 2020. – 106 с.
5. Приказ «Об Общественном совете при Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки» от 13.01.16 № 14 (с изм. и доп. от 16.07.2018 г. №1003) // <http://base.garant.ru/>
6. Письмо Минобрнауки России. О направлении Методических рекомендаций (вместе с Методическими рекомендациями по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность) от 14.09.2016 № 02-860 [Электронный ресурс] // legalacts.ru

И.А. Стеценко

РЕФЛЕКСИВНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПАРАДИГМА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается государственная образовательная политика с точки зрения повышения эффективности деятельности вузов. Автор обращается к нормативным документам, регламентирующим сферу высшего образования. В рамках статьи определяется тезис о необходимости выдвижения

в авангард системы непрерывного образования инструментария рефлексивно-ориентированной парадигмы.

Ключевые слова: образовательная политика, непрерывное образование, педагогическое образования, рефлексивно-ориентированная парадигма, научно-педагогический дискурс.

I.A. Stetsenko

REFLEXIVE-ORIENTED PARADIGM: METHODOLOGICAL TOOLS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article analyzes the state educational policy from the point of view of increasing the efficiency of this process. The author refers to doctrinal documents in the field of education. Within the framework of the article, the thesis is put forward on the advisability of advancing the instrumentation of the reflexive-oriented paradigm into the vanguard of the system of lifelong education.

Keywords: educational policy, lifelong education, pedagogical education, reflexive-oriented paradigm, scientific and pedagogical discourse.

Государственная образовательная политика как когнитивно-методологический конструкт, ориентированный на поиск «точек пересечения» сферы обеспечения качества образования и реализацию инструментария образовательной политики, требует, на наш взгляд, пересмотра роли системы непрерывного образования в развитии государства и общества, усиления рефлексивного дискурса жизнеспособности их взаимообуславливающего диалога. Кроме того, следует учесть тот факт, что долгое время задача развития педагогического образования была на периферии образовательной политики.

В настоящее время острая необходимость в повышении качественных показателей подготовки педагогических кадров требует системных и своевременных перемен в системе образования. Фактом, подтверждающим этот тезис, является общественная дискуссия и рефлексия над Стратегией развития системы непрерывного педагогического образования в РФ на 2021–2030 гг. в рамках заседания ФУМО ВО «Образование и педагогические науки» в марте 2021 года. Разработчиками проекта Стратегии выступили ведущие профильные вузы страны и определили в качестве целевых ориентиров – обеспечение историко-

культурной преемственности, социальной востребованности и развития человеческого потенциала отечественной системы образования [3].

В образовательной политике современной России актуально решение проблемы непрерывного профессионального педагогического образования, организация которого обусловлена соблюдением преемственности содержания и педагогического образования, разнообразных его уровней, подтверждение этому мы находим в ряде документов государственного уровня: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», Федеральный закон «О высшем послевузовском профессиональном образовании», «Федеральная программа развития образования», «Программа развития непрерывного профессионального педагогического образования» и другие.

Согласимся с позицией коллег, что в системе непрерывного педагогического образования необходимо учитывать запросы самой личности педагога и общества. А кроме этого, «педагогическое образование в настоящее время рассматривается как широкое гуманитарное образование, позволяющее работать не только в сфере человек – человек, но и человек – общество – человек как рефлексивный процесс, в котором будущий профессионал должен овладеть процессом своего образования как своей будущей профессией. Рефлексия различия профессионального и специального компонентов составляет существенную черту процесса педагогического образования, т.е. на всех этапах своего профессионального становления учитель сознательно формируется и как специалист в некоторой предметной области, и как носитель личностно-развивающей образовательной технологии» [2].

Мы считаем, что одним из перспективных научных направлений выступает рефлексивно-ориентированная парадигма, позволяющая обеспечивать трансфер инновационных научных исследований в содержание программ профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров и просветительских программ, реализацию и развитие преемственности, непрерывности, системности, и, вместе с тем, создать необходимые условия для более эффективной подготовки конкурентоспособных и профессионально мобильных педагогов. Обратим внимание на реализацию «третьей миссией университета». Эта миссия связана с взаимодействием с социумом, социальной ответственностью, значимостью в регионе; она инициирует создание образовательной экосистемы как новой управленческой парадигмы организации процесса образования и подготовки специалистов, направленной на максимальную реализацию потенциала каждого человека и одновременно запрос со стороны общества. И в

этой связи можно говорить, что современная образовательная экосистема аккумулирует весь социокультурный ресурс и потенциал общества в образовательную деятельность, создавая партнерские объединения самостоятельных участников рынка.

Научно-педагогический дискурс в рамках продвижения рефлексивно-ориентированной парадигмы может значительно усилить синергизм системы непрерывного педагогического образования, привести к появлению такого уникального результата, который невозможно получить в условиях традиционного взаимодействия внутри системы. Более того, именно рефлексивно-ориентированная парадигма выступает тем механизмом, который обеспечит преемственность и разветвленность каналов неформального педагогического образования. Модель педагогического образования на основе рефлексивно-ориентированной парадигмы будет способствовать подготовке педагогических кадров, обладающих интегрированными широкими педагогическими квалификациями, как для системы образования, так и других сфер деятельности, формирующих человеческий капитал устойчивого развития России. Проведенный анализ отечественного и зарубежного опыта [Л.А. Артюшина, Т.В. Белозерцева, Г.И. Давыдова, Л.А. Кунаковская, В.А. Метаева, Т.И. Москвина, А.П. Гуреев, И.А. Мушкина, Г.А. Романова, La Boskey, Russel, Munby, Holms, Erickson, Mackinnon, Grimmet, Grehan, Ross, Richert, Craig, Gould, Goover, Wood, Brisman, Cushner, Lipman, Wildman, Colb и др.] свидетельствует о том, что в педагогической практике рефлексивно-ориентированная парадигма может весьма успешно реализовываться.

Отдельно хотелось бы выделить тезис профессора Т.В. Черниговской о приоритете понимания в образовании будущего, т.к. избыточная информация и цифровая реальность неоднозначно влияют на современного ребенка и только процессы рефлексии, размышления и осмысления могут стать инструментом выстраивания траектории его развития [4]. Обратим внимание, что понимание, осмысление информации связаны с рефлексивной деятельностью, с когнитивными процессами.

Рефлексивная парадигма сопровождает образовательный процесс рефлексивным осознанием субъектами образования, которое включает осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений обучающихся, то есть рефлексия становится источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом мышления.

Ориентируясь на идеи М. Липмана [1], нами выделены существенные особенности рефлексивно-ориентированной парадигмы:

- открытие проблемности и смыслов окружающих человека реальностей;
- создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям;
- выявление зон неопределенности и развития жизнедеятельности человека, построение траектории самодвижения в образовании;
- ориентация образования на воспроизводство процесса мышления и деятельности в его полноте и разнообразии;
- культивирование всевозможных форм творческой активности.

Итак, очевиден тот факт, что на сегодняшний день совершенствование системы непрерывного профессионального педагогического образования на основе рефлексивно-ориентированной парадигмы не в полной мере изучено. Указанная проблематика требует обобщения и анализа существующих фундаментальных научных направлений, результатов реформирования системы непрерывного педагогического образования за последние годы с учетом внедрения ФГОС 3++, что позволит обеспечить системные изменения в подготовке педагогических кадров в соответствии с требованиями современной школы цифрового века.

Библиографический список

1. Липман М. Рефлексивная модель обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: read.newlibrary.ru/read/lipman_myettyu/page0/refleksivnaja_model_obrazovaniija.html [Дата обращения: 16.03.2021].
2. Николаева А.Д., Голиков А.И., Барахсанова Е.А. Стратегические приоритеты модернизации системы непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14206> [Дата обращения: 16.03.2021].
3. Пострелиз заседания ФУМО УГСН «Образование и педагогические науки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fumoped.ru/singlepost/%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%-82%D1%80%D0%B5%D0%BB%D0%-B8%D0%B7%D0%B7%D0%B0%D1%-81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%-BD%D0%B8%D1%8F%D0%BE%-D1%82-4-%D0%BC%D0%B0%1%80%->

D1%82%D0%B0-2021%D0%-B3%D0%BE%D0%B4%D0%B0 [Дата обращения: 16.03.2022].

4. Черниговская Т. В мире рухнуло сразу всё [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nesnilos.com/ljudi/vmire-ruhnulosrazuvsjotatjanachernig-ovskaja-o-tom-kak-vyzhivat-v-sovremennom-mire-i-o-rasterjanom-cheloveke/> [Дата обращения: 16.03.2022].

Н.В. Фоменко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация. В статье рассматривается роль невербальных средств общения в работе педагога, дается ответ на вопрос, как правильно организовать педагогическое общения, опираясь на знание вербальных и невербальных компонентов общения.

Ключевые слова: межличностная синхронность, педагогическое общение, средства невербальной коммуникация.

N.V. Fomenko

USING NONVERBAL COMMUNICATION IN PEDAGOGICAL INTERACTION

Abstract. The article examines the role of nonverbal means of communication in the work of a teacher, gives an answer to the question of how to properly organize pedagogical communication based on knowledge of verbal and nonverbal components of communication.

Keywords: interpersonal synchronicity, pedagogical communication, means of non-verbal communication.

Еще до усвоения родного языка ребенок учится понимать невербальный (внеязыковой) контекст общения, который помогает кодировать и декодировать речевые сообщения.

Язык невербальных посланий может безошибочно интерпретироваться человеком, воспитанным в данной культуре, и часто помогает правильно понять смысл вербального послания и вообще контекст отношений.

Главная цель невербального общения – это достижение межличностной синхронности. Согласно Д. Холлу, межличностная синхронность означает согласованность ритмических движений между двумя людьми на вербальном и невербальном уровнях [11].

Установлено, что межличностная синхронность, или согласованность, достигается в том случае, когда невербальное общение между двумя индивидами нацелено на широту, уникальность, продуктивность, уступчивость, сглаженность, спонтанность, когда имеет место открытый и спокойный обмен мнениями. Межличностная несогласованность возникает тогда, когда невербальное общение между двумя людьми становится затрудненным, стилизованным, появляется скованность, неловкость, нерешительность, формальность и опасность открытого осуждения или оскорбления.

Межличностная синхронность отражает растущую симпатию, взаимное внимание, крепнущую связь, а межличностная несогласованность – растущую антипатию, отвержение и безразличие.

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися, имеющее определённые педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри данного коллектива.

Недостаточное внимание к личности ученика в процессе обучения, преимущественная ориентация применяемых методов обучения на деятельность учащегося в ущерб вниманию к его личности, оборачивается большими педагогическими просчётами. Оптимальное педагогическое общение – такое общение педагога с учащимися в процессе обучения, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности ученика.

Содержанием труда учителя является содействие психическому развитию ученика. Главным инструментом выступает его взаимодействие с ребенком, педагогическое общение.

Согласно А.А. Леонтьеву, общение составляет необходимое и специальное условие присвоения ребенком достижений исторического развития человечества [2]. Речь учителя – основное средство, позволяющее приобщить учеников к культурному наследию, обучить их как способам мышления, так и его содержанию. При этом учитель должен обладать высокой языковой культурой, богатым словарным запасом, владеть экспрессивными возможностями и интонационной выразительностью речи, иметь четкую дикцию. Как видно из приведен-

ного определения, основной акцент в нем делается на речь, то есть вербальный компонент общения. Вместе с тем в последнее время появляется все большее количество публикаций, связанных с различными аспектами невербального общения.

Как утверждает Л.М. Митина, «взаимодействие ученика и учителя состоит, прежде всего, в обмене между ними информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. И передача этой информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью различных средств невербальной коммуникации» [4].

Общаясь с учениками, учитель значительную часть информации относительно их эмоционального состояния, намерений, отношения к чему-либо получает не из слов учеников, а из жестов, мимики, интонации, позы, взгляда, манеры слушать. «Жест, мимика, взгляд, поза подчас оказываются более выразительными и действенными, чем слова», – утверждает Е.А. Петрова [6].

Невербальные аспекты общения играют существенную роль и в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие как учителя, так и ученика.

Следует отметить, что данный аспект педагогического общения находился в поле зрения и до исследований указанных авторов. Так, А.С. Макаренко писал, что для него, в его практике, «как и для многих опытных учителей, такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как повесить голос, улыбнуться, как посмотреть» [4].

Укажем на то, что средства невербального общения всегда соответствующим образом задействованы в ходе учебно-воспитательного процесса, несмотря на то, что, как правило, педагог не осознает их значения. Общепринято, что во взаимодействии учителя с детьми, как, впрочем, любых субъектов общения, невербальное общение осуществляется по нескольким каналам:

- мимика;
- прикосновение;
- жест;
- организация пространства;
- визуальное взаимодействие;
- интонация;
- темп и тембр голоса.

Остановимся на рассмотрении каждой из составляющих процесса невербального взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Как было сказано выше, *мимическая сторона общения* крайне важна – по лицу человека можно иногда узнать больше, чем он может или хочет сказать, а своевременная улыбка, выражение уверенности в себе, расположенности к общению могут существенно помочь в установлении контактов [9].

Практически бесконечное многообразие мимических движений и их сочетаний (Е.А. Петровой отмечается, что их всего более 20000) дает возможность педагогу выразить свое эмоциональное состояние и отношение к определенному ученику, его ответу или поступку: отразить интерес, понимание или равнодушие и т.д.

А.С. Макаренко писал по этому поводу следующее: «Не может быть хорошим воспитатель, который не владеет мимикой, не может дать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение» [3].

Ряд исследований показывают, что учащиеся отдают предпочтение учителям с доброжелательным выражением лица, с высоким уровнем внешней эмоциональности. При этом отмечается, что чрезмерная подвижность мускулов глаз или лица, как и безжизненная их статичность, создает серьезные проблемы в общении с детьми.

Некоторые исследователи отмечают, что многие учителя считают необходимым создавать «специальное выражение лица» для воздействия на детей [6]. Часто – это строгое выражение лица с нахмуренным лбом, сжатыми губами, напряженной нижней челюстью. Это лицо-маска, надуманный образ, якобы способствует хорошему поведению и успеваемости учеников, облегчает руководство, управление классом. Кроме того, существует довольно распространенное явление – «определенное лицо для определенного ученика». Но как профессионал учитель должен владеть своим поведением настолько, чтобы этого избегать.

Следующий канал невербального общения – *прикосновение*, обозначаемое иногда как тактильная коммуникация. Использование прикосновения очень важно при работе с детьми особенно младшего школьного возраста. С помощью прикосновения можно привлечь внимание, установить контакт, выразить свое отношение к ребенку. Свободное передвижение учителя на уроке по классу облегчает использование этого приема. Не прерывая урока, он может вернуть к работе отвлекшегося ученика, коснувшись его руки, плеча; успокоить возбужденного; отметить удачный ответ.

Однако Л.М. Митина предостерегает, что у многих детей прикосновение может вызвать настороженность [4]. В первую очередь, это бывает у детей, для которых сокращение психологической дистанции создает неудобства и окра-

шено тревогой. Неприятными оказываются «внеурочные» прикосновения, так как оставляют у ребенка неприятный осадок и в дальнейшем заставляют избегать учителя. Неприятно прикосновение, несущее оттенок давления, силы.

Особое место в системе невербального общения учителя занимает система *жестов*. Как отмечает Е.А. Петрова, жестикуляция педагога является для учеников одним из индикаторов его отношений к ним. Жест обладает свойством «тайное делать явным», о чем учитель всегда должен помнить.

Характер жестов учителя с первых минут создает определенный настрой в классе. Исследования подтверждают, что если движения учителя порывисты и нервны, то в результате вместо готовности к уроку возникает состояние напряженного ожидания неприятностей.

Большую роль жесты играют и в обеспечении внимания учащихся, являющегося важнейшим условием эффективного обучения. Значительными возможностями сосредоточения внимания слушателей обладает именно жест, эмоциональная насыщенность которого, как правило, привлекает внимание аудитории. Среди средств организации внимания почти каждым учителем активно используются такие жесты, как жесты указания, жесты имитации, жесты подчеркивания и т.д.

Как отмечает Е.А. Петрова, не менее важна в использовании жестов и такая функция, как активизация различных познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления и воображения. Жесты могут иллюстрировать рассказ учителя, с их помощью может осуществляться активизация зрительного восприятия, памяти, наглядно-образного мышления [6].

Совместная деятельность учителя и учащихся предполагает не только воздействие учителя, но и обязательную обратную связь. Именно с помощью жеста учитель часто «включает» ее (вопросительный кивок головой, приглашающие жесты и т.д.), повышает ее интенсивность (жесты одобрения, оценки) или завершает контакт. Жест выступает важным компонентом обратной связи, без понимания которого затрудняется адекватная оценка учителем состояния учащегося, его отношения к педагогу, одноклассникам и т.д.

Жесты в комплексе с другими невербальными средствами общения используются учителем для обеспечения контроля деятельности учащихся. С этой целью чаще всего применяются оценивающие, регулирующие и дисциплинирующие жесты.

Жесты учителя нередко становятся образцом для подражания. Особенно внимательны дети к случаям неточного употребления жестов, которые отвлекают их от выполняемых заданий на уроке. К культуре невербального поведе-

ния учителя в целом и к его жестике, в частности, необходимо предъявлять высокие требования.

Немаловажное значение имеет и *дистанция* общения (*организация пространства*). А.А. Леонтьев, в частности, отмечает, что вопрос о взаимном размещении участников общения в пространстве (в особенности расстоянии) довольно актуален, поскольку в зависимости от этого фактора в общении в различной мере используются другие неречевые компоненты, различной оказывается природа обратной связи от слушателя к говорящему [2].

А.А. Леонтьев утверждает, что дистанция между общающимися зависит от отношений между ними. Учителю особенно важно знать связь между протеканием процесса общения и расположением собеседников относительно друг друга в пространстве [2].

Вне сомнения, пространственные факторы общения использует любой педагог, интуитивно выбирая оптимальное расстояние от слушателей; при этом большое значение имеет характер взаимоотношений с аудиторией, размеры помещения, численность группы. Он может использовать пространственную близость для установления более доверительных отношений с учениками, но соблюдать при этом осторожность, так как чрезмерное приближение к собеседнику иногда воспринимается как посягательство на личность, выглядит не тактичным.

Наблюдая за работой учителя на уроке, можно заметить, как отмечает Е.А. Петрова, что зона наиболее эффективного контакта – это первые 2–3 парты [6]. Именно первые парты попадают в личную или даже интимную (если учитель стоит вплотную возле учеников) зону на протяжении почти всего урока. Остальные учащиеся, как правило, находятся на публичном расстоянии от учителя, согласно классификации зон общения по А. Пизу [7].

Если педагог непринужденно перемещается по классу, то он, меняя дистанцию, достигает проксемического разнообразия и равенства в общении с каждым ребенком.

При рассмотрении пространства общения нельзя не затронуть и такого аспекта, как организационные условия обучения, в частности, размещение мебели (столов и стульев) в пространстве класса.

Мебель размещена в классной комнате таким образом, что стол учителя стоит перед классом и как бы противопоставлен ему. Такое организационное решение пространства класса закрепляет директивную воздействующую позицию учителя. Столы учащихся поставлены в несколько рядов и производят впечатление «общей массы». Находясь в таком классе, ученик чувствует себя

«внутри класса», его частью. Поэтому вызов к доске и общение с учителем «один на один» являются факторами, вызывающими у ребенка неприятное и напряженное состояние.

Исследователи [1; 6; 8] предлагают организовывать пространство класса иным образом, сделав его более демократичным: стол учителя ставится впереди по центру, а парты учащихся расположены полукругом на одинаковом расстоянии от стола учителя.

Г.А. Цукерман также рассматривает вопрос о пространственной организации класса в работе «Виды общения в обучении» [11]. Автор, в частности, пишет, что при организации групповой работы более приемлема иная, отличная от традиционной, расстановка парт в классной комнате, которая оптимизирует учебный процесс.

Особое место в системе невербального общения учителя занимает *взгляд (визуальное взаимодействие)*, которым он может выразить свое отношение к учащемуся, его поведению, задать вопрос, дать ответ и т.д.

Воздействие взгляда учителя зависит от дистанции общения. Взгляд издали, сверху вниз, позволяет учителю увидеть сразу всех учеников, но не дает возможности вглядываться в каждого из них в отдельности. Воздействие взгляда, как отмечает Е.А. Петрова, тем сильнее, чем ближе к учителю находится ребенок.

Особенно велико влияние пристального взгляда, который может быть и неприятным. Сопровождение учителем своего замечания взглядом негативно сказывается на состоянии ребенка, мешает поддержанию контакта.

В исследованиях Ю.С. Крижановской, В.П. Третьякова отмечено, что существует некоторый оптимальный ритм обмена взглядами с детьми на уроке, когда индивидуальный зрительный контакт чередуется с охватом глазами всего класса, что создает рабочий круг внимания. Чередование, переключение взгляда важно и при выслушивании ответа. Учитель, направляя взгляд на отвечающего, дает понять, что он слышит ответ. Глядя на класс, учитель привлекает внимание всех остальных детей к отвечающему. Внимательный, доброжелательный взгляд при выслушивании ответа позволяет поддерживать обратную связь.

В общении учителя с учениками большое значение имеет и тон речи. По утверждению М.М. Рыбаковой, *интонация, темп и тембр* при общении взрослых может нести до 40 % информации. Однако при общении с ребенком воздействие интонации увеличивается [8].

В интонации проявляются те переживания, которые сопровождают речь учителя, обращенную к ребенку, и он реагирует на них. Ребенок удивительно точно узнает по интонации отношение к нему взрослых, он обладает исключительным «эмоциональным слухом», расшифровывает не только содержание, смысл сказанных слов, но и отношение к нему со стороны других.

При восприятии слов ребенок сначала реагирует на интонацию ответным действием, а потом усваивает смысл сказанного. Крик или монотонная речь учителя лишаются воздействующей силы потому, что сенсорные входы ученика либо забиты (криком), либо он вообще не улавливает эмоционального сопровождения, что порождает безразличие. В связи с этим приходим к заключению о том, что речь учителя должна быть эмоционально насыщенной, однако при этом следует избегать крайностей; учителю важно выбирать тон общения с детьми, соответствующий не только ситуации общения, но и нормам этики.

Таким образом, можно сделать вывод, что невербальный аспект общения занимает значительное место в процессе взаимодействия учителя с детьми. Для того чтобы облегчить свою работу, учитель должен уметь общаться с детьми, даже не разговаривая, должен брать во внимание не только речь ученика, но и каждый его жест, взгляд, каждое движение, в свою очередь, строго контролировать свое невербальное поведение.

Итак, учиться понимать язык невербального общения важно по нескольким причинам. Во-первых, словами можно передать только фактические знания, но, чтобы выразить чувства, одних слов часто бывает недостаточно. Иногда мы говорим, что «я не знаю, как выразить это словами», имея в виду, что наши чувства настолько глубоки или сложны, что для их выражения мы не можем найти подходящих слов. Тем не менее, чувства, не поддающиеся словесному выражению, передаются на языке невербального общения. Во-вторых, знание этого языка показывает, насколько мы умеем владеть собой. Если говорящему трудно справиться с гневом, он повышает голос, отворачивается, а подчас ведет себя и более вызывающе. Наконец, невербальное общение ценно особенно тем, что оно, как правило, спонтанно и проявляется бессознательно. Поэтому, несмотря на то, что люди взвешивают свои слова и иногда контролируют мимику, часто возможна «утечка» скрываемых чувств через мимику, жесты, интонацию и окраску голоса. Любой из этих невербальных элементов общения может помочь нам убедиться в правильности того, что сказано словами, или, как это иногда бывает, поставить сказанное под сомнение.

Понимание невербального языка в основном приобретается при обучении. Однако следует помнить, что люди очень отличаются друг от друга в этом

плане. Как правило, чуткость в невербальном общении повышается с возрастом и опытом.

Правильно организованное педагогическое общение является необходимым условием и содержанием профессиональной педагогической деятельности. Конкретизированное в педагогической деятельности общение выступает как процесс решения педагогом множества задач, среди которых – познание личности, обмен информацией, организация деятельности, сопереживание и т. д.

Проблема значимости невербального компонента в структуре педагогической деятельности заслуживает особого внимания и требует дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Крижанская Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 2002. – 326 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 294 с.
3. Макаренко С.А. Собр. соч. / С.А. Макаренко. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 4. – 310 с.
4. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной деятельности педагога // Директор школы. – 1999. – № 2. – С. 15.
5. Невербальные средства общения / сост. М.А. Поваляева, О.А. Рутер. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 352 с.
6. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе: учеб. пособие / Е.А. Петрова. – М.: Московское городское педагогическое общество, 1998. – 278 с.
7. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам / А. Пиз. – М.: ЭКСМО, 2004. – 288 с.
8. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 418 с.
9. Трусов В.П. Выражение эмоций на лице // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 70–73.
10. Нэпп М. Невербальное общение / М. Нэпп, Д. Холл. – СПб.: Питер, 2014.
11. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 330 с.

Раздел 2

Психолого-педагогические проблемы в образовании

Н.В. Бекенёва

МУЛЬТИМОДАЛЬНАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Разнообразие методов в работе педагога-психолога, практического психолога как организующий принцип, помогает эффективно работать с запросом семьи и ребёнка. В статье кратко рассматривается включение в практику педагога-психолога нескольких авторских психокоррекционных методик из области арт-терапии, сказкотерапии. На наш взгляд, сейчас есть необходимость в теоретическом обосновании и внедрении в практику новых арт-терапевтических методик в образовании, которые обеспечат развитие эмоционального интеллекта у дошкольников и младших школьников. Их практическая ценность позволит, наконец, называть данные методы терминами общепринятыми в психологическом сообществе, а именно, с приставкой «терапия».

Ключевые слова: арт-терапия, психокоррекция, сказкотерапия, адаптация, психологическая помощь.

N.V. Bekeneva

MULTIMODAL ART THERAPY IN THE WORK OF A PSYCHOLOGIST IN EDUCATION

Abstract. A variety of methods in the work of a teacher-psychologist, a practical psychologist – as an organizing principle, helps to work effectively with the request of the family and the child. The article briefly discusses the inclusion in the practice of a teacher-psychologist of several author's psychocorrective techniques from the field of art therapy, fairy tale therapy. In our opinion, now there is a need for a theoretical justification and the introduction into practice of new art-therapeutic techniques in education that will ensure the development of emotional intelligence in preschoolers and younger schoolchildren. Their practical value will finally allow us

to call these methods by terms generally accepted in the psychological community, namely, with the prefix "therapy".

Keywords: art therapy, psychocorrection, fairy tale therapy, adaptation, psychological assistance.

Наверное, в практике любого педагога-психолога бывают моменты, когда он «упирается» в некий потолок и прежние методы психокоррекции и диагностики не работают. В работе с современной семьёй и детьми такие моменты могут случаться всё чаще. Это связано с непрерывно меняющимися технологиями и, как следствие, увлечениями детей.

То, что сегодня было интересно, завтра уже вызывается скуку. Мало того, детям трудно подолгу воспринимать долгую речь педагога, они плохо улавливают суть диагностических, тестовых заданий и упражнений без визуального сопровождения: видеоряда, наглядных и игровых пособий. Вместе с тем уходит сюжетно-ролевая игра, снижается способность к активному слушанию. Эта данность требует от педагога-психолога, практического психолога нацеленность на новые формы терапии и мультимодальный подход.

В этой связи хотелось бы осветить разнообразие подходов в практике и таких методов, как сказкотерапия, арт-терапия, песочная игровая терапия в практике психолога в ДООУ, а также в начальной школе. Почему эти методы действенны? И как их успешно взаимодополнять, чтобы ребёнок не скучал и раскрывал свой внутренний мир и психологический запрос. Как интегрировать их в единое психологическое пространство на консультационном занятии или в групповой работе?

Немного об опыте арт-терапевтов, а далее – о собственных открытиях.

Итак, о влиянии арт-терапии написано уже много трудов, монографий, исследований. В настоящее время в психологической работе с детьми, испытывающими психоэмоциональное напряжение, все большую популярность приобретают разнообразные решения: экоарт-терапия, где можно творить с детьми на природе и строить психоэмоциональные лабиринты; игровая терапия, терапевтическая скульптура, сказкотерапия, киноклуб, коллажирование.

А.И. Копытин – доктор медицинских наук, председатель Арт-терапевтической ассоциации отмечает, что, «несмотря на тесную связь с медицинской практикой, арт-терапия во многих случаях выполняет психопрофилактическую, социализирующую и развивающую функции, отсюда многочисленные попытки ее использования в учебных заведениях и социальной работе» [1].

И это закономерно, поскольку игровая деятельность, как ведущая, сменяется к семи годам – познавательной, но ещё большее развитие получает творческая. Потребность в творческом самовыражении – это некая специфическая особенность мышления, отличающаяся от остальных, тесно связанная с психикой, выражающаяся через моторику руки, а иногда, если мы говорим о танцевательной терапии и живой скульптуре, – и всего тела. Здесь педагогу-психологу нужно почувствовать момент, когда, например, группа устала от рисования, забросила задания или рисуночный тест.

Можно, например, предложить детям изобразить живые скульптуры на произвольные или проблемные темы: «Угадай, кто?» – работа ведётся в парах, где есть скульптор и модель. Скульптор «ваяет» загаданный образ из напарника, затем коллектив или другая пара угадывают.

Здесь педагог-психолог может проработать несколько задач: стеснительному ребёнку можно предложить стать творцом, скульптором. С одной стороны, много слов не нужно, но зато есть возможность выразить себя творчески, проявить фантазию. Гиперактивному же, либо ребёнку с отклоняющимся, агрессивным поведением – предлагаем спокойную роль модели. Это поможет успокоиться, поучиться рефлексии, поскольку «живая скульптура» расслабляет через взаимодействие, прикосновения, но в то же время, даётся возможность проявить актёрский талант.

Данный метод можно назвать имаготерапией, сочетающей в себе как поведенческую терапию, так и как разновидность арт-терапии театром.

С одной стороны, творчество, с другой – выраженный терапевтический эффект. Имаготерапия – это исцеление позитивными образами. Само название методики произошло от латинского слова «*imago*» – образ. Именно он был положен в основу метода.

Как вариант продолжения вышеописанного занятия, может быть упражнение – «Скульптуры танцуют». Это поможет разнообразить тренинг, снять скопившееся у учащихся или воспитанников напряжение от учебного дня, увидеть своих одноклассников с новой стороны, а чтобы быстро не наскучило – предлагать ребятам роль «диджея» поочерёдно. Это осовременит занятие.

«Положительный эффект использования танцевательной терапии, двигательных ритмических упражнений в коррекции психоэмоциональных состояний и других нарушений подтверждается В.М. Бехтеревым, Н.И. Веремеенко и др. В частности, исследования Н.И. Веремеенко показали, что применение танцевально-двигательных методов приводит к изменению образа «Я», коррекции самооценки и самоотношения. Групповые танцевально-двигательные тренинги

оказывают положительное влияние на психологическую атмосферу группы и внутригрупповые межличностные взаимоотношения [2].

Что касается сказкотерапии и библиотерапии, то их возможности поистине безграничны. Ведь слово способно проработать любые проблемы.

Библиотерапия [от гр. *biblion* – книга, *therapeia* – забота, лечение] – вместе получается лечение книгой. «Методика библиотерапии представляет собой сложное сочетание книговедения, психологии, психотерапии, психокоррекции», – писал В. М. Мясичев [7, 178]. А.А. Осипова определяет библиотерапию, как специальное коррекционное воздействие на клиента с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации его психического состояния» [3, 178].

Несомненно, что книги и сказки имеют силу терапевтические метафоры, могут изменять и вызывать различные эмоциональные состояния, целительны при неуверенности в себе, беспокойстве, заниженной самооценки, возрастных кризисах, а также очень эффективны при включении в коллектив проблемных, детей с ОВЗ.

Рассмотрим же сказкотерапию немного подробнее и приведём пример из авторской практики.

По мнению родоначальницы сказкотерапии как метода в России Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказкотерапию нельзя квалифицировать просто как метод, т.к. это «совокупность достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии разных культур».

Основной же терапевтической силой сказки, как считает Т.П. Корнеева, является наличие в ней метафоры. Она указывает: «Механизм действия» сказкотерапии заключается в воздействии на уровни психики человека (неосознаваемый, осознаваемый, поведенческий), что позволяет обозначить переживания человека и в дальнейшем, за счет обеспечения оптимальных условий найти пути решения данных проблем. Сказкотерапия – один из наиболее безопасных методов, что значительно расширяет границы ее применения. Метод может использоваться в целях развития детей и профилактики психологических отклонений, психологической и психотерапевтической помощи [4].

Можно также сказать, что сказка помогает человеку взглянуть на проблемную ситуацию, свои качества или свойства личности как бы со стороны. Это помогает абстрагироваться от назидательного момента, когда взрослый понимает что делать. Образность донесения убирает барьеры в понимании конфликта и помогает принять верное решение, приблизиться к изменениям внутри себя.

Например, если в коллективе появляется ребёнок с особенностями развития, то детям можно предложить историю о «Черепаше Лулу». Можно сказать, что это метафора об инклюзии, включении в новое сообщество.

Жила на одном острове черепаха Лулу. И была она редкого вида, можно даже сказать особенного.

Окрас необычный – панцирь зелёный, а на нём узоры – словно отпечатки следов редких животных, которых вовсе не существует рядом.

Жила Лулу уединённо, с другими черепахами с острова не дружила, потому что и мысли у неё были особенными, сны красочными, а речь непонятна другим черепахам. Иногда, Лулу думала: «И как я попала на этот остров? Может быть, я и вовсе с другой планеты? И каждый день Лулу снился сон, как в ночном небе, в густой синеве появляется падающая звезда и приносит с собой кого-то похожего на неё на остров.

Но она просыпалась, шла гулять и никого не встречала на берегу... Только быстрые крабы бегали вокруг, и чайки метались в небе, крича и играя друг с другом. Лулу хотелось бы тоже с кем-то играть. Но она была особенной, и другие черепахи сторонились её, поэтому днём она всегда спала, а ночью гуляла. Она пристально наблюдала за мерцанием звёзд. И когда одна из них мигала ярче, чем обычно, то Лулу надеялась, что это тот самый метеор, что снится ей.

Однажды Лулу не смогла заснуть днём. То ли было слишком жарко, то ли чайки громче обычного кричали, но Лулу решила высунуть голову и пройтись по берегу. По пути ей встретила старая черепаха. Странно, но раньше Лулу никогда её здесь не видела. Панцирь её был бледен, но на нём угадывались схожие узоры и различался бледно-зелёный цвет.

– Вы моя черебабушка? – поспешно спросила Лулу, хотя и не надеялась, что черепаха поймёт её.

– Думаю, что «чере» можно сказать много раз, потому что я живу очень давно. И после меня родилось уже много маленьких, хотя и редких черепашек. Но можешь называть меня так.

– Мы с вами похожи, – настаивала Лулу.

Черепаша в ответ лишь моргнула.

– Не подскажите, как мне научиться дружить с обычными черепахами? Они совсем не понимают меня и сторонятся.

– А ты пробовала делать то, что ты любишь?

– Нет, – удивилась Лулу. – Я боюсь, ведь я для них слишком странная.

– Пошли! – сказала черебабушка.

На берегу гуляло несколько молодых черепах. Они спрятались в панцирь, как только Лулу со спутницей подошли поближе.

– Так что ты умеешь лучше всего? Покажи мне! – настаивала пожилая черепаха.

Робко и неспешно Лулу начала стаскивать водоросли в большую кучу. Она выбирала разные водоросли – колючие, плоские, длинные и короткие...

Зачем-то ей нужны были они?

Одна из черепашек высунула шею и недоумённо посмотрела на подружку. Оказалось, что Лулу ими рисовала. На глазах невзрачные, полувысохшие водоросли превращались в круги с замысловатыми повторяющимися узорами, которые Лулу украшала ракушками и кораллами. Вскоре, некоторые черепахи стали повторять за Лулу, а она им помогать.

Не нужно было слов, все и так понимали друг друга.

Увлечение Лулу так понравилось остальным, что теперь каждый день она выходила на берег днём рисовать круги с новыми друзьями, а иногда обучала малышей необычному черепашьему искусству.

После прочтения, педагог-психолог может предложить детям вместе поразмышлять над психокоррекционными вопросами.

Вопросы:

1. Чем вам понравилась ли черепашка Лулу?
2. Кто помог ей познакомиться с другими черепахами?
4. Если ли необычные дети или взрослые в вашем окружении? Как вы с ними общаетесь?
5. Какие совместные дела можно делать вместе с ними?
6. Как каждый из вас может помочь такому человеку подружиться с остальными в группе?

Далее можно предложить группе совместный рисунок или коллаж из газет и журналов на тему «Дружба», «Мои лучшие навыки», «Я – умею, я – помогаю». Это поможет закрепить услышанное, отрефлексировать мысли, пообщаться. Педагог при этом не должен настаивать на тех или иных картинках и сюжетах. Чтобы положить начало рисованию или коллажу, можно предложить нарисовать нечто общее, объединяющее. Например, символ руки, острова или дома, постепенно включая в творчество всех детей.

Как мы видим, возможности арт-терапии безграничны. На наш взгляд, главное – ощущать настрой и потребности группы, постоянно изучая новые возможности для самовыражения, подключая современные интересы детей, их

любимых персонажей, героев мультфильмов и кино, в то же время, не забывая о поставленных задачах.

Это и есть элемент мультимодальности, то есть постоянного привнесения в практику новых техник для разнообразия занятий, развития сюжетно-ролевой игры в рамках упражнений, например, в педагогической песочнице, либо посредством игропедагогики.

Кроме того, ценность арт-терапии заключается в том, что детям как нормотипичным, так и с особенностями развития не нужно специальных навыков для творчества. Каждый может выразить, что чувствует, на бумаге, через глину, «живую скульптуру» или коллаж – это всегда, как правило, открытие и лечебный эффект.

«Согласно В. Беккеру-Глошу, назначение арт-терапии не в том, чтобы выявлять психические недостатки или нарушения. Напротив, она обращена к сильным сторонам личности, а также обладает удивительным свойством внутренней поддержки и восстановления целостности человека» [5].

Однако, несмотря на кажущуюся лёгкость использования, – арт-терапия требует учебного погружения педагога-психолога, практического психолога, знаний в этой области, грамотного подхода к продуктам творчества детей и их трактовке.

Библиографический список

1. Копытин А.И., Свистовская А.А. Арт-терапия детей и подростков. – М.: Когито-Центр, 2007.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 1998.
3. Санинский, В.И. Возможности библиотерапии в диагностической и коррекционной работе / В. И. Санинский. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. – Челябинск, июнь 2014.
4. Репницын Г.М., Ерыкалова С.П. Сказкотерапия – современное направление психотерапии, психологии, педагогики // Международный студенческий научный вестник. – 2020. – № 5. – С. 23–26.
5. Киселева Л.Ю., Беловолова С.П. Арт-терапия как психолого-педагогическая технология// Сибирский педагогический журнал. – № 6. – 2010. – С. 12–29.

Раздел 3

Дошкольное и начальное образование

И.Е. Буршит

РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Аннотация. В статье сделан анализ ряда общих для всех школ вопросов, которые отражают специфику системы образования в целом, и решение которых поможет перейти образованию на качественно иную ступень. Представлены результаты мониторинга, проведенного в 5–9 классах.

Ключевые слова: мониторинговые исследования, обучающиеся, школьные проблемы, мотивация к учению, стратегия развития.

I.Y. Burshit

DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL STRATEGY IN THE CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF GEF IEO

Abstract. The article analyzes a number of issues common to all schools, which reflect the specifics of the education system as a whole, and the solution of which will help to move education to a qualitatively different level. The results of monitoring conducted in grades 5–9 are presented.

Keywords: monitoring studies, students, school problems, motivation for learning, development strategy.

*Успех состоит на 20% из вашего опыта и квалификации
и на 80% из выбранной вами стратегии действий.*

Джим Ронн

Исследования, проведенные по данной проблеме отечественными учеными и практиками Г.А. Данюшевой, Л.П. Долгих, Т.К. Молчановой, К.К. Вино-

градовой, подтверждают тот факт, что существует ряд общих для всех школ вопросов, которые отражают специфику системы образования в целом, и решение которых поможет перейти образованию на качественно иную ступень.

Мы говорим ученикам: аргументируй свое мнение... И, действительно, лучше всего доказывать свою позицию, имея конкретные факты на руках. А мониторинговые исследования как раз и дают руководителям образовательных учреждений те факты, которые позволяют выбрать верную образовательную стратегию.

Например, хорошо всем известная проблема – школьная нагрузка. Мониторинг, проводимый в течение нескольких лет в образовательных учреждениях (по плану научной лаборатории «Детство. Одаренность. Развитие»), подтвердил – она высока. К 9 классу 83% опрошенных отмечают, что имеют школьные проблемы; только 46% респондентов признают, что учебные требования реально выполнимы. Более 70% детей устают в школе, у половины обучающихся утомление сказывается на физиологическом уровне, а более трети респондентов не справляются с учебной нагрузкой.

Анализ получаемых результатов позволяет утверждать, что к 9-му классу интерес к школе резко снижается, и только около трети девятиклассников обладают внутренней мотивацией к учению.

Почему падает интерес? Причин может быть несколько.

1. Когда то, что изучается, понятно ребенку, это становится ему интересно. Но мы обратили внимание на то, что самочувствие обучающегося на уроке стабильно ниже, чем его самочувствие вне урока, когда он может общаться, участвовать в мероприятиях, выполнять какую-то интересную деятельность. Поэтому необходимость уделять внимание качеству урока, доступности объяснения, умению заинтересовать предметом – общие, но от этого не менее важные моменты. Следует искать передовые методы обучения, соответствующие психофизиологическим особенностям детей.

2. По данным мониторинга, оказалось, что детям не хватает того, чтобы их обучали жизненно-важным навыкам, и особенно это необходимо для, так называемых, «трудных» детей. То, что волнует детей по-настоящему, часто в школе не только не изучается, но даже не обсуждается. И если программа обучения не дает возможности изменения ее содержания, то остается широкое поле внеклассных мероприятий, научно-исследовательской деятельности, экспериментирования, проектной деятельности, социальных проектов и других форм активности ребенка. Так, на ежегодной региональной конференции Юных Исследователей, проводимой в г. Ростове-на-Дону психологом Г.А. Данюшевной,

прозвучал интересный доклад о реалити-шоу и его влиянии на зрителей. Ученица с помощью проведенного исследования доказала, что те ученики, кто смотрит такие передачи, хуже *успевают в школе по целому ряду предметов*, и стала активным агитатором против просмотров сверстниками этих передач.

На данном примере видно, что ребенку становится интересно, когда он является творцом, занимается творческой деятельностью. К сожалению, результаты мониторинга показывают, что дети оценивают школьную атмосферу как однообразную, а не творческую. Дети очень активны по своей природе, и поэтому для них никогда не бывает много творчества. Главное, чтобы это затрагивало их душу, будило воображение, было наполнено смыслом. Поэтому проектная, исследовательская деятельность в школе, самоуправление, творческие конкурсы, КВНы помогают школьнику реализовать свой творческий потенциал.

3. Для подростков ключевое понятие – это справедливость. Когда они чувствуют, что ее не хватает, их интерес и мотивация неуклонно снижаются. Всегда ли мы на самом деле справедливы к своим ученикам? Мониторинг показал, что обучающиеся школьные требования считают для себя, в принципе, выполнимыми (критерий получил оценку в 6,7 баллов из 10 возможных), но не всегда справедливыми (5,7 баллов из 10 возможных).

4. Сфера взаимоотношений, как уже подчеркивалось выше, очень важна для развития ребенка, становления его личности. Именно через то, что он делает, как общается, и как с ним общаются, происходит формирование его «Я-образа». В ходе мониторинга были выделены проблемы, имеющие отношение к личностному развитию ребенка. Первая проблема имеет отношение к восприятию учеником самого себя. Вторая проблема касается сферы его взаимоотношений. Итак, как же современный школьник воспринимает себя?

Во-первых, мы отмечаем, что процент детей с низкой самооценкой значительно растет от 5 к 9 классу. Дети к 9-му классу становятся менее уверенными в себе, менее счастливыми. Они меньше себе нравятся и чаще испытывают чувство вины, чем, например, пятиклассники или шестиклассники.

Во-вторых, сама роль ученика недостаточно принимается детьми. Если 10 лет назад, выполняя задание написать 10 слов в ответ на вопрос «Кто я?» 60-80% детей писали «я – ученик», то сегодня лишь не более 40% школьников осознают себя учениками, то есть психологически готовы выполнять школьные требования [2, 79].

Около 30% родителей отметили, что у подростков к 9 классу резко усиливается нежелание слушать и слушаться учителей. По их мнению, это реакция протеста против предлагаемых методов обучения, не соответствующих психо-

логическим особенностям обучающихся. При этом, как показало исследование, «учителя основной школы часто с неудовольствием соглашаются преподавать в классах, в которых обучение строится по развивающей программе: очень уж дети самостоятельные, много вопросов задают на уроке, привыкли работать в группе и обсуждать проблемы сообща, поэтому к «дисциплине» не приучены и не знают главного правила обычного школьного поведения: на уроке сиди молча и слушай, что учитель говорит» [3, 8]. Но как бы то ни было, нежелание и неумение слушать другого приводит к неумению выстраивать взаимоотношения. То есть к проблемам в общении. И оказывается, что именно классный руководитель является в школе тем звеном, которое сглаживает противоречия во взаимоотношениях между учениками и учителями-предметниками (рисунок 1).

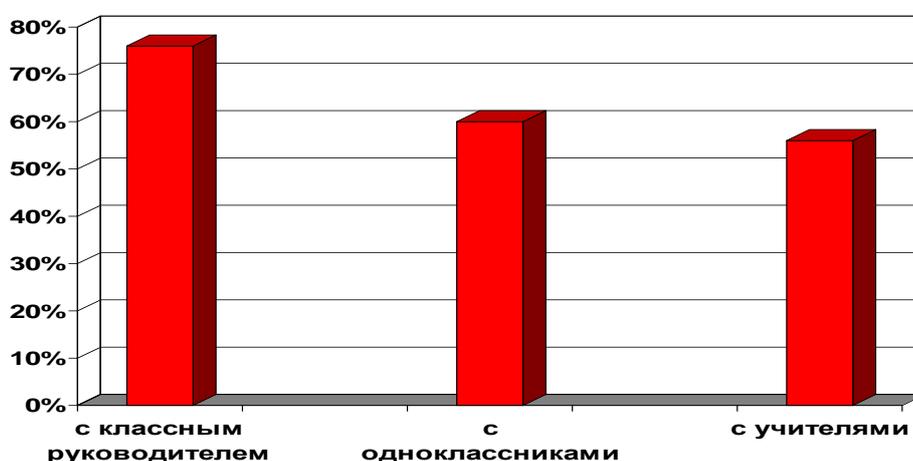


Рисунок 1 – Гистограмма удовлетворенности взаимоотношениями обучающихся с классным руководителем, одноклассниками и учителями-предметниками

Многие исследователи отмечают, что важно обеспечить школу программами, обучающими школьников умению конструктивно взаимодействовать как с учителями, так и со сверстниками. Ведь взаимоотношения в классе часто выстраиваются для ученика нелегко. В результате такое понятие, как сплоченность класса, по результатам проведенного мониторинга, оказалось на весьма низком уровне развития. Скорее всего, в школе не всегда придают значение развитию групповой сплоченности, поэтому она идет по законам стихийного развития группы, не развиваются такие показатели, как взаимодействие, сотрудничество и взаимопонимание, что особенно важно для так называемых «детей группы риска». Проведенные исследования показали, что такой пара-

метр групповой сплоченности, как общие правила, нормы поведения, является самым низким из 8 предложенных параметров групповой сплоченности.

Нет сомнений, что учителя говорят учащимся о нормах, но важен не разговор сам по себе, а то, чтобы дети приняли эти правила. Хочется привести пример из опыта одной школы. Эта школа разработала свою конституцию, то есть нормы и правила поведения для учеников, учителей и родителей. Как и положено, перед голосованием шло обсуждение на классных часах и через школьную газету, вносились поправки, проводились школьные дебаты. У конституции были свои сторонники и противники. Шли жаркие споры. Однако в ходе этой работы, которая длилась целую четверть, дети узнали, что такое права и обязанности, что не бывает одних прав без обязанностей – это несправедливо. Что права учеников не должны нарушать права учителей. И в результате, когда конституция была принята, эти правила и нормы поведения стали реально действующими.

На современном этапе образование рассматривается как один из результатов инновационного развития и как необходимое условие для системных изменений во всех сферах жизнедеятельности государства. Современная школа призвана воспитать личность инициативную, способную творчески мыслить и находить нестандартные решения. Следовательно, ключевой характеристикой школьного образования на современном этапе становится не передача знаний и технологий, а формирование творческих компетентностей.

Современная школа должна удовлетворить заказ государства и выйти на новое качество образования. Под новым качеством образования мы понимаем достижение обучающимися таких образовательных результатов, которые позволят им быть успешными в получении профессионального образования и, в дальнейшем, – востребованными на рынке труда, умеющими решать моральные проблемы межличностного и социального общения.

Главная стратегия развития – это стратегия концентрированного роста, имеющая системный характер, затрагивающая все стороны образовательного учреждения, предполагающая создание конкурентного преимущества на основе оптимизации образовательного процесса и создания оптимальной образовательной среды.

Принципы организации образовательной среды:

1. Принцип развития. Данный принцип предполагает такое качественное своеобразие образовательной среды, которая обеспечит оптимальный уровень профессионального, личностного развития и саморазвития обучающихся и педагогов. Для реализации данного принципа необходимо внедрять технологии

поддержки и сопровождения (тьюторства) личностного развития детей; обучение поиску и анализу необходимой информации, обучение самому процессу получения знаний.

2. Принцип системности. Данный принцип позволяет рассматривать отдельные направления деятельности образовательной организации в единстве взаимосвязанных компонентов.

3. Принцип результативности. Содержание данного принципа предполагает не только ориентацию на лучшие результаты, но и обязательную гибкость в выборе целей и средств для их достижения.

4. Принцип непрерывности всех ступеней образования. Стремительно растущий информационный поток приводит к тому, что резко увеличивается объём нагрузки обучающихся. Центральной идеей непрерывного образования является разработка и адаптация образовательных программ к новым условиям.

Проведенное исследование позволило:

- выявить группу детей, у которых уже начали развиваться негативные эмоциональные состояния, но которые не стали еще причиной их неадекватного поведения. Это дает возможность школьным психологам скорректировать группу риска и установить причины возникновения такого состояния (1 – проблемы во взаимоотношениях, 2 – личностные проблемы, связанные с негативным восприятием себя или 3 – начинающаяся школьная дезадаптация);

- проанализировать общую эффективность педагогической деятельности образовательного учреждения;

- обозначить конкретные области, куда нужно направить усилия педагогов.

Такой вид работы, как мониторинг образовательной среды, позволяет школе решать одну из важнейших задач: системно работать с учебными затруднениями и проблемами социально-эмоционального характера, чтобы иметь возможность оказывать именно адресную помощь ребенку или группе детей в решении актуальных задач обучения и развития, социализации в условиях школы.

Таким образом, мониторинг позволяет заблаговременно, на начальной стадии, выявить ряд проблем и сконцентрировать педагогические и психологические усилия на их устранении.

Исследование помогло выявить не только плюсы или проблемные зоны конкретных школ, но и обозначить ряд общих вопросов, решение которых поможет принципиально по-иному взглянуть на возможности образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Артемова Н. Как сохранить психическое здоровье (репортаж о Новосибирской конференции) // Школьный психолог. – 2003. – № 17. – С. 3.
2. Данюшевская Г.А., Буршит И.Е. К вопросу о преемственности развивающего образования // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2008. – № 5. – С. 79–83.
3. Данюшевская Г.А., Буршит И.Е. К вопросу о преемственности развивающего образования // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2008. – № 4. – С. 8.
4. Долгих Л.П. К вопросу о социологическом мониторинге воспитания // Творческий мир воспитания: информационный и научно-методический сборник НПО «Воспитательная система». – Москва, 2007.
5. Молчанова Т.К., Виноградова К.К. Реализация качественного образования (в негосударственных школах). – Москва: УЦ «Перспектива», 2007.
6. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / под ред. ИА. Баевой. – М: Речь, 2006.
7. Рубцов В.В. Школа и стрессы: современное состояние проблемы // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 1.
8. Хухлаева О. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы // Школьный психолог. – 2007. – № 14.

О.Н. Кирюшина

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь уровня самооценки и успешности учебной деятельности школьников. Раскрывается роль оценочной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС. Определены пути формирования адекватной самооценки в процессе учебной деятельности. Применение дидактических игр, методик, основанных на развитии рефлексивных умений, создание ситуации успеха и реализация сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса, будут способствовать формированию адекватной самооценки.

Ключевые слова: самооценка, учебная деятельность, образовательные организации, мотив, успешность.

FORMATION OF ADEQUATE SELF-ASSESSMENT AS A CONDITION OF SUCCESS OF EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS

Abstract. The article discusses the relationship between the level of self-esteem and the success of educational activities of schoolchildren. The role of assessment activities of students in accordance with the requirements of standards is disclosed. Ways to form adequate self-assessment in the course of educational activities have been identified. The use of didactic games, techniques based on the development of reflective skills, the creation of a situation of success and the implementation of cooperation between all participants in the educational process will contribute to the formation of adequate self-esteem.

Keywords: self-esteem, educational activities, educational organizations, motive, success.

В течение всей жизни человек, выполняя различные виды деятельности – учеба, профессиональная деятельность и др., соприкасается с самооценкой. От адекватности самооценки иногда зависит не только выбор направления жизнедеятельности, результат работы, но и состояние здоровья человека. Поэтому формирование адекватной самооценки является важной психолого-педагогической проблемой. Семья и школа как основные институты воспитания должны поддерживать ребенка в процессе адаптации его к окружающему миру, помочь ему в объективном оценивании своих действий, поступков и результатов учебной деятельности.

Ключевым фактором, влияющим на формирование самооценки ребенка, является процесс обучения в школе и учебно-познавательная деятельность. В то же время и самооценка оказывает одно из определяющих влияний на успешность учебной деятельности младшего школьника. Следовательно, между этими двумя педагогическими феноменами имеется двусторонняя связь, они взаимозависимы.

Успешность обучения школьников является сегодня одной из актуальнейших проблем системы образования. Уже в начальной школе дети, не ощутив интереса к познавательной деятельности, получению знаний, становятся равнодушными к процессу обучения. А без стимула к своему личностному развитию, увлеченности, заинтересованности младший школьник вряд ли сможет «почувствовать» свою успешность в учебной деятельности. Поэтому важней-

шая задача учителя – организовать так учебно-воспитательный процесс, чтобы каждый ребенок чувствовал себя комфортно, уверенно, был увлечен и заинтересован в результатах и успехе своей деятельности. Одним из условий успешности обучения является формирование педагогом у школьников умения адекватного оценивания результатов работы, поступков, своего личностного развития.

Проблема формирования и развития самооценки – важная составляющая в становлении личности младшего школьника. Эффективная учебная деятельность ребенка основывается на умении ставить цели и осуществлять контроль над своим поведением, то есть управлять собой. Эти умения опираются на знания школьника о себе, своей самооценке.

Самооценка представляет собой процесс осознания человеком самого себя, свойственных ему поступков, способностей в той или иной деятельности, уровня физического развития, своего отношения к окружающим явлениям, другим людям. В процессе самооценки человек сравнивает свои качества, свойства личности с конкретным образцом, стандартом и делает выводы об их недостатках, слабости сформированности или, наоборот, наличии. Оценке может подвергаться внешний вид, характер человека, особенности его речи и характера общения с другими людьми и др. Самооценка представляет собой сложную систему, которая существует в единстве непрерывного взаимодействия человека с окружающим миром.

Поведение людей с разной самооценкой – завышенной, заниженной, адекватной, даже в одной ситуации может кардинально различаться. Они по-разному воспринимают происходящую реальность, совершают различные поступки и действия, определяя различный исход происходящих событий.

В учебно-познавательной деятельности школьники большое внимание уделяют самооценке своих интеллектуальных возможностей и тому, как их способности в учебной деятельности оценивают другие.

Дети, как и взрослые, также оценивают себя по-разному, занижая свои способности и результаты деятельности, завышая или оценивая адекватно.

Школьники с адекватной самооценкой – активны, любознательны, с интересом отбирают и выполняют задания в соответствии со своими возможностями. Если такие дети совершают ошибки, они пытаются самостоятельно их найти и исправить, не расстраиваясь, берутся за новые более сложные задания. Школьники с адекватной самооценкой стремятся и достигают высоких успехов в учебно-познавательной деятельности за счет того, что они правильно оценивают свои возможности и способности.

Школьники с заниженной самооценкой проявляются в особенностях своего поведения, в характерных чертах личности. Они, боясь потерять свой успех, потерпеть неудачи в учебной деятельности, выбирают легкие задания, не соответствующие их уровню развития и способностей. Обостренная самокритичность и неуверенность в себе мешают нормальному естественному развитию ребенка. Они нуждаются в одобрении, похвале, которые могут повысить их самооценку.

Ребенок с завышенной самооценкой, наоборот, переоценивает свои возможности и способности в учебной и других видах деятельности. Ставят перед собой сложные задачи, которые решить не могут. Побуждаемые мотивами превосходства, эти дети после неудач настаивают на своем, а могут переключиться на простейшую задачу для результативного ее выполнения [4].

В образовательном процессе у младшего школьника постепенно формируется один из элементов самооценки – оценка своих собственных возможностей. Самооценка – это не только отражение настоящих результатов, анализ достигнутого, но и прогноз, устремления ребенка на будущее, проект, который играет большую роль в регуляции собственного поведения в различных областях жизнедеятельности, в том числе и в учебе.

Самооценка, как и все качества личности, формируется в процессе воспитания, целенаправленно осуществляемого родителями и педагогами, в процессе участия ребенка в учебной деятельности.

Учебная деятельность школьников направлена не столько на передачу знаний, умений, навыков и социального опыта, сколько на развитие ребенка, его способностей, которые позволяют ориентироваться в многообразных областях общественного сознания, выработку умения анализировать, обобщать, планировать, оценивать свою деятельность и полученные результаты. Важнейшим результатом процесса обучения, в первую очередь, является изменение ученика в уровне интеллектуального развития, сформированности умственных операций, развитии его личностных качеств, формировании новых способностей и др.

В связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) показатель качества образования оценивается не только посредством анализа успеваемости обучающихся, но и на основе личностного роста школьников, т.е. его успешности в учебной деятельности [2]. Успешность обучения зависит не только от педагогов, но и от собственной активности ребенка, его желания достичь успеха. И здесь большую роль играет

самосознание личности, саморегуляция, умение адекватно оценивать себя, свое поведение.

Исследуя понятие «успешность обучения», многие педагоги и психологи подвергают анализу три показателя, характеризующие особенности поведения ребенка и его качества личности [3]:

- отношение к процессу учения;
- организация учебной деятельности;
- овладение знаниями и навыками.

Важной задачей педагогов является не только передача определенных знаний, но и изменение особенностей мыслительной деятельности, формирование компетенций, направленных на развитие способности к процессу приобретения и усвоения новых знаний, а также применения их в новых условиях, в нестандартных ситуациях. Только целесообразно организованный процесс обучения, имеющий не формальный характер, а направленный на осознанное восприятие детьми знаний, будет готовить их к активной жизнедеятельности в будущем, чувствовать себя успешными. Ведь значение знаний, полученных ребенком в ходе обучения в школе, с возрастом перерастает в личностную значимость, связанную с интересами, мотивами и ценностями личности человека.

Поэтому педагогам необходимо создать условия для развития интереса ребенка, осознания ими собственной значимости, формирования адекватной самооценки своей деятельности и способностей, которые являются фундаментом успешности обучения младших школьников. Успех в учебной деятельности подкрепляет веру ребенка в себя и свои интеллектуальные возможности.

Таким образом, для формирования регулятивных универсальных действий [5] у младших школьников, являющихся фундаментом самооценки, необходимо с первого класса учить ребенка планировать свои действия, контролировать качество выполненных действий, характеризовать полученные результаты. Кроме этого, необходимо привлекать школьников к оцениванию результатов своей учебной работы, процесса взаимодействия и личных возможностей при выполнении тех или иных видов деятельности. Оцениваются не только актуальные результаты, но и осуществляется их сравнение с предыдущими достижениями, анализируются причины успехов и неудач, условий, обеспечивающих правильное выполнение учебных заданий конкретному ученику.

Оценка должна выполнять не только контролирующую функцию, а также рефлексивную, направленную на осознание тех факторов и условий, необходимых для осуществления различных видов учебной деятельности и заданий. Раз-

витие рефлексивных навыков у младших школьников поможет им в самоорганизации познавательной деятельности, выборе индивидуальных форм и методов организации самостоятельной учебной деятельности. Умение дать оценку событиям, находить смысл во всем, размышлять о приобретенном знании – приемы, способствующие актуализации и развитию рефлексивных навыков.

Важным условием развития адекватной самооценки школьников является создание в образовательном процессе атмосферы поддержки, организации сотрудничества, которые предполагают уважение к личности ребенка, проявлению его творческой активности, создание ситуации выбора и побуждение к самоанализу деятельности, стимулирование самостоятельности и инициативы и т.д.

Педагогически целесообразное сочетание оценки педагога и самооценки школьника – еще одно условие развития у ребенка адекватной самооценки в учебной деятельности. Большой эффект для развития личности ребенка имеет не выставленная отметка, а развернутая словесная оценка учителя, когда учащиеся совместно с педагогом определяют критерии оценивания и соответствие им учебной работы. Таким образом, учащиеся обучаются объективному самооцениванию через аргументирование педагогом плюсов и минусов учебных заданий.

Создание ситуации успеха в образовательном процессе также является эффективным условием развития самооценки младших школьников. Г.Ю. Ксензова отмечает, что важно создавать ситуации, когда каждый ребенок будет переживать радости достижения, чувство удовлетворения, веру в свои силы, вследствие чего у младшего школьника формируются новые мотивы учебной деятельности, изменяется самоуважение и уровень самооценки [1]. Созданию ситуации успеха способствует использование на уроке сюжетно-игрового принципа, который дает возможность варьировать учебный материал на основе выбора самими учащимися игровых ситуаций, развивая тем самым у них уважение к себе, уверенность, а соответственно и адекватную самооценку.

Таким образом, комплексная реализация вышеперечисленных условий будет способствовать формированию самооценки младших школьников.

Большую роль в развитии самооценки играет семейное воспитание. Родители также должны прикладывать усилия для формирования у их ребенка адекватной самооценки. Для этого необходимо:

- показывать детям свою любовь,
- замечать и хвалить ребенка за хорошие поступки,
- приучать детей к самостоятельному решению проблем,
- спрашивать мнение ребенка по поводу тех или иных вопросов,

- показывать ребенку динамику его развития, его достижения, успехи,
- при неудачах объяснять, что у всех людей случаются ошибки в деятельности и поведении, которые должны являться фактором развития личности человека,
- уважать усилия, инициативу ребенка,
- избегать сравнения ребенка с другими детьми,
- сохранять или создавать семейные традиции,
- делиться с ребенком своим внутренним миром, знаниями, переживаниями,
- ставить себя на место ребенка, чтобы понять его.

Для развития адекватной самооценки, способствующей успешности процесса обучения, должны реализовываться психолого-педагогические условия:

- включение самооценивания в урочную и внеурочную деятельность, развитие рефлексивных навыков,
- использование игровых приемов и ситуаций,
- применение коллективной творческой деятельности,
- создание ситуации успеха,
- сочетание оценки учителя и самооценки школьника,
- осуществление взаимодействия и сотрудничества педагога и обучающегося.

Использование данных условий обеспечит возможность каждому школьнику проявить свои способности, свободно выразить свои мысли, принимать решения, признавать самого себя, то есть способствовать формированию адекватной самооценке.

Таким образом, самооценка играет большую роль в жизни человека, определяя социальную адаптацию личности, направляя его поведение и деятельность. У школьника самооценка выступает фактором успешности обучения. Поэтому в деятельности педагогов, родителей должны обязательно использоваться формы, методы, способствующие формированию у ребенка адекватной самооценки. Реализация психолого-педагогических условий, включающих использование игровых приемов и ситуаций, групповых форм работы, создание ситуации успеха, развитие рефлексивных навыков, обеспечит успешную организацию работы по формированию адекватной самооценки младших школьников и повышению успешности их обучения.

Библиографический список

1. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.

2. Савинова Е.Ю. Формирование адекватной самооценки младших школьников в учебной деятельности // Гуманитарные исследования. – 2014. – № 2(50). – С. 170–174.
3. Самохвалова В.И. Возрастные и индивидуальные различия запоминания разных видов материала / Возрастные и индивидуальные различия памяти. – М., Просвещение, 1997.
4. Слободчиков В.И. Формирование Я-концепции // Начальная школа. – 2002. – № 3.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/-ФГОС_НОО.pdf

Н.В. Лиханова

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье актуализируется зарубежный опыт формирования финансовой грамотности детей дошкольного и школьного возраста в образовательных учреждениях. Рассмотрены национальные проекты и программы зарубежных стран по экономическому воспитанию. Сформулированы основные методы просвещения общественности в финансовых вопросах, применяемые уполномоченными органами государственной власти.

Ключевые слова: дошкольник, национальный проект, финансовая грамотность, экономическое воспитание.

N.V. Likhanova

FOREIGN EXPERIENCE IN THE FORMATION OF FINANCIAL CHILDREN'S LITERACY

Abstract. The article actualizes the foreign experience of the formation of financial literacy of preschool and school-age children in educational institutions. National projects and programs of foreign countries on economic education are considered. The main methods of educating the public in financial matters used by authorized state authorities are formulated.

Keywords: preschooler, national project, financial literacy, economic education.

В современном мире деньги рассматриваются как универсальный эквивалент, который необходим для совершения торговых сделок и удовлетворения индивидуальных материальных и духовных потребностей. Вследствие непрерывного и ускоряющегося развития экономических процессов, требования к качеству экономики каждой страны также стали повышаться. Поэтому очень остро стоит вопрос овладения каждым членом общества базовыми знаниями и умениями в сфере экономики, включая детей, которым особенно важен этот аспект как будущим наследникам своей страны.

Вопрос повышения финансовой грамотности населения является приоритетным не только для государств, в которых только формируются экономические отношения, но и для стран, в которых уровень финансовой грамотности своего населения достаточно высок. Так, в 2019 году прошел 5-й Международный Глобальный саммит по финансам для детей и молодежи в Йоханнесбурге, Южная Африка. Тема саммита «Финансовая грамотность – будущее для всех» подчеркнула важность образования в области финансовой грамотности и еще раз доказала необходимость рассмотрения данных вопросов. Программой саммита была предусмотрена работа по разработке и реализации практических инструментов, которые помогли бы повысить не только доступность, но и качество финансовых услуг. Следовательно, актуальность и значимость данного вопроса как со стороны Российской Федерации, так и зарубежных стран заключается в обмене и распространении практик, программ и национальных проектов по повышению финансовой грамотности населения.

По словам советника Минфина России, представителя России в «Группе двадцати» по вопросам финансовой доступности, члена наблюдательного совета Международной сети по финансовому образованию ОЭСР А. Зеленцовой, по результатам исследования PISA (ОЭСР, 2017), было выявлено отсутствие у многих учащихся базовых финансовых навыков. А так как большинство стран считают детей и молодежь ключевой аудиторией для финансового просвещения, то одним из основных направлений работы считается внедрение в образовательные программы школ и высших учебных заведений элементов финансовой грамотности. Но стоит отметить, что небольшое число стран финансовое образование осуществляет в рамках самостоятельного обязательного предмета. В остальных случаях оно либо интегрировано в другие предметы (математика,

экономика, обществознание и право), либо включено в школьную программу в качестве межпредметной темы.

Важно отметить, что ежегодно во всем мире растет количество национальных программ, которые в дальнейшем успешно реализуются. Если рассматривать Европу, то в ней можно насчитать уже свыше 180 таких формальных и неформальных образовательных программ. Во всех странах такие программы реализуются за счет государственного бюджета или при помощи общественных организаций, а именно:

- национальными банками (Бельгия, Польша, Корея);
- финансовыми регуляторами и приравненные к ним организации (США, Великобритания);
- организациями по вопросам занятости населения (Австрия);
- министерствами образования и образовательными организациями (Словакия);
- организациями по вопросам урегулирования долгов (Бельгия);
- фондами (Польша) [1].

Следует отметить группу авторов, работы которых в области повышения финансового благосостояния общества по настоящее время признаны во всем мире: Р. Кийосаки, Б. Шеффер, Н. Хилл, ЖД.С. Клейсон, Д. Рои, У. Уоттлз. Среди Российских авторов, которые внесли существенный вклад в систему повышения финансовой грамотности населения, а именно, в проект Министерства финансов РФ и Всемирного банка «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» являются А.В. Зеленцова, Е.А. Блиславка, Д.Н. Демидов [2].

В каждой стране уровень развития финансовой грамотности населения различен, но многие страны при разработке своих национальных проектов используют опыт более развитых государств и республик. Примером такого государства, которое имеет огромный арсенал методик и наработок является США. На данный момент американская модель «финансовой грамотности» выстраивается как многоуровневый механизм подготовки потребителя к пользованию финансовыми услугами с четко дифференцированной структурой поставщиков услуг, в которой каждый из уровней соответствует жизненному циклу человека (3–6 лет, 7–17 лет, 17–22 года, 23–45, 45–65, 65 и старше лет). Все шесть уровней потенциальных и реальных потребителей объединены системой финансового образования граждан страны. Как считают американцы, повышение финансового уровня знаний подрастающего поколения – это забота всего государства, в частности, чиновников, сенаторов и лидеров бизнеса, которая отражает-

ся в организации для детей соревнований местного и национального уровня, с использованием игрового моделирования экономических процессов.

Финансовое образование США представляет собой партнерство организаций различной формы собственности и всех уровней власти. Оно не несет больших финансовых затрат для страны, поскольку обеспечивает лишь только расходы Комиссии по осуществлению целей и задач повышения финансовой грамотности населения. Лишь небольшая часть средств может быть выделена государством тем организациям, которые имеют устойчивую материальную базу для партнерства в реализации проектов, пользующихся спросом для всех групп населения. Так, уже с 1995 года в этой стране действует Коалиция по обеспечению индивидуальной финансовой грамотности, которая является некоммерческой организацией. Данная организация предлагает свои услуги в виде платных и бесплатных многофункциональных и многопрофильных образовательных материалов для разной целевой аудитории. Назовем некоторые из них, которые предназначены для дошкольного и младшего школьного возраста, а также педагогов, работающих в данной возрастной категории:

- сайт онлайн-обучение «360 градусов финансовой грамотности»;
- интерактивные онлайн-игры с использованием мультипликационных картинок и видеороликов с пошаговым инструктажем;
- планы занятий и мероприятий по финансовой грамотности, разработанных для педагогов.

Американская ассоциация финансовых услуг (AFSA) разработала программу Money Skill, отличительной особенностью которой является то, что в ней рассматриваются реальные ситуации из жизни молодежи. Здесь молодое поколение создает виртуальную жизнь, где решаются реальные проблемы, связанные с жильем, образованием, семьей [5].

Еще одним примером может послужить программа Consumer Jungle, авторы которой являются студенты. При помощи игр, занимательных заданий и различных видеороликов разработчики постарались дать представление школьникам о различных видах мошенничества на финансовом рынке.

Стоит сказать о широком распространении комплекса экономических программ образования школьников Junior Achievement, первичная версия которого зародилась в 1919 году в США. В состав данного комплекса входит программа финансовой грамотности «Достижение молодых», реализация которой просматривается и в российском образовании. В состав программы входят бизнес-игры, экскурсии в бизнес-городки (деловые центры), экспериментальные компьютерные программы, сфокусированные на ключевые темы экономического

воспитания, которые направлены на определенный возраст. Одним из таких бизнес-городков является финансовый парк Лос-Анджелеса. В него входит 25 важнейших институтов страны: банки, компании по продажам, лизинговые агентства и многое другое. Имеется вся необходимая техника для обучения детей. Преподавателями являются волонтеры из различных биржевых компаний. Данный парк отличается тем, что в нем есть не только игровые зоны, но и зоны, где проходят теоретические и практические занятия.

Интересен тот факт, что в США, в рамках реализации формирования финансовой грамотности детей, в конце февраля проводится тематическая неделя «Американская экономика», в течение которой родители с детьми с интересом участвуют в различных акциях и мероприятиях.

Хочется отметить, что в стране существует партнерство между общеобразовательными учреждениями и банками, которыми предусмотрено открытие банковского счета или депозита для каждого учащегося. А некоторые школы имеют свою денежную систему и специальные деньги, которые называются *classroom cash*. При помощи них учащиеся могут участвовать в различных лотереях, проводимых администрацией школы.

Хотя основной курс программы по экономическому воспитанию детей начинается со школы, но особое внимание данному вопросу уделяется уже с 5-летнего возраста. Множество Американских программ дошкольного образования, выполняя функцию экономического воспитания, приравнивают ее к трудовой деятельности (а детям с 12-летнего возраста страна предусматривает трудоустройство в несложных профессиях). Специалисты в сфере дошкольного образования считают, что труд относится не только к нравственным ценностям, но и к экономическим в любой предметно-продуктивной деятельности ребенка. Поэтому в дошкольных образовательных учреждениях формированию трудолюбия у детей отводится главное место. Первая тема, которая вводит детей в данную отрасль, звучит так: «Как трудятся взрослые?». Педагоги для дошкольников проводят тематические экскурсии в библиотеки, магазины и заводы. В ходе таких экскурсий дети узнают, как зарабатываются деньги. Стоит отметить, что в этой стране существует традиция дарить гостям подарки, поэтому после посещения какой-либо организации, они получают в качестве подарка результат труда взрослого. Конечным результатом экскурсии является изготовление самодельной книги, в которую входят результат творческой деятельности детей в виде рисунков и аппликаций, фотографии и интересные ситуации, которые произошли в ходе экскурсии.

Как в российских, так и в американских детских садах со средней группы начинают работать дежурные, и у каждого из них есть свои обязанности. В конце дня педагог отмечает лучшего дежурного. На следующий день дежурные меняются. Как утверждают психологи, при такой организации работы в дошкольном учреждении административно-командный стиль меняется на демократический, что очень сильно влияет, прежде всего, на взаимоотношения между детьми и взрослыми и дает продуктивный результат в воспитании дошкольников.

Анализируя опыт США, можно сделать вывод, что в этой стране разрабатывается и действует множество программ на разных уровнях (федеральных и местных, общественных организаций, ассоциаций, союзов, партнерств), используются самые разнообразные формы и методы повышения уровня финансовой грамотности детей и молодежи, которые постоянно обновляются и адаптируются под тенденции современного общества. Но, несмотря на то, что обучение финансовой грамотности проходит через все ступени образования достаточно долгое время, единой государственной программы нет. Каждый штат самостоятельно разрабатывает свою программу, предъявляя конкретные требования к ней.

В отличие от США, где значительное место в воспитании и образовании детей отводится трудовой деятельности, в КНР акцент в образовательном процессе ставится на социальном развитии ребенка, а экономическое воспитание как таковое не включено.

Министерством образования КНР в 2012 году было опубликовано «Руководство по развитию и обучению детей в возрасте 3–6 лет», в котором одна из образовательных целей – «социальная адаптация» дошкольника. Данная цель подразумевает «соблюдение базовых норм поведения» ребенка, через которую, собственно, реализовывается то самое экономическое воспитание [8].

Великий ученый Чжу Цзясюн в своей книге «Учебные программы детских садов» дает рекомендации по включению в образовательную программу основных тем: «Спрос и предложение» (рациональное использование ресурсов), «Профессия» (различные профессии и их выбор в будущем), «Деньги, их функция» (общее понятие о деньгах, их использование). Такой же точки зрения придерживаются педагоги Я. Личку и У. Вэньцзюй, а также предлагают к дополнению свои темы для обсуждения: «Товар», «Цена», «Торговля» и др. Данную проблему они изложили в своем труде «Социальное развитие и воспитание дошкольников» [9].

Важно отметить, что в КНР ведется тесная работа между международным детским сберегательным фондом и образовательным консультационным центром «Байтэцзяо». Данным союзом была создана модифицированная учебная программа для китайских дошкольников на основе образовательной программы «Афлатун» [6], в которой были отражены пять тем, касающихся экономического воспитания: «Знакомство с проектом «Афлатун», «Я и моя семья», «Я и мои друзья», «Я и мое общество», «Я и деньги». Данная программа способствует раскрытию потенциала дошкольников, закладывая основу для изучения экономики.

Помимо учебных программ, представляемых китайскими педагогами, и совместных проектов различных организаций для повышения уровня финансовой грамотности детей, государство проводит региональные мероприятия. Так, в региональной игре «Маленький госпиталь» дети становятся врачами, которые выписывают рецепты, фармацевтами, работающими в аптеках, и обычными пациентами, которые учатся беречь свое здоровье. В данной игре дети узнают о профессиях и о значимости получения и оказания потребительских услуг. А также широко распространены акции, когда дети меняются своими игрушками или продают их. В ходе таких мероприятий дошкольники получают не только экономические знания, хорошее настроение, но и жизненный опыт [9].

Наряду с региональными мероприятиями дошкольные организации ведут свою работу по экономическому воспитанию. Педагоги детских садов в рамках образовательной программы проводят тематические мероприятия, которые включают в себя множество повседневных правил поведения дома и в общественных местах. Например, при реализации темы «Правила поведения дома» проводится занятие «Не забывай выключать свет», которое учит детей тому, что нужно экономить электрическую энергию. Последующие темы содержат подобную информацию по другим коммунальным услугам. В рамках темы «Магазин» проводятся такие занятия, как «Купите нужные для дома товары», «Соберите экономную корзину». Здесь дети учатся не только экономии, но и знакомятся с основными экономическими понятиями.

Проведение досуговых мероприятий в КНР, как и в РФ, является неотъемлемой частью воспитания дошкольников, в ходе которых они также имеют возможность ознакомиться с миром экономических понятий. Но хочется отметить, что не все детские сады в свою образовательную программу включают экономическое воспитание, так как каждый из них использует в своей работе различные задачи, методы и формы воспитания. И все вышеперечисленные мероприятия проводятся от случая к случаю. Это доказывает отсутствие система-

тизированного подхода к образовательной деятельности дошкольного образования и формированию финансовой грамотности детей в целом. Причиной этого, на наш взгляд, является то, что авторы образовательных программ для дошкольного возраста и организаторы досуговых мероприятий не до конца понимают важность экономического воспитания в дошкольном возрасте. Отсутствие преемственности и развития на следующих ступенях образования влияет на становление социально активной личности. Стоит отметить и то, что педагоги КНР сами не в полной мере владеют экономическими понятиями и проводят занятия на уровне собственного опыта и знаний. А родители имеют недопонимание в воспитании ребенка экономического мышления.

Итак, можно сделать вывод: китайская система образования неуклонно развивается, но экономическое воспитание в ней находится только на стадии становления и развития. Однако некоторыми учеными и педагогами проявляется инициатива в обосновании новых перспективных взглядов на создание и реализацию образовательных программ.

А вот Министерством финансов Чешской Республики, Чешским национальным банком, Министерством образования, молодежной политики и спорта была создана своя версия Национальной стратегии финансового образования населения, в которой концепт «финансовая грамотность» состоит из трех компонентов: денежная грамотность (знания и навыки, необходимые для совершения простейших операций с деньгами); ценовая грамотность (понимание ценовых механизмов и инфляций) и бюджетная грамотность (управление семейным бюджетом).

В 2007 году, по рекомендации Министерства финансов, был проведен опрос по вопросам финансового образования. Целью данного опроса было выяснение отношения граждан Чехии к проблеме финансового образования и степени их потребности в дальнейшем обучении в этом направлении. На основании результатов был создан Стандарт финансовой грамотности (Financial Literacy Standards), который стал одним из компонентов Системы в развитии финансовой грамотности в звеньях начального и среднего образования (System for developing financial literacy in primary and secondary schools). С 1 сентября 2013 г. данный стандарт стал обязательным требованием для образовательных программ.

Чешская Республика с целью повышения финансовой грамотности для своих «маленьких» жителей охотно проводит региональные мероприятия, которыми стали «День финансовой грамотности», объявленный 8 октября, и Глобальная неделя денег, в которой принимают участие в среднем 17000–17200 де-

тей. В их состав входят дети из 45 детских домов. Особенно важно то, что такие мероприятия имеют связь с содержанием образовательного процесса и находят дальнейшее применение приобретенных навыков и знаний в практической жизни.

Огромную роль в формировании экономического воспитания детей берет на себя Чешский национальный банк. Сотрудники национального банка устраивают для детей выставки: «Двадцать лет защиты чешской кроны», «Люди и деньги», регулярно проводят национальный конкурс «Битва за финансовую грамотность» (Financial Literacy Competition), организывают мастер-классы и семинары. А с 2016 года на сайте стартовал специальный образовательный проект «Убегающие деньги» (Peníze na útěku), который дает возможность онлайн-получения самостоятельного финансового образования или повышения уровня финансовой грамотности. Также Национальный Чешский банк предлагает родителям открытие детского счета. Данные счета «привязаны» к дебетовой карте, которой дети могут расплачиваться за покупки. А благодаря интернет-банкингу родители имеют представление о том, как дети обращаются с деньгами.

Как было сказано выше, финансовая грамотность в Чехии является обязательной частью школьных образовательных программ для начальной школы с 2013 года, а для средней школы – с 2009 года. Поэтому каждое общеобразовательное учреждение может выбрать свой способ преподавания с учетом того, что будет соблюден стандарт финансовой грамотности, в котором указаны знания и навыки, которыми должны обладать учащиеся. На практике общеобразовательные учреждения выбирают наиболее распространенный из трех основных способов: интеграция финансовой грамотности в другие предметы, такие как математика, семейное образование или социальные науки. К остальным двум способам относятся учебный предмет «Финансовая грамотность» или преподавание финансовой грамотности в форме проектов. Одним из таких проектов является «Алфавит денег», в котором учащиеся начального звена общеобразовательного учреждения знакомятся с миром финансов и могут испытать «взрослые» обязанности. В данном проекте дети узнают ответы на такие вопросы: «Где и как создаются деньги? Почему их не печатают больше? Как заработать деньги?» Этот проект был запущен в 2017 году. На сегодняшний день в проекте приняли участие более 260 начальных школ по всей Чешской Республике. Данный проект аккредитован Министерством образования и награжден Золотой короной за социальную ответственность.

Хочется отметить, что в Чешской Республике существуют преемственные программы, в которых отражается экономическое воспитание детей. Одна из

таких программ «От детского сада до 12 класса», которая соответствует возрасту от 5 до 17 лет. Она не является обязательной, а служит лишь ориентиром для преподавателей, издателей учебников и руководителей детских садов, начальных и средних школ. Программа содержит шесть направлений финансовой грамотности, каждое из которых ориентируется на возрастные особенности детей:

- 1) «Трата и сбережение» (трата, сбережение, обмен, банкноты и монеты);
- 2) «Кредит и долг» (разница между покупкой и займом, возврат взятых в долг вещей);
- 3) «Занятость и доход» (работа и деньги, денежный подарок);
- 4) «Инвестирование» (для дошкольников данный раздел отсутствует);
- 5) «Управление рисками и страхование» (защита имущества и здоровья, защита от рисков);
- 6) «Принятие финансовых решений» (ценность вещей, нехватка денег, приоритеты, потребности, желания, помощь другим).

Для повышения финансовой грамотности детей дошкольного и младшего школьного возраста создан проект "Мои первые деньги" некоммерческой организации "Младшее достижение". Данный проект помогает детям с помощью занятий и игр понять роль денег в обществе, различия между потребностями и желаниями и насколько важно экономить. Проект рассчитан на возраст 5–8 лет. Содержание проекта состоит из пяти тридцатиминутных блоков (биологическая область: «Ребенок и его тело», психологическая сфера: «Ребенок и его психика», межличностная сфера: «Нужно ли мне это или чего я хочу?», социокультурная сфера: «Ребенок и общество», экологическая область: «Ребенок и мир»), проводимых учителем или волонтером из числа родителей, которые прошли обязательное обучение.

Несмотря на существующие проекты для детей дошкольного возраста, для множества детских садов финансовая грамотность не является систематической и иногда может быть сведена к простой игре в бизнес. Работа по экономическому воспитанию в дошкольных образовательных учреждениях проходит через мероприятия и проекты, устраиваемые государством. А определенной образовательной программы в данной области не существует. Одним из подводных камней этой темы может быть мнение, что финансовая грамотность может пропагандировать потребительский образ жизни, и поэтому некоторые дошкольные учреждения скептически относятся к этой теме.

Рассмотрев особенности обучения и воспитания детей в Чехии, можно сделать вывод, что государство осознает важность вопроса финансовой грамотности детей и подростков, но все же степень разработанности программ и ее реализация не полностью зафиксированы в понимании общества и не имеет должной поддержки.

Таким образом, изучение опыта зарубежных стран в области повышения финансовой грамотности подрастающего поколения показывает важность экономической подготовки детей для развития страны в современных сложных социально-экономических условиях. Данный опыт может быть полезен для российской практики формирования экономических представлений детей дошкольного и школьного возраста.

Библиографический список

1. Абышева А.В., Корчемкина Е.С. Актуальные вопросы повышения финансовой грамотности населения: отечественный и зарубежный опыт // Вестник Евразийской науки. – 2018. – № 2. – Режим доступа esj.today/PDF/16ECVN218.
2. Белякин Н.В., Шелудченков А.А. Вектор развития финансовой грамотности: проблемы и перспективы // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2017. – № 2 (58). – С. 5–9.
3. Бузкова К. Финансовая грамотность в детском саду: бак.: утв. 20.07.20. – 2020. – Прага. – С. 141.
4. Долгая О.И. Чехия. От дошкольного воспитания к предшкольному образованию // Школьные технологии. – 2011. – № 1. – С. 85–91.
5. Зеленцова А.В., Блискавка Е.А., Демидов Д.Н. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика. – М.: КноРус. – 2012. – 112 с.
6. Кернан М., Желенье Л. Афлатот: учебное пособие / под ред. Ю. Городецкой. – М., – 2013. – С. 180.
7. Лучшие практики в сфере финансового образования и финансовой грамотности в России и зарубежных странах // Совместный проект Минфина России и Всемирного банка «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации». Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный университет». – Волгоград. – 2014. – 67 с.
8. Сюлань Ч, Яо Ю. Обучение экономической грамотности детей дошкольного возраста: значимость, содержание и способы // Исследования дошкольного образования. – 2017. – № 3. – С. 26–32.
9. Фан Я., Дмитриев Ю.А. Экономическое воспитание дошкольного возраста в Китае: состояние, проблемы, перспективы // Наука и Школа. – 2018. – № 5. – С. 75–83.

Раздел 4

Инклюзивное образование

А.В. Винеvская

МЕТОД АКТИВАЦИИ И РАЗВИТИЯ СЕНСОРНЫХ, МОТОРНЫХ И ИГРОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАС НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ «СЕНСОРИКА. МОТОРИКА. ИГРА»¹

Аннотация. В статье рассматривается авторский метод активации и развития сенсорных, моторных, игровых навыков у детей с РАС на основе использования сенсорных эталонов «Сенсорика. Моторика. Игра». Данный метод проходит апробацию в рамках деятельности Федеральной инновационной площадки на базе МАОУ «Школа 96. Эврика-Развитие» г. Ростова-на-Дону.

Ключевые слова: сенсорные эталоны, дети с РАС, метод.

A.V. Vinevskaya

THE METHOD OF ACTIVATION AND DEVELOPMENT OF SENSORY, MOTOR AND GAMING SKILLS IN CHILDREN WITH ASD BASED ON THE USE OF SENSORY STANDARDS "SENSORIKA. MOTOR SKILLS. The GAME "¹

Abstract. The article discusses the author's method of activation and development of sensory, motor, and gaming skills in children with ASD based on the use of sensory standards "Sensorica. Motor skills. The game." This method is being tested within the framework of the activities of the Federal Innovation Platform on the basis of the School 96 in Rostov-on-Don.

Keywords: sensory standards, children with ASD, method.

¹ Федеральная инновационная площадка «Апробация и внедрение модели «Ресурсный класс» для детей с РАС в образовательном, культурном, инновационном пространстве сети школ в условиях региональной образовательной системы».

Мы рассматриваем авторский метод (метод активации и развития сенсорных, моторных, игровых навыков у детей с РАС на основе использования сенсорных эталонов «Сенсорика. Моторика. Игра») как обучающую практику для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Данный метод объединяет в себе когнитивные методы, методы двигательной коррекции и телесно-ориентированные психотехники, активирующие развитие сенсорных, моторных, игровых навыков на основе использования сенсорных эталонов для детей с РАС. Тип корректирующего вмешательства представляется как система занятий для детей с РАС и их родителей. Целевая группа – дети с РАС дошкольного возраста, не прошедшие этап формирования сенсорных эталонов или прошедшие этот этап частично. Метод является авторской разработкой, может быть использован в составе других практик.

Почему возникла идея разработки метода активации и развития сенсорных, моторных и игровых навыков у детей с РАС на основе использования сенсорных эталонов «Сенсорика. Моторика. Игра»? Основная проблема, связанная с разработкой этого метода, заключается в том, что достаточно часто у дошкольников с РАС выявляется хаотичное, спонтанное формирование сенсорных, моторных и игровых навыков без включения представлений об окружающем мире, не соотнесенное с онтогенезом использования сенсорных эталонов. Наши наблюдения говорят о том, что у детей с РАС формирование представлений о себе и окружающем мире не происходит постепенно, эволюционно с включением моторных навыков, сенсорного восприятия, игровой деятельности. Часто представления о сенсорных эталонах у дошкольников с РАС частичны, обрывочны, не генерализованы, не интериоризированы.

Традиционная часть метода активации и развития сенсорных, моторных, игровых навыков на основе использования сенсорных эталонов для детей с РАС «Сенсорика. Моторика. Игра» основана на фундаментальных исследованиях отечественных и западных методик реабилитации, которые доказали свою эффективность. Это классические исследования Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, М.И. Лисиной, базовые принципы, предложенные С. Гринспеном и его методикой DIRFloortime [3], метод замещающего онтогенеза А.В. Семенович [4], а также теория сенсорной интеграции Дж. Айрес, У. Кислинг, А. Банди, положения о том, что основной стороной дошкольного воспитания является сенсорное воспитание, призванное обеспечить полноценное сенсомоторное развитие (в исследованиях и работах Ф. Фребеля, О. Декроли, К.Д. Ушинского, В.М. Бехтерева, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина) [1;2].

Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики О. Декроли, М. Монтессори, Ф. Фребель, а также известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии О.В. Бетехтина, Л.А. Венгер, Н.Б. Венгер, А.В. Запорожец, Э.Г. Пилюгина, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева, Г.А. Урунтаева, А.П. Усова, и др. справедливо считали, что сенсорное развитие, направленное на обеспечение полноценного интеллектуального развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания [6].

Использование сенсорных эталонов в методе обосновано исследованиями А.В. Запорожца и разработкой им теории развития восприятия путем формирования перцептивных действий. Сенсорные эталоны – это выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений: цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, высоты звука, длительности промежутков времени и т.п. Именно в раннем дошкольном возрасте происходит активное развитие процессов ощущения и восприятия, формирования познавательной деятельности детей. Это обеспечивает дальнейшее развитие мышления, памяти, внимания, успешную подготовку к обучению в школе.

Сенсорные эталоны – это обобщенные сенсорные знания, сенсорный опыт, накопленный человечеством за всю историю своего развития. Внешние качества и свойства предметов окружающего мира чрезвычайно разнообразны. В ходе исторической практики выделились системы тех сенсорных качеств, которые наиболее значимы для той или иной деятельности: системы мер веса, длины, направлений, геометрических фигур, цвета, величины; нормы звукопроизношения, система звуков по высоте и др. [2].

«Отдельный индивид на протяжении детства усваивает системы подобного рода и научается пользоваться ими как системами чувственных мерок или эталонов для анализа окружающего и для систематизации своего сенсорного опыта», – пишет А.В. Запорожец [Цит. по 1].

Л.А. Венгер также полагает, что процесс сенсорного развития состоит в ознакомлении дошкольников с сенсорными эталонами и выработкой у них перцептивных операций по применению этих эталонов в целях обследования предметов и явлений, выделения их свойств, их характеристики.

Поэтому в рамках данного авторского метода происходит знакомство детей с РАС с геометрическими телами и формой, цветом, величиной, вкусом, запахом, фактурой, тяжестью, звучанием предметов окружающего мира, с ориентированием в пространстве и времени.

Опираясь на предшествующий опыт ребенка, с учетом ведущих видов деятельности, сенситивных периодов, обогащая детское развитие при переходе от совместной познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ребенка, происходит знакомство дошкольника с РАС с сенсорными эталонами как первопричиной признака предмета, носителя культурных кодов и представлений, созданных человечеством о структурности мира, что, в целом, создает возможность для распознавания и дифференциации объектов среды, окружающих ребенка с РАС.

В основе авторского метода «Сенсорика. Моторика. Игра» заложены принципы метода замещающего онтогенеза А.В. Семенович, заключающиеся в соотношении (диагностика, коррекция, абилитация, профилактика, прогноз) актуального статуса ребенка с основными этапами и векторами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были полностью освоены; в качестве ориентира (перспективы, результата) при этом используется «взрослоцентрическая модель», то есть исходно заложенный в программу психолого-педагогического сопровождения образ идеального для данного типа онтогенеза уровня достижений [5].

Известно, что у детей с РАС преобладают системные нарушения психических функций с обилием мозаичных, внешне разнонаправленных дефектов, которые не компенсируются в ходе коррекции. Таким образом, оптимальным является системный подход к коррекции и абилитации психического развития ребенка, основанный на обучении базовым сенсорным эталонам для его когнитивного развития, – цвет, форма, тело человека, звуки, пространство, время, знаки, объединенные с методами двигательной коррекции в укрупненной форме, переходящие впоследствии в мелкие формы, преобразованные в мелкую моторику и графомоторику. В данном подходе когнитивные и двигательные методы, основанные на базовых сенсорных эталонах, должны применяться в комплексе с учетом их взаимодополняющего влияния.

Авторская позиция относительно создания метода «Сенсорика. Моторика. Игра» заключается в том, что для дифференциально-диагностической работы и коррекции составляется разработанная и системно представленная диагностика для дальнейшей работы с использованием индивидуального маршрута по методу активации и развития сенсорных, моторных, игровых навыков на основе использования сенсорных эталонов для детей с РАС.

Для формирования целостного генерализованного представления о сенсорных эталонах составляется чек-лист сформированности сенсорных эталонов,

разработан курс занятий и рабочие тетради «Сенсорные эталоны» для детей с РАС. Прослеживается линия формирования сенсорных эталонов – знакомство, опираясь на органы чувств, предоставление и поиск моделей сенсорного эталона в естественной среде, обобщение навыка использования сенсорного эталона в игре и коммуникации.

Для генерализации представлений о сенсорных эталонах создан курс занятий для родителей детей с РАС «Сенсорные эталоны».

В заключение представления авторского метода «Сенсорика. Моторика. Игра» необходимо отметить, что с целью разработки его в качестве доказательной практики, метод проходит апробацию в рамках деятельности федеральной инновационной площадки на базе МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону с 2021 года. Конечным результатом использования этого метода будет формирование у ребенка с РАС жизненно необходимых навыков, обеспечение условий для их реализации не только в обучающем пространстве, но и в естественной для ребенка среде – образовательном учреждении, дома, на улице. Это создаст необходимый ресурс для дальнейшей реабилитационной работы. Результатом работы с родителями является самостоятельное адаптированное функционирование всей семьи с возможностью принятия диагноза и состояния ребенка.

Библиографический список

1. Балашова Э.Б. Современный взгляд на формирование сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста [Текст] / Э.Б. Балашова, Ю.М. Васина // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XV ежегодной Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Иркутск, 2016 – С. 74–78.
2. Бахметьева Н.А. Роль сенсорных эталонов цвета в познавательном развитии детей дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Бахметьева // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. – Нижний Новгород, 2018 – С. 23–25.
3. Гомозова Е.С. Базовые принципы методики Floortime // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 4. – С. 35–41.
4. Киселева Т.С. Формирование смысловых представлений о цвете и форме у дошкольников в процессе обучения изобразительной деятельности [Текст]: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Московский гос. обл. ун-т. – М. [б. и.], 2011 – 25 с.

5. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.
6. Широкова Г.А. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста / Г.А. Широкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 251 с.

О.П. Диметрова

БРАТЬЯ И СЕСТРЫ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ВЗАИМООТНОШЕНИЯ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ

Аннотация: В статье рассматривается проблема взаимоотношений лиц с расстройством аутистического спектра и их здоровых сиблингов. Анализируются эмоционально-психологические проблемы, возникающие в семьях с детьми с РАС, а также особенности физиологического и эмоционального развития братьев и сестер аутичных детей.

Ключевые слова: сиблинги, лица с расстройством аутистического спектра, социализация, адаптация, реабилитация.

O.P. Dimetrova

SIBLINGS OF INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: RELATIONSHIPS AND MUTUAL INFLUENCE

Abstract: The article deals with the problem of the relationship between persons with autism spectrum disorder and their healthy siblings. The article analyzes the emotional and psychological problems that arise in families with children with ASD, as well as the peculiarities of the physiological and emotional development of brothers and sisters of autistic children.

Keywords: siblings, persons with autism spectrum disorder, socialization, adaptation, rehabilitation.

В последние годы появляется все больше научных исследований, посвящённых изучению проблем семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Значительная часть из них посвящена детско-родительским отношениям, как правило, отношениям матери и ребенка с осо-

бенностями. Меньше внимания уделяется отношениям отцов и детей с РАС. И практически отсутствуют данные о взаимоотношениях детей с РАС и их здоровых сиблингов, а также родительских отношений к больному и здоровому ребенку внутри семьи.

Основными проявлениями аутизма являются качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия не только в социуме, но и с членами семьи. У детей нет возможности активно взаимодействовать со средой, отмечается снижение жизненного тонуса, не ощущается необходимость в контактах с окружающими. Это, в свою очередь, обуславливает искажение и задержку развития системы эмоциональной сферы и затрудняет адаптацию детей к социальным условиям. Как отмечают некоторые авторы, качественные изменения семейного функционирования в семьях детей с РАС проявляются на психологическом, социальном и соматическом уровнях [1].

Исходя из этого, становится понятным, что каждая семья с особенным ребенком рано или поздно сталкивается с тем, что здоровые дети начинают задавать вопросы относительно причин болезни брата или сестры. Здесь перед родителями встаёт дилемма: как можно более правдиво рассказывать второму ребенку о диагнозе брата/сестры и об особенностях таких людей, в общем, и вашего, в частности, или не посвящать его в подробности болезни? Бытует мнение о преимущественно пессимистических ответах на эти вопросы. И то, и другое, по мнению исследователей, может стать причиной психотравмы, и впоследствии сиблинг будет нуждаться в психологической помощи как от переизбытка информации, так и от ее недостатка.

Варианты влияния детей с нормой и аутизмом друг на друга также оказываются различными, как достаточно весомыми, так и малозначительными. Зачастую здоровый ребенок испытывает разные отрицательные эмоции, например, разочарование («Мне так хотелось бы иметь здорового брата ...») Возможно, гнев, ненависть, ревность, чувство одиночества. В некоторых случаях проявляются личностные и поведенческие проблемы у здоровых детей: реакции активного и пассивного протеста (оппозиции), реакции отказа, реакции эмансипации (стремления к независимости и самостоятельности) и реакции группирования со сверстниками (семья особого ребенка: психологические проблемы здоровых сиблингов И. К. Шац). То есть глобально дети испытывают абсолютно те же эмоции, что и нормотипичные подростки, с той лишь разницей, что причиной личностных, поведенческих реакций могут быть переживания относительно своих больных братьев или сестёр.

Одной из причин, вызывающих эмоционально-психологические проблемы у здоровых детей и влияющих на их дальнейшую жизнь, является то, что им приходится ухаживать и обслуживать больных братьев и сестёр. Но не всегда эти обязанности приводят к негативным последствиям. В работах В. Siegel и S. Silverstein подчеркивается, что важную роль в развитии семейной ситуации в семьях детей с РАС играют личностные особенности сиблингов, а также матери и отца. Разумное вовлечение сиблингов в уход и присмотр за ребенком с РАС оказывает колоссальное влияние на их социализацию. Как показывает практика, благоприятный климат создаётся в той семье, где родители, не концентрирующиеся преимущественно на одном ребенке, чрезмерно не опекают ни одного, ни другого ребенка и ненавязчиво стараются формировать положительные взаимоотношения между ними. Таким образом, имея определенные, равномерно распределённые между всеми членами семьи заботы о больном ребёнке, у здоровых сиблингов формируются нравственные качества: сострадание, терпимость, ответственность. Эти дети гораздо более развиты эмоционально, чем сверстники. В некоторых вещах они лучше приспособлены к самостоятельной жизни. Как показывает практика, это не единичные случаи, а закономерность. Но, конечно, в разных семьях взаимоотношения между детьми приобретают различные оттенки.

В научной литературе встречаются данные исследований физиологического и эмоционального развития братьев и сестер аутичных детей. Выяснилось, что, действительно, сиблинги детей с РАС демонстрировали лучшее развитие, чем их прочие ровесники. В чём причина такого явления? Скорее всего, в том, что им пришлось раньше повзрослеть. Реальность ребенка, постоянно живущего с аутистом, независимо от того, младше он или старше, оказывается сложнее. Ему рано приходится понять, что бывают не только взрослые и дети, большие и маленькие, старые и молодые, девочки и мальчики, тети и дяди, свои и чужие. Бывают еще «такие, как все» и «особенные». Это самая сложная реальность не только для маленького человека: не каждый взрослый способен принять её. И примирение, адаптация к такой реальности, помноженная на доброжелательные отношения в семье, любовь и заботу родителей – не может не подстегнуть развитие ребенка, в том числе и интеллектуальное. Ведь это, по сути, веский аргумент сторонников инклюзивной модели образования – включение в социум детей с ОВЗ. Кроме того, в дружных семьях дети заботятся о слабейшем члене семьи, и это способствует развитию чувства ответственности, и в итоге – лучшей социальной адаптации. Здоровые сиблинги в семьях, имеющих детей с РАС, раньше своих сверстников становятся социально компетентными

и чувствительными к социальным взаимоотношениям в целом. К позитивным аспектам влияния болезни детей на здоровых сиблингов учёные также относят развитие у здоровых сиблингов толерантности, понимания различий между людьми; проявление заботы, способности к состраданию; понимание ценности здоровья и полноценной жизни [4].

Нельзя не отметить тот факт, что именно благодаря здоровым сиблингам, у родителей образовывается определенный ресурс свободного времени.

Если говорить о количестве обязанностей братьев и сестер больных детей, то, как это влияет на них, зависит от нескольких факторов. В первую очередь, от того, многодетная эта семья или нет. В многодетной семье обязанности по уходу за больным ребенком распределяются между несколькими членами и таким образом, несколько снижается тяжесть груза ответственности. Пол здорового ребенка также имеет решающее значение. Девочки намного охотнее берут на себя обязанности по уходу за больным братом или сестрой. Исследования также показывают, что количество этих обязанностей напрямую зависит и от социально-экономического положения семьи. Люди, которые могут позволить себе нанять человека, ухаживающего за ребенком-инвалидом, тем самым, снижают психологическую нагрузку внутри семьи и сохраняют положительный эмоциональный климат в семье.

Еще одним из важных моментов является тот факт, что у самих детей с РАС, имеющих братьев и сестер, гораздо успешнее проходит реабилитация и социализация.

Также в недавних исследованиях, проведенных специалистами и студентами Университета Ариэля (Израиль), аутисты в многодетных семьях проявляют гораздо меньше стереотипного поведения. Эти результаты приводят к выводу, что братья и сестры аутистов оказывают положительное влияние на функциональное и социальное развитие инвалида.

Американские учёные также исследовали развитие отношений между братьями и сестрами в подростковом и взрослом возрасте и пришли к выводу, что «...родители, братья и сестры могут быть успокоены, узнав, что, даже если частота их совместных занятий может снизиться с подросткового возраста до зрелого возраста, их отношения с братом или сестрой с РАС не ухудшаются по качеству» [6].

В заключение можно сделать вывод, что для достижения общей цели семья должна действовать как команда, первоочередной задачей которой является формирование и закрепление простейших бытовых навыков, развитие навыков самообслуживания, сглаживание поведенческих и эмоциональных негативных

проявлений, пищевого негативизма. И исследования подтверждают – первичная социализация детей с РАС происходит именно в семье. Семья – важнейший ресурс. Именно в семье индивид получает первые знания, навыки и переживания.

Таким образом, можно сделать вывод, что сиблинги наравне с родителями являются активными участниками взаимодействия в интересах ребенка с РАС и значимыми близкими, влияющими на их социализацию.

Библиографический список

1. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
2. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети /пер. с англ. – М.: Теревинф, 2009. – 368 с.
3. Шац И.К. Больной ребенок и его семья: формы и возможности психологической помощи: учебное пособие. – Санкт-Петербург: СпецЛит, 2016. – 303 с.
4. Галасюк И.Н. Проблема психической травматизации членов семьи инвалида // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2011. – № 1.
5. Siegel В., Silverstein S. What about me?: Growing up with a developmentally disabled sibling. New York, Plenum, 1994. – 296 p.
6. Orsmond G.I., Kuo, H.-Y., & Seltzer M.M. (2009). Siblings of individuals with an autism spectrum disorder: Sibling relationships and wellbeing in adolescence and adulthood. *Autism*, 13(1).

Г.Б. Колесникова

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В статье проанализированы особенности образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены условия создания образовательной среды, включая материально-технические условия. Особое внимание уделено группе педагогов-специалистов по обучению и взаимодействию с ребенком с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, расстройство аутистического спектра, образовательное учреждение, индивидуальная образовательная программа, особенности развития, коррекционно-развивающая программа, педагог-дефектолог.

G.B. Kolesnikova

CREATION OF SPECIAL CONDITIONS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The author of the article analyzes the features of the educational needs of children with autism spectrum disorders. The conditions for creating an educational environment, including the material and technical ones, are considered. The particular attention is paid to a group of educational specialists in teaching and interacting with a child with autism spectrum disorders.

Keywords: special educational needs, autism spectrum disorder, educational institution, individual educational program, developmental features, correctional and developmental program, defectologist.

Список сокращений:

1. ОУ – образовательное учреждение.
2. РАС – расстройство аутистического спектра
3. ОВЗ – ограниченные возможности здоровья
4. ЛФК – лечебная физическая культура.
5. ОФП – общая физическая подготовка.
6. ИОП – индивидуальная образовательная программа.
7. ОПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия
8. ППМС-центр – психолого-педагогический медико-социальный центр

Повышение уровня образования – одна из приоритетных целей России. Качество образования и его доступность для всех категорий граждан страны – одна из важнейших задач государственной политики. В настоящее время около 5–7% детей рождаются с нарушениями генетического характера, при которых проявляются особенности психического и интеллектуального развития. Около 10% из них зафиксировано с синдромом Дауна. А также в последние годы отмечается значительное увеличение количества детей с выраженными расстройствами аутистического спектра. В связи с тем, что за последние двадцать лет

число детей с различными формами нарушения возросло, возрос и спрос на инклюзивное образование.

Дети с расстройствами аутистического спектра имеют ряд особенностей. Рассмотрим, с какими именно особенностями мы сталкиваемся при включении детей с РАС в образовательное учреждение.

При этом необходимо учитывать:

- индивидуальное дозированное введение ребенка с РАС в процесс обучения в группе других детей;
- создавать условия обучения, обеспечивающие сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- учебную нагрузку необходимо рассчитывать с учетом темпа и работоспособности каждого ребенка индивидуально;
- поддерживать четкую и упорядоченную временно-пространственную структуру образовательной среды;
- специально отрабатывать формы адекватного учебного поведения ребенка, навыки коммуникации и взаимодействия с учителем;
- при наличии поведенческих нарушений – организовать сопровождение тьютора;
- выстраивать обучение с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах;
- организовывать помощь на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений и не допускать использования механического применения знаний для аутостимуляции;
- составлять индивидуальную образовательную программу по разным предметным областям;
- предусматривать индивидуальные и групповые занятия с психологом, оптимизирующим взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками, а также с дефектологом и логопедом;
- преподносить знания, умения и навыки индивидуальным дозированным способом в постепенно расширяющемся образовательном пространстве, способствующем формированию представлений об окружающем мире, отработке средств коммуникации и социально-бытовых навыков;
- важно разрабатывать индивидуальную систему оценок достижений ребенка с учетом его особенностей.

Понимание особенностей развития детей с РАС позволяет выделить их индивидуальные образовательные потребности, которые необходимо учитывать

при введении их в инклюзивную среду, а также при составлении для них адаптированной образовательной программы.

Первое, что необходимо предусмотреть, – это организационное обеспечение. В устав образовательного учреждения должен входить пункт по организации работы с детьми с ОВЗ. Необходимо предоставить коррекционно-развивающую образовательную программу, предусмотреть договор с родителями. Также должен быть заключен договор между ОУ и ПМПК, ППМС-центром и Окружным ресурсным центром.

Второе, что нужно учитывать, – это возможность питаться своей едой. Ребенку с РАС свойственна стереотипность в поведении, стремление сохранить привычные условия. Как правило, эти дети сопротивляются малейшим попыткам внести изменения в их постоянном укладе жизни, поэтому необходимо дать возможность организовать питание принесённой из дома пищей.

Третье – это материально-техническая база, включая архитектурную среду. Учитывая особенности расстройства аутистического спектра, необходимо выделить таким детям учебное и внеучебное пространство. В учебном пространстве должны висеть стенды с опорными материалами, где отображены правила поведения в классе, в школе, в столовой. Также учебное пространство должно включать в себя зону отдыха, а внеучебное – комнату для расслабления, игровую комнату и двигательную зону. Комната для расслабления должна включать в себя мягкую мебель, мягкие маты, ширму, игровой уголок и, в зависимости от возраста, можно поставить стеллаж с книгами.

Четвертое – коррекционно-развивающие программы. Особенности развития ребенка с расстройствами аутистического спектра, такие как: произвольное или разделенное внимание, произвольное сосредоточение, сложности в подражании, трудности с сосредоточением – все это предполагает индивидуальную образовательную программу. Из описания О.С. Никольской: «он моторно неловок, не схватывает схему движения по показу, с трудом усваивает последовательность необходимых действий, «не видит» рабочего пространства страницы, не может распределить, скоординировать свои движения в нем. Он старается отвечать, как можно более свернуто, эхολалично, так, чтобы только обозначить ответ, теряет сообразительность даже в тех областях, где самостоятельно действует успешно. Такой ребенок практически неспособен преодолевать трудности. Малейший сбой может спровоцировать его отказаться от дальнейших попыток работы» [3].

Пятое. Формы и методы в образовательном процессе должны включать активный и интерактивный подход. Работу в малых группах, подгруппах, а также

индивидуально. Дозированная подача эмоциональных и учебных нагрузок, гибкость в посещении ОУ, а также возможность регулировать нахождение в среде сверстников.

Шестое. Система оценивания разрабатывается индивидуально. Результаты определяются индивидуально. Акцент делается не только на достижениях, но и на усилиях, которые приложил ребенок. Учитывается его личный «рост». Применяется система позитивного подкрепления адекватных форм поведения. По возможности отслеживать результативность ежедневно, для выведения более объективной оценки. Разработанную шкалу оценивания необходимо согласовать с родителями ребенка.

Также в индивидуальную образовательную программу (ИОП) необходимо включить дополнительное образование и воспитательную работу. Такие дисциплины, как ЛФК, ОФП, музыка, театральная студия, технология, информатика, социально-бытовая ориентировка, экскурсии должны обязательно присутствовать при разработке ИОП, так они способствуют повышению уровня коммуникации ребенка с РАС, а также его адаптации в социальной среде и развитию навыков, которые в будущем могут стать ориентировкой при выборе профессии.

Отдельно стоит выделить кадровое обеспечение. Требования к кадровым условиям реализации индивидуальной образовательной программы для детей с расстройством аутистического спектра включают следующие условия:

- наличие работников, которые прошли профессиональную подготовку в области инклюзивного образования, таких как методист, координатор по инклюзии, педагог, логопед, психолог, педагог-дефектолог;
- непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения в сфере коррекционной (специальной) педагогики, специальной психологии и клинической детской психологии;
- включенность в реальное взаимодействие общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ I–VIII видов.

Особенно хотелось бы выделить работу педагога-дефектолога. Его главными задачами при работе с «особенным» ребенком являются:

1. Организация адекватной и комфортной среды. Для ребенка с расстройством аутистического спектра характерна стереотипность. Снижение страхов и тревожности для него будет в том случае, если вся его деятельность будет построена по постоянной неменяющейся схеме.
2. Также в задачи педагога-дефектолога входит организация времени. Расписание учебного дня, всех занятий, планирование, четкие инструкции – всё это очень сильно помогает ребенку с расстройством аутистического спектра.

Помогает также лучше понимать не только начало и конец какой-либо деятельности, но и овладеть многими социальными компетенциями.

3. Структурирование всех видов деятельности, с которыми сталкивается ребенок с РАС в ОУ. Основная задача – это сформировать продуктивную деятельность, выработать навыки взаимодействия, а также сформировать стереотип учебного поведения.
4. Отслеживание равномерности в развитии. Для решения данной задачи он использует специальные и специфические методы, способы и приемы, такие как глобальное чтение или облегченная и альтернативная коммуникация. При взаимодействии с ребенком необходимо учитывать:
 - рациональное дозирование информации;
 - вариативность уровня сложности и заданий;
 - преобладание наглядных средств преподнесения материала;
 - подстроенный темп для восприятия подачи материала;
 - использование адаптированных текстов.
5. Акцентирование особого внимания на развитие понятий среды и расширение словарного запаса. Необходимо подробно объяснять смысл заданий, а также что от них ожидается. Важно всё проговаривать: события дня, важные моменты. Общение должно быть очень конкретным, без лишних слов. Если возникает непонимание, то необходимо использовать визуальную поддержку (карточки, фотографии).
6. Формирование социально-бытовой адаптации. Все навыки, которые приобретаются в школе, необходимо переносить и закреплять в жизненных ситуациях. Важно и необходимо, чтобы эта работа проходила в тесном сотрудничестве с родителями.

Педагог-дефектолог выполняет ответственную функцию, однако положительный результат его работы будет определяться тем, что ребенок сможет обходиться без него. Самостоятельность ребенка – вот что показывает эффективность обучения.

Важным вкладом в развитие ребенка с РАС в ОУ является работа психолога. Аутичный «...ребенок готов привязаться к заинтересованному в нем благожелательному взрослому, благодарен за понимание и поддержку и постепенно, хотя и с трудностями, усваивает правила взаимодействия с учителем в классе. Вместе с тем без специальной работы сложившиеся отношения могут в дальнейшем не развиваться. Со сверстниками же самые простые отношения устанавливаются значительно труднее. Даже при взаимной симпатии детей их общение не наладится само собой и в лучшем случае останется на уровне беготни

и возни, заканчивающейся общим перевозбуждением и дискомфортом. Теоретически идущий в школу ребенок положительно относится к другим школьникам, хочет быть вместе с ними, но в реальности у него могут возникнуть другие чувства. Дети быстро утомляют его, раздражают, кроме того, он не хочет делить с ними внимание и похвалу учителя. Поэтому интенсивность контактов с другими учащимися сначала должна быть строго дозированной, а общение – четко организованным в рамках стереотипа урока и перемены. На первых порах важно просто не допустить возникновения стойких конфликтов и попытаться сформировать идеальные образы друг друга. Взрослым следует рассказывать ребенку о его одноклассниках, он должен знать, что это его друзья, что каждый из них имеет свой характер, свои достоинства, по-своему ему интересен и ценен» [4]. Основные направления деятельности психолога – это индивидуальная работа с ребенком, которая направлена на его эмоциональное развитие, а также личностное и социальное. Психолог взаимодействует с семьей и одноклассниками ребенка, координирует участие специалистов и оказывает психологическую поддержку учителю.

Значительный вклад вносит деятельность логопеда. Ребенок с расстройством аутистического спектра может иметь своеобразие звукопроизносимой стороны и фонематического недоразвития. Речь может быть специфична, это может затрагивать все её стороны – от произношения в темпово-мелодичном ритме до трудностей понимания письменной речи. Чтение ребенка с РАС, как правило, монотонно, несмотря на то, что он может достаточно бегло читать. При таком чтении могут не выделяться знаки пунктуации и окончания предложения, что является причиной непонимания и осознания прочитанного. А это, в свою очередь, затрудняет обучение в целом. Работа логопеда построена на том, чтобы сформировать навык интонирования и осмысленного чтения. Немаловажным фактором во взаимодействии ребенка с РАС и логопеда является формирование коммуникативной стороны речи, умения вести диалог и отвечать на поставленные вопросы. К этому навыку впоследствии присоединятся другие специалисты, такие как психолог и учитель. В большинстве случаев такой ребенок пишет достаточно грамотно, но встречаются и трудности дисграфического характера. Особенностью также является то, что грамотное написание часто сам ребенок не может объяснить, ему не даются правила, он их не понимает, пишет зачастую грамотно-интуитивно. Логопед отслеживает и сотрудничает с учителем, а тот, в свою очередь, учитывает это в своей работе.

Отдельная роль отводится методисту или координатору по инклюзии. Этот специалист играет важную роль в организации процесса включения ребенка с

расстройством аутистического спектра в образовательную среду учреждения. Координатор по инклюзии является основным носителем и помощником учителя в организации инклюзивного процесса обучения. В его компетенции лежит создание специальных условий для адаптации, социализации и обучения учащихся и регулирование деятельности всей педагогической команды в рамках инклюзивного направления. Координатор так же, как и другие специалисты психолого-педагогического сопровождения, ориентируется на запрос учителя, информацию об успехах или проблемах ребенка с РАС, а также всего класса, так как учитель является основным и полноправным участником группы специалистов, оказывающих психолого-педагогическое сопровождение «особого» ребенка.

В настоящее время распространение практики инклюзивного образования детей с расстройством аутистического спектра в составе нормотипичных классов требует новые, более высокие компетенции со стороны педагогов и специалистов. В связи с этим одним из приоритетных направлений в процессе включения ребенка с РАС в образовательное учреждение является создание условий, которые способствуют повышению уровня профессиональной компетенции всего коллектива педагогов. Для учителя специальная подготовка в сфере инклюзивного образования является значимым компонентом. Если учитель не прошел такую подготовку, то класс с «особенным» учеником, по сути, будет интегрированным, так как в нем не будет создана минимальная адаптированная образовательная среда, которая бы соответствовала возможностям и образовательным потребностям ребенка с расстройством аутистического спектра.

Библиографический список

1. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. – Москва: Центр «Школьная книга», 2010. – Серия «Инклюзивное образование». – Выпуск 3.
2. Захаренко А.С., Рокитская Ю.А., Шепель Т.А., Гагина И.П., Платонова А.В., Полякова Г.С., Тряскина И.П., Шкилонцева О.В. «Образование и социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
3. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. – Москва: Просвещение, 1989.
4. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе М.: Чистые пруды, 2006.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Методические рекомендации.

О.А. Липовая, В.И. Полякова

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ

Аннотация. В рамках современного образования, основанного на принципах равенства и доступности, все более актуализируется вопрос поиска наиболее эффективных методов обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного класса. В статье раскрываются особенности применения интерактивных методов в процессе обучения истории детей с ОВЗ, их значение для освоения данной дисциплины.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интерактивное обучение, методы обучения истории, мультимедийные средства обучения, игровые технологии обучения.

О.А. Lipovaya, V.I. Polyakova

FEATURES OF TEACHING HISTORY TO CHILDREN WITH DISABILITIES USING INTERACTIVE METHODS

Abstract. Within the framework of modern education based on the principles of equality and accessibility, the issue of finding the most effective methods of teaching children with disabilities in an inclusive classroom is becoming increasingly relevant. The article reveals the features of the use of interactive methods in the process of teaching the history of children with disabilities, their importance for the development of this discipline.

Keywords: inclusive education, interactive learning, methods of teaching history, multimedia teaching tools, game learning technologies.

В соответствии с современными образовательными стандартами, а также с Федеральным Законом «Об образовании РФ», закрепляющими принцип равных возможностей в получении образования, в настоящее время в школах все более активно распространяется инклюзивное образование. Безусловно, его реализация возможна лишь при наличии специальных условий доступности образования для детей с ОВЗ различных категорий. Более того, сам образовательный процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы в полной мере в учебную деятельность включался весь класс. Тем самым, в современной педа-

гогической психологии и педагогике актуализируется вопрос поиска наиболее эффективных методов обучения, в частности – истории, одной из основополагающих социально-гуманитарных учебных дисциплин.

Как отмечают исследователи Бабаева Е.В., Телков А.А., интерактивное обучение – это, в первую очередь, «диалоговое обучение», подразумевающее активное использование средств ИКТ как основного или вспомогательного материала. Интерактивная совместная деятельность всего инклюзивного класса означает, что каждый ее участник вносит свой вклад, «участвует в обмене знаниями, идеями». Данный процесс предполагает координацию учителем на всех этапах, а именно: формулирование проблемных вопросов и задач, корректировка направления рассуждений, организация различных видов деятельности. Безусловно, указанные методы обучения в наибольшей мере соответствуют эффективному освоению истории как учебной дисциплины [2].

Б.Е. Стариченко обращает внимание на то, что электронные ресурсы способствуют формированию у учащихся информационной компетентности и полноценного погружения в тему занятия. Благодаря мультимедийным средствам учитель перестает являться единственным источником информации, а становится координатором и организатором самостоятельной работы обучающихся [6].

Большое значение имеет тот факт, что мультимедийные средства обучения способны воздействовать на органы чувств, поэтому у разных категорий детей с ОВЗ при их применении сохраняется возможность получать информацию в полной мере.

А.В. Ярцев, исследовавший особенности применения ИТ-технологий в учебном процессе, отметил, что они позволяют учителю, с одной стороны, включить в учебный процесс весь класс, а с другой – максимально обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику. Это особенно актуально в инклюзивном классе. Каждый ученик может самостоятельно продемонстрировать уровень своих знаний и возможность применения их на практике в рамках условий урока.

В обучении истории большую роль играют информационные технологии и на этапе выполнения домашнего задания. Так, в настоящее время существует множество обучающих Интернет-ресурсов, предоставляющих упражнения для самостоятельной работы учеников с разным уровнем сложности. Внедрение подобных заданий в учебный процесс способствует развитию самостоятельности и мотивации к самообразованию обучающихся с ОВЗ [7].

При подготовке к интерактивному уроку с использованием ИКТ в инклюзивном классе учитель должен придерживаться основных дидактических принципов: систематичности и последовательности, доступности и наглядности, дифференцированном подходе к учащимся. Важно помнить о том, что компьютер не заменяет учителя, а только лишь дополняет, является вспомогательным средством. Не стоит забывать о значительной роли педагогического сопровождения, а также существенной роли социальной адаптации лиц с ОВЗ в рамках учебного процесса.

К одним из значимых элементов интерактивного обучения истории в условиях инклюзивного образования Б.Е. Стариченко относит игровые технологии. По мнению исследователя, именно игровые технологии обеспечивают формирование коммуникативных навыков обучающихся, что, в свою очередь, позволяет детям с ОВЗ успешнее адаптироваться и интегрироваться в общество [6].

Ю.В. Перфилова отмечает, что игровые формы уроков истории обогащают активный словарный запас, развивают умение давать развернутые устные и письменные ответы, позволяют обучающимся взаимодействовать друг с другом и совместно реализовывать поставленные задачи. Заинтересованность такой формой обучения выводит познавательную активность и самостоятельность обучающихся на первый план.

Кроме того, игровые формы уроков реализуют творческий потенциал учеников, развивают их воображение и творчество. Поскольку игра представляет собой смоделированную ситуацию, отражающую общественный опыт, принятие и погружение в ее условия требует определенной доли воображения. Регулярность и разнообразие игровых задач позволяет в значительной мере развить данную способность у обучающихся, в том числе у лиц с ОВЗ [5].

Наконец, большое значение игра как форма урока имеет для адаптации учебного материала к особенностям психических процессов у лиц с ОВЗ. При этом посредством игры данные этапы урока будут реализованы в наглядной форме, делая учеников активными субъектами познавательной деятельности, непосредственными участниками ее практической реализации.

А.Е. Идрисов считает, что на нетрадиционных (в том числе игровых) уроках активизируются психические процессы обучающихся – внимание, память, мышление, восприятие и др. Исследователь акцентирует внимание на значимости реализации функционального потенциала правого полушария мозга, отвечающего за символическую, образную память. Напротив, игра как форма урока – эмоциональная и занимательная – позволяет «оживить» изучаемый материал

и сделать его запоминающимся. В игровом процессе, по мнению А.Е. Идрисова, даже интеллектуально-пассивный ребенок способен выполнять объем работы, недоступный ему в условиях «пассивного восприятия» – слушания или чтения учебника. В связи с данной функцией интерактивные диалоговые методы обучения, включая игру, называют «эмоциональным ускорителем обучения» [3].

Одной из распространенных особенностей детей с ОВЗ является их склонность к чувственному познанию мира (при условии того, что в зависимости от нарушения здоровья возможности чувственного познания могут быть ограничены). Для формирования понятийного аппарата в рамках исторической дисциплины учитель должен обеспечить условия для возникновения у обучающихся соответствующих ощущений (зрительных, слуховых, осязательных), т. к. от остроты и силы этих ощущений будет в определенной степени зависеть правильность восприятия новых исторических сведений [1].

Для реализации данной задачи исследователь И.В. Кучерук выделяет в качестве эффективного метод ретроспективной игры, который подразумевает «реконструкцию» реальных исторических событий. Главный отличительный признак ретроспективной игры – «эффект присутствия» [4].

Иным вариантом «погружения в эпоху», способным обеспечить равные условия для всех обучающихся в познавательном процессе, Ю.В. Перфилова считает так называемые «маршрутные игры» – воображаемые путешествия, совершаемые в виде экскурсий (в том числе виртуальных). Благодаря современным ИТ-технологиям, ученики могут в рамках урока оказаться буквально в любой точке исторического пространства – «пройти» по территории античных городов, проследить маршрут крестовых походов и даже самостоятельно продумать фрагменты беседы с людьми прошлого, «встречающимися» на их пути. Даже такая «безролевая» позиция учеников позволяет им погрузиться в изучаемую эпоху и в полной мере освоить предлагаемую учителем информацию.

По завершении «путешествия» учителю важно организовать с обучающимися обсуждение пройденного, чтобы связать полученную ими информацию с их личностным опытом, а также скорректировать возможные ошибки восприятия материала. Педагогу важно давать точное и лаконичное описание исторических фактов, не придавая чрезмерного значения отдельным ярким деталям, отразить основную суть исторического события [5].

Исследователь О.А. Липовая считает, что внедрение технологий критического мышления способствует развитию высших психических функций у обучающихся с ОВЗ. Автор отмечает, что элементы технологий критического

мышления при обучении лиц с ОВЗ способствуют развитию творческого потенциала обучающихся, стимулируют активность и самостоятельность в соответствии с психофизиологическими и интеллектуальными возможностями [8], [9], [10].

Таким образом, интерактивное обучение вообще и истории, в частности, является одним из наиболее эффективных вариантов погружения в учебный процесс и реализации образовательных, воспитательных, социально-адаптационных задач в рамках инклюзивного класса.

Библиографический список

1. Бабаева Е.В., Ганьшина Г.В., Муравьева Ж.В. Организация досуга детей с ограниченными возможностями здоровья средствами социально-культурной анимации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=25544> [Дата обращения: 23.02.2022].
2. Бабаева Е.В., Телков А.А. Опыт применения интерактивных методов в образо-вании детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32645988> [Дата обращения: 23.02.2022].
3. Идрисов А.Е. Нетрадиционные формы уроков в процессе изучения истории [Электронный ресурс]. – URL: idrisov_netradicionnye_formy_urokov_v_processe_izu.pdf [Дата обращения: 23.02.2022].
4. Кучерук И.В. Учебные игры как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории СССР. – М., 1991. – 255 с.
5. Перфилова Ю.В. Формирование коммуникативных УУД в курсе истории и обществознания через интерактивные формы работы [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-uud-v-kurse-istorii-i-obschestvoznaniya-cherez-interaktivnye-form> [Дата обращения: 26.02.2022].
6. Стариченко Б.Е. Профессиональный стандарт и ИКТ компетенции педагога [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-standart-i-ikt-kompetentsii-pedagoga/viewer> [Дата обращения: 26.02.2022].
7. Ярцев А.В. Использование информационных технологий на уроках истории и обществознания [Электронный ресурс] – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17844326&> [Дата обращения: 23.02.2022].
8. Липовая О.А. Педагогическая психология: способы и средства оценивания в учебном процессе. – Ростов-на-Дону, 2019. – 153 с.

9. Липовая О.А. Современные средства оценивания результатов обучения. – Ростов-на-Дону, 2019. – 249 с.
10. Липовая О.А., Казанцева Е.В. К вопросу о характеристике нарративной структуры социальных представлений // Психология и Психотехника. – 2019. – № 1. – С. 33–43. DOI: 10.7256/2454-0722.2019.1.29275. – URL: http://e-notabene.ru/ppp/article_29275.html

О.А. Липовая, Н.В. Корниенко

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. Современная система образования дала возможность реализации инклюзивной практики для лиц с ОВЗ. Решение образовательных задач детям с ОВЗ способствует формированию навыков социального адаптирования и личностному развитию. В статье рассматриваются возможности личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: лица с ОВЗ, инклюзивное образование, технологии критического мышления.

O.A. Lipovaya, N.V. Kornienko

**INCLUSIVE EDUCATION AS A FACTOR OF PERSONAL
DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES
HEALTH OPPORTUNITIES**

Abstract. The modern education system has made it possible to implement inclusive practice for people with disabilities. Solving educational tasks for children with disabilities contributes to the formation of social adaptation skills and personal development. The article discusses the possibilities of personal development of children with disabilities in the framework of inclusive education.

Keywords: persons with disabilities, inclusive education, critical thinking technologies.

Понятие «дети с ограниченными возможностями» определяет категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется временными или постоянными отклонениями в психическом или физическом развитии. Такие дети нуждаются в условиях специального обучения. Освоение образовательных программ детьми с ОВЗ невозможно без индивидуального сопровождения [2]. Одним из ключевых вопросов современности продолжает оставаться вопрос успешной социальной адаптации лиц с ОВЗ.

Для решения образовательных задач ребёнку с ОВЗ необходим не только особый образ освоения общеобразовательных программ, но и формирование, развитие навыков социального адаптирования. К этим навыкам относят: навык ориентирования в пространстве и во времени, навык социально-бытового самообслуживания, а также различных форм коммуникации и навык сознательного регулирования собственного поведения в социуме [5, 3–7].

Основы интегрированного обучения отражены в научных трудах Л.С. Выготского. Единство массовой и специальной школ дало возможность установить «общность социальных целей и задач школ при разных формах и методах обучения» [1, 34–49]. По мнению Л.С. Выготского, для преодоления «социального вывиха» и приобретения «социальной полноценности» необходимо использование «обходных путей» для компенсации дефекта и культурного развития детей. Учёный считал, что специальная школа замыкает ребёнка с ОВЗ в узкий круг замкнутого мира – школьного коллектива, фокусируя внимание на недостатке, не способствуя вхождению в настоящую жизнь.

Коллектив, как отмечал Л.С. Выготский, является одной из форм оптимального и эффективного развития любого ребёнка, а ребенка с ОВЗ особенно. Важность роли коллектива в жизни детей с ограниченными возможностями подчёркивается требованием наличия разного уровня интеллектуального недоразвития детьми.

По мнению исследователя Н.Н. Малофеева, современной школе на сегодняшний день важно быть готовой к изменениям: иметь возможность принять любого ребёнка в ряды воспитанников и обучающихся, предоставив доступную среду для обучения. Это важный процесс, который требует организационных, содержательных и ценностных корректировок. Изменения должны коснуться не только форм организации обучения, но и способов взаимодействия учеников и учителя, обучающихся между собой [4], [5].

Понятие «инклюзивное образование» в законодательной базе Российской Федерации впервые упомянуто в новом Законе «Об образовании в РФ» (от 29

декабря 2012 года). Оно обозначает «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3, 53].

Концепция инклюзивности образования обеспечивает образование для всех, вне зависимости от физиологических и психологических свойств личности. Данная концепция даёт право каждому ребёнку с ограниченными возможностями здоровья равные условия для обучения и воспитания с другими детьми.

С точки зрения исследователей П.В. Романова и Е.Р. Ярской-Смирновой, «инклюзия – это глубинное погружение ребёнка в адаптивную образовательную и воспитательную среду, и оказание ему поддерживающих услуг» [6, 15].

Новые ценностные ориентиры общества и государства свидетельствуют о выходе на новую ступень системы специального образования, идет внедрение качественно новой модели развития. Появляется необходимость переосмысления соотношения достижений детей в области социальной компетенции и собственно образовательных достижений. В настоящее время можно говорить о переосмыслении роли социализации детей с ОВЗ и их личностного развития.

Современная школа, выбирая путь инклюзивного образования, как отмечают исследователи Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова придерживается восьми основных принципов:

1. Ценность человека находится вне зависимости от его способностей и достижений.
2. Каждый человек имеет право чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы его услышали.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Настоящее образование может быть осуществлено исключительно в контексте реальных взаимоотношений.
6. Каждый человек нуждается в поддержке и дружбе с ровесниками.
7. Для каждого обучающегося достижение прогресса должно находиться в зоне ближайшего развития.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [7, 100–106].

Также исследователи выделяют дидактические принципы организации и планирования занятий в условиях инклюзивного обучения:

1. Принцип педагогического оптимизма.

В основе взгляда на обучение в специальной педагогике и психологии лежит мысль о том, что учиться способны все дети. Данный принцип основывается на идеях Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», которая свиде-

тельствует о ведущей роли обучения в развитии ребёнка и позволяет прогнозировать начало, ход индивидуальной коррекционной развивающей программы и ее результаты. Согласно принципу педагогического оптимизма, нет верхней границы обучения и уровня освоения материала.

2. Принцип ранней педагогической помощи.

Одним из важнейших условий успешной помощи коррекционного педагогического характера современная специальная педагогика и психология считает обеспечение своевременного процесса диагностики отклонений в развитии ребёнка для обозначения его особых образовательных потребностей.

3. Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования.

Данный принцип означает опору на здоровые силы воспитанника, обучающегося, и построение процесса образования с использованием сохранных функций и систем организма, соответствие со спецификой природы отклонения развития.

4. Принцип социально-адаптирующей направленности образования.

С помощью использования этого принципа открывается возможность преодоления или значительного уменьшения «социального выпадения» ребёнка с ОВЗ. А также возможность формирования различных структур социальной компетентности и психологической подготовленности к жизни в окружающей человека социокультурной среде.

5. Принцип развития мышления, языка и коммуникации как средств специального образования.

Специфика проблем в развитии мышления и речи, коммуникации можно обнаружить у всех категорий детей и подростков с ОВЗ, поэтому одной из самых важных для них образовательной потребностью является потребность в коррекционной педагогической помощи по развитию мышления, речи и коммуникации;

6. Принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании.

В сфере специального образования имеет распространение коллективная предметно-практическая деятельность под руководством специального педагога – это так называемая работа «парами» или «подгруппами». Она позволяет создать естественные условия для мотивированного речевого общения, постоянно воспроизводя потребность в таком общении.

7. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода.

Дифференцированный подход к подросткам и детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях коллективной организации учебного про-

цесса имеет обусловленность наличием вариативных типологических особенностей, рассматривая одну категорию нарушений.

Индивидуальный подход является более конкретным пунктом дифференцированного подхода. Его направленность заключается в создании благоприятных условий для процесса обучения, которые учитывают не только индивидуальные особенности каждого ребенка, но и специфические особенности, которые свойственны детям в рамках данной категории нарушения развития;

8. Принцип необходимости специального педагогического руководства.

Учебная и познавательная деятельность ребенка с ограниченными возможностями любого вида отличается от познавательных и учебных потребностей обычного ребенка, и в равной степени требует трепетного и постоянного, терпеливого руководства со стороны педагогов [1, 241].

На наш взгляд, развитие критического мышления способствует более легкой социальной адаптации, в том числе и обучающихся с ОВЗ. Исследователь О.А. Липовая считает, что внедрение технологий критического мышления способствует развитию высших психических функций у обучающихся с ОВЗ. Автор отмечает, что элементы технологий критического мышления при обучении лиц с ОВЗ способствуют развитию творческого потенциала обучающихся, стимулируют активность и самостоятельность в соответствии с психофизиологическими и интеллектуальными возможностями [8], [9], [10].

Таким образом, возможности личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования имеют долгосрочную перспективу. Концепция инклюзивности образования, как было уже сказано, дает возможность образования для всех категорий детей, вне зависимости от физиологических и психологических свойств личности. Каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья, благодаря этой концепции, получает право на равные условия для обучения и воспитания наравне с другими детьми.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. Основы дефектологии. – 368 с.
2. Данилова Е.В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия [Электронный ресурс] Режим доступа: [//socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/-3988/document4065.shtml](https://socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/-3988/document4065.shtml) [Дата обращения: 26.02.2022].
3. Лаврентьева З.И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков: автореф. дис... д-ра пед. наук. – Новосибирск, 2009.

4. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Экзамен, 2003.
5. Малофеев Н.Н. Особый ребенок – обычное детство // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 1.
6. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2006.
7. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. – 2003. – № 5.
8. Липовая О.А. Педагогическая психология: способы и средства оценивания в учебном процессе. – Ростов-на-Дону, 2019. – 153 с.
9. Липовая О.А. Современные средства оценивания результатов обучения. – Ростов-на-Дону, 2019. – 249 с.
10. Липовая О.А., Казанцева Е.В. К вопросу о характеристике нарративной структуры социальных представлений // Психология и Психотехника. — 2019. – № 1. – С. 33–43. DOI: 10.7256/2454-0722.2019.1.29275. – URL: http://e-notabene.ru/ppp/article_29275.html

Т.И. Меньшикова, С.Э. Бартенева

**ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ С ОВЗ (НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С АНО «ЛУЧ НАДЕЖДЫ»)**

Аннотация. В статье рассматривается практика психолого-педагогического сопровождения как условие социальной адаптации детей с ОВЗ и молодых инвалидов. На примере взаимодействия факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова и АНО «Луч надежды» описан опыт организации психолого-педагогической работы по адаптации и социализации детей с ОВЗ.

Ключевые слова: психология, дети с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, трудовая терапия, адаптация, социализация.

**THE PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK
WITH CHILDREN WITH DISABILITIES (ON THE EXAMPLE
OF INTERACTION WITH ANO "RAY OF HOPE")**

Abstract. The article considers the practice of psychological and pedagogical support as a condition for social adaptation of children with disabilities and young people with disabilities. Using the example of interaction between the Faculty of Psychology and Social Pedagogy of the A.P. Chekhov Taganrog Institute and the ANO "Ray of Hope", the experience of organizing psychological and pedagogical work on the adaptation and socialization of children with disabilities is described.

Keywords: psychology, children with disabilities, psychological and pedagogical support, occupational therapy, adaptation, socialization.

Одним из приоритетных направлений модернизации системы образования на современном этапе развития российского общества является инклюзивное образование. В России, как и в ряде зарубежных стран, инклюзия рассматривается в качестве одной из стратегических задач развития «включающего» общества. Данный факт подкрепляют международные и федеральные нормативные документы, в числе которых Конвенция о правах ребенка, Саламанская декларация (1994 г.), Закон Российской Федерации «Об образовании» (2012 г.), Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» и др.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах социальной, культурной и профессиональной деятельности.

Проблемы социализации детей-инвалидов рассматриваются в трудах И.М. Михайловой, О.Н. Архиповой, Т.В. Егоровой, С.А. Завражина, С.В. Захаровой и др. [1; 2].

Социализация ребенка-инвалида рассматривается как процесс развития личности посредством освоения основного репертуара социальных ролей, целью которого является повышение качества жизнедеятельности, а критерием – степень удовлетворенности ребенка-инвалида своим социальным статусом [5].

Социализация ребенка-инвалида представляет собой систему мероприятий, направленных на минимизацию или устранение проблем, порожденных нехваткой условий формирования личности как в семье, так и в деятельности образовательных учреждений и социальных служб и обеспечивается интеграцией ресурсов разнообразных учреждений и организаций.

Одна из основных проблем детей с ограниченными возможностями здоровья содержится в нарушении их отношений с миром, в недостаточной подвижности, бедности контактов с ровесниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недостижимости ряда культурных ценностей, образования [4].

В Таганрогском институте им. А.П. Чехова (филиале) «РГЭУ (РИНХ)» развитию и внедрению принципов инклюзивного образования, созданию инклюзивной образовательной среды в вузе уделяется особое внимание. Полученные студентами теоретические знания апробируются на реальной практике в группе детей с ОВЗ. Для реализации этой задачи подписан договор о сотрудничестве с АНО «Луч надежды» по предоставлению социально-культурных услуг детям с ОВЗ и инвалидностью г. Таганрога (директор С.Э. Бартенева), для организации обучения студентов на практике основам психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью открыта лаборатория инклюзивной практики «Синергия» (ЛИПС) на площадке факультета (руководитель, декан О.А. Музыка).

Преподавателями кафедры психологии (зав. кафедрой О.А. Холина) и студентами-волонтерами факультета психологии и социальной педагогики осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и семей, воспитывающих детей-инвалидов и молодых инвалидов. Систематически организуются и проводятся занятия детей с ОВЗ и инвалидностью как на площадке факультета психологии и социальной педагогики, так и на базах социальных партнеров: волонтерские акции, выездные спортивно-адаптационные мероприятия, театрализованные представления с участием детей с ОВЗ, ролевые, коммуникативные и развивающие игры, творческие фестивали. Регулярно осуществляется проведение научно-методологических мероприятий, консультаций для родителей и педагогов.

Студенты-волонтеры проводят с детьми диагностические мероприятия, работу по ИЗО деятельности, помогают в постановке танца и других видах деятельности, что способствует повышению их квалификации в практической работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

Состав посещающей занятия группы разновозрастный: дети дошкольного и школьного возраста, подростки и молодые инвалиды старше 18 лет. Все дети имеют ментальные нарушения разного направления и степени.

Ментальные особенности – это тяжелые нарушения психического развития, при которых, прежде всего, страдает способность к социальному взаимодействию и поведению. В группу «ментальная инвалидность» входит целый спектр нарушений умственного и психического развития: эпилепсия, шизофрения, дефекты речи, аутизм, умственная отсталость, органические поражения центральной нервной системы и др. Эти заболевания могут сопровождаться потерей слуха, зрения и нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Основной задачей в работе с такими детьми является повышение уровня психического развития ребенка, интеллектуального эмоционального; охрана и укрепление здоровья, а также социализация.

В условиях пандемии и самоизоляции 14 апреля 2020 года в рамках сотрудничества АНО «Луч Надежды» (С.Э. Бартенева) с Таганрогским институтом имени А.П. Чехова (филиалом) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» стартовал проект «Волонтеры на связи». Цель проекта – разработка системы волонтерской, психолого-педагогической помощи детям и подросткам с ОВЗ и инвалидностью, а также их родителям в offline- и online-форматах.

Основными задачами проекта являются организация практико-ориентированных занятий студентов-волонтеров с детьми и подростками с ОВЗ и инвалидностью; повышение квалификации студентов-волонтеров – от теории к практике, формирование психолого-педагогических компетенций для сопровождения и оказания помощи особым детям и их родителям; организация консультативной помощи родителям детей с ОВЗ; подготовка и реализация занятий и консультаций в onlain-формате: Skaip, WatsApp, Zoom и др.

Проект «Волонтеры на связи» позволил преподавателям и студентам активно включиться в решение проблемы психологической и социальной адаптации детей и подростков с ОВЗ. Проводимые в рамках проекта занятия и различные мероприятия способствуют развитию коммуникативных навыков и творческих способностей детей с ограниченными возможностями; развитию мышления, внимания, связной речи и мелкой моторики; укреплению доверительных отношений между родителями и детьми (особенно в период самоизоляции); организации режима дня детей с помощью чередования различных видов деятельности и др.

Одной из форм работы студентов-волонтеров с детьми с ОВЗ является метод трудотерапии, способствующий индивидуальному развитию, коррекции

развития детей с различными отклонениями в физическом и психическом здоровье. Различные нарушения в развитии детей с ОВЗ негативно сказываются на формировании продуктивной деятельности, которая для ребенка является движущей силой его психического развития. От развития мелкой моторики напрямую зависит работа речевых и мыслительных центров головного мозга.

Преподавателями и волонтерами также реализуется проект «Трудовые мастерские» для детей с особыми потребностями, в рамках которого с помощью метода трудотерапии создаются условия для их адаптации к социуму.

Трудовая терапия – это метод, основанный на использовании трудовых процессов, главным образом для восстановления, развития или компенсации утраченных, либо исходно недостаточных функций. Трудовая терапия способствует восстановлению утраченных или развитию новых рабочих навыков, поэтому ее применение особенно важно при необходимости последующего трудоустройства подростков [6].

Задачи проекта:

- 1) Создать условия для корректировки основных психических процессов личности ребенка, имеющего ОВЗ;
- 2) Способствовать гармонизации межличностных и семейных отношений;
- 3) Расширить кругозор ребенка знаниями о природном и социальном мире;
- 4) Прививать уважение к результату собственного труда ребенка;
- 5) Развивать толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья.
- 6) Обеспечить профориентационную подготовку подростков АНО «Луч Надежды».

Реализуемый проект имеет своей целью, прежде всего, создание положительного отношения детей к труду, умения ценить его результаты, а также формирование толерантного отношения к другим людям разных категорий, нуждающихся в помощи и поддержке, позволяет мотивировать детей к трудовой деятельности, вырабатывает социальную ориентировку, расширяет кругозор ребенка, помогает определиться с будущей профессией.

Трудовая деятельность позволяет детям с ОВЗ более эффективно развиваться, осваивать элементы самообслуживания в быту. В процессе трудовой деятельности происходит знакомство детей с особыми образовательными потребностями с многообразием природных и промышленных материалов: древесной, пластмассой, бумагой, нитками, тканями, глиной, пластилином и др. На таких занятиях также происходит знакомство детей с разнообразием профессий

и технологий различных видов труда, различными инструментами, их назначении, правилах работы с ними и т.п.

Трудотерапия осуществляется с учетом возрастных особенностей детей, их психосоматических возможностей, привычек, интересов.

В целях повышения эффективности трудотерапии проводится работа с родителями, которые присутствуют на занятиях, нередко принимают участие в работе, стараются поддержать усилия ребенка, радуются его успехам.

На занятиях по развитию трудовых умений и навыков дети АНО «Луч Надежды» совместно с педагогами, родителями и студентами – инклюзивными волонтерами факультета психологии и социальной педагогики – изготавливают рукотворную бумагу из салфеток. Работа с бумагой тесно связана с развитием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, а также с выработкой навыков анализа, синтеза, сопоставления, сравнения, обобщения и т.п. Доступный материал, несложная техника выполнения работ не превышают возможностей детей с ОВЗ, изготовление бумаги для них не только интересно и увлекательно, но и полезно. Из полученной бумаги дети изготавливают различные поделки – сердечки мамам на праздник «День матери», закладки для книг, елочки и шары на Новый год и т.д.

В рамках трудотерапии как одного из методов реабилитации детей с инвалидностью, охватывающего развитие их моторных, когнитивных, поведенческих функций, осуществляется также изготовление детьми с ОВЗ АНО «Луч Надежды» вместе со студентами-волонтерами авторских блокнотов и открыток. В качестве дизайна обложек этой сувенирной продукции взяты сюжеты рисунков детей. Изготовление блокнотов является очередным положительным результатом развития проектной деятельности взрослых и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях творческого взаимодействия.

Применение трудотерапии помогает детям с ОВЗ и молодым инвалидам приобрести новые коммуникативные связи, избавиться от чувства изоляции, почувствовать удовлетворение от трудовых процессов, снимает присущие детям с ОВЗ скованность, неуверенность, напряжённость, агрессивность. В процессе элементарной трудовой деятельности у детей формируются доброжелательность, сопереживание успеху и неудаче товарища, взаимопомощь. Создание вокруг детей творческой атмосферы вызывает у них чувство удовольствия и побуждает к общению. Умения, которые дети приобретают на занятиях, они с успехом применяют дома, у многих увлечение становится любимым занятием в свободное время, то есть формируется правильное социальное поведение.

В рамках психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья АНО «Луч Надежды» преподавателями кафедры психологии и студентами-волонтерами ежегодно проводятся различные мероприятия, направленные на социальную адаптацию детей с ОВЗ и молодых инвалидов: инклюзивная праздничная программа «Новогодний серпантин»; праздник, посвященный Международному женскому дню и окончанию Масленичной недели; мероприятия, посвященные Всемирному дню распространения информации об аутизме «Аутизм? Будущее есть!»; мероприятия, приуроченные к Международному дню борьбы за права инвалидов; программа «Спорт без границ» и др. [3].

В современном обществе особенно важно помочь людям с ОВЗ адаптироваться в обществе, по возможности определиться с выбором профессии, отвечающей их возможностям и способностям, приобрести трудовые навыки.

Включение детей с ОВЗ и родителей, воспитывающих детей-инвалидов, в социокультурную, образовательную среду с целью их духовно-творческого развития, для ощущения себя полноправными членами общества, а не изгоями – задача не только родителей и медицинских работников, но и социальных педагогов и психологов, работников творческих, реабилитационно-педагогических центров и культурно-досуговых учреждений.

Социальная адаптация детей и молодежи с ОВЗ – это процесс и одновременно система включения индивида в различные социальные группы и отношения посредством организации совместной деятельности (прежде всего, игровой, образовательной, спортивной, трудовой и творческой).

Опыт позволяет предполагать, что социокультурная и творческая среда обладают большими возможностями успешной адаптации детей и молодежи, имеющих ограниченные возможности здоровья. Важно научить детей и молодых инвалидов меньше «уходить в болезнь», меньше надеяться на чью-то постороннюю помощь, а все больше привыкать рассчитывать на себя и для достижения благополучия делать ставку на определение цели, на активное участие в общественной жизни, на собственные способности, на инициативность, находчивость, отзывчивость, на чуткость, честность и принципиальность.

Анализируя результаты нашей деятельности, мы пришли к выводу, что реализуемое психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ с активным участием инклюзивных волонтеров – будущих педагогов-психологов – способствует решению проблем повышенной тревожности, конфликтности, дезадаптированности – наиболее актуальных для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики.

Результаты наблюдения за детьми с ОВЗ в процессе психолого-педагогического сопровождения и организации инклюзивных социально-культурных, спортивных, праздничных мероприятий свидетельствуют о снижении конфликтности детей, уменьшению их тревожности, повышению самооценки, социальной адаптации. Позитивную тенденцию в решении этих проблем детей с ОВЗ отмечают как педагоги, так и родители детей. Если в течение первого полугодия дети с ОВЗ проявляли тревожность, испытывали страхи и трудности в общении с незнакомыми студентами, педагогами, психологами, то в конце первого года совместных занятий, обеспечения психолого-педагогического сопровождения преподавателями и студентами-волонтерами дети с ОВЗ АНО «Луч надежды» с удовольствием и интересом выступали с творческими номерами на праздниках, активно участвовали во всех мероприятиях. Важным достижением детей стало доверие к студентам, педагогам, психологам, а также их самостоятельные выступления без участия родителей, что является определенным показателем адаптации детей с ОВЗ в организованной инклюзивной среде в рамках работы лаборатории инклюзивной практики «Синергия» и взаимодействия с АНО «Луч надежды».

Простые игровые технологии, чтение книг, совместное рисование, выполнение элементарных заданий и просто общение, применяемые волонтерами, позволили ребятам с особенными потребностями получить так необходимые в сложное время позитивные эмоции и радость общения, а волонтерам приобрести опыт работы и повысить специальные психолого-педагогические компетенции.

Библиографический список

1. Завражин С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями / С.А. Завражин, Л.К. Фортова. – Москва: Академический проект, 2009. – 394 с.
2. Михайлова И.М. Проблемы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / И.М. Михайлова, О. Н. Архипова // Дополнительное образование и воспитание. – 2012. – № 11. – С. 27–31.
3. Музыка О.А., Макаров А.В. Инклюзивный календарь – справочник педагога - психолога: учебно-методическое пособие / О.А. Музыка, А. В. Макаров. — Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 128 с.
4. Музыка О.А., Попов В.В. Комплексный подход к изучению инклюзивного образования и вхождения детей с особыми образовательными потребностями в структуру «включающего» общества // Проблемы детства в фокусе меж-

дисциплинарных исследований: монография / под ред. А.Ю. Голобородько. – Ростов-на-Дону: Изд-во Фонд науки и образования. 2020. – С. 25–32.

5. Наумов А.А. Концептуальные основания инклюзивной образовательной среды / А.А. Наумов // Педагогическая поддержка детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России: тенденции и опыт: мат. Всеросс. науч. конф. 20–21 марта 2014 г. / под ред. О.В. Лебедевой. – Киров: Радуга-ПРЕСС, 2014. – 327 с.
6. Шалова С.Ю., Меньшикова Т.И., Дмитриева А.А. Изучение готовности младших школьников с ОВЗ к совместной трудовой деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т.8. – № 3 (28). – С. 192–195.

О.А. Музыка, Э.И. Гончаренко

**ВАРИАТИВНОСТЬ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ
ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ И КОММУНИКАЦИИ
У ДЕТЕЙ С РАС**

Аннотация. В данной статье рассматривается вариативность использования различных отечественных и зарубежных подходов к проблеме коррекции и формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра, позволяющие учитывать индивидуальные особенности развития ребенка на разных этапах работы с ними.

Ключевые слова: РАС, МКБ-11, аутизм, эхолалия, поведенческий подход, эмоционально-уровневый подход, пет-терапия, прикладной анализ поведения, сенсорная интеграция.

O.A. Musica, E.I. Goncharenko

**VARIABILITY OF DOMESTIC AND FOREIGN APPROACHES TO THE
PROBLEM OF CORRECTION AND COMMUNICATION
IN CHILDREN WITH ASD**

Abstract. This article examines the variability of the use of various domestic and foreign approaches to the problem of correction and formation of communication skills in children with autism spectrum disorder, allowing to take into account the in-

dividual characteristics of the child's development at different stages of working with them.

Keywords: RAS, ICD-11, autism, echolalia, behavioral approach, emotional-level approach, pet therapy, applied behavior analysis, sensory integration.

В условиях становления инклюзивного образования в России многолетний опыт преодоления коммуникативного барьера у детей с расстройством аутистического спектра, накопленный многими учеными, становится особенно востребованным. Теоретический и практический интерес для ученых представляют коммуникативные нарушения (задержка в развитии речи и, возможно, отсутствие речи) как наиболее типичные, проявляющиеся в первые годы жизни ребенка с РАС и затрудняющие его адаптацию.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это комплексные нарушения психического развития, которые характеризуются социальной дезадаптацией и неспособностью к социальному взаимодействию, общению и стереотипностью поведения (многократные повторения однообразных действий) [8].

В июне 2018 года ВОЗ опубликовала Международную классификацию болезней 11-ого пересмотра (МКБ-11) [7]. Согласно которой, рубрика F-90-F98 (Эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся в обычном детском возрасте) – в МКБ-11 отсутствует. Все состояния из этой рубрики перемещены в другие разделы, в результате чего введена новая рубрика: «Нейрогенетические расстройства» (Neurodevelopmental disorders) в которую входят расстройства интеллектуального развития, расстройства аутистического спектра, нарушения развития речи и моторных навыков.

В последние годы наблюдается все большее количество детей, имеющих проявления аутизма или расстройства аутистического спектра. Выявляемость расстройства аутистического спектра (РАС) за пять лет возросла в России более чем в 2,5 раза благодаря системному подходу, реализуемому Министерством Здравоохранения Российской Федерации совместно с профессиональным сообществом. Рост показателей связан с увеличением числа врачей-психиатров и детских психологов, прошедших дополнительное обучение по вопросам диагностики и терапии детей с РАС.

В связи с глобальностью данной проблемы, Организация Объединённых Наций объявила дату 2 апреля днем Всемирного аутизма. Термин «Autismus» предложил швейцарский психиатр Eugen Bleuler в 1911 году для описания основного симптома шизофрении, который проявляется в уходе в свой внутрен-

ний мир, в нарастающей изоляции от окружающих и погружением в мир собственных фантазий.

В России первое описание аутизма в детском возрасте было представлено С.С. Мнухиным в 1947 году. Он выдвинул концепцию органического поражения ЦНС, в результате чего возникает ранний детский аутизм. В дальнейшем РАС на протяжении более чем тридцати лет в России рассматривался как медицинская и физиологическая проблема. Детей с РАС помещали в психиатрический стационар, что приводило к ухудшению их состояния. И только во второй половине 70-х г прошлого века, благодаря работам психиатров и психологов (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская и др.) РАС стали рассматривать как особое отклонение психического развития. Из этого следовала необходимость не столько медикаментозного лечения, сколько коррекционного обучения и воспитания с использованием особых, специфических для РАС форм и методов [4].

Одним из ведущих признаков данного заболевания является [3] нарушение эмоционально-волевой сферы, которая проявляется вскоре после рождения. Иногда уже на первом году жизни родители замечают эмоциональные и поведенческие особенности ребенка: ребенок с 6–7 месяцев избегает физического прикосновения и сближения, не стремится «на ручки», не улыбается в ответ. Родителей беспокоит, что ребенок не выделяет их из числа окружающих его лиц и относится к ним как к неодушевленным предметам. Это проявляется в отсутствие фиксации взгляда на лице человека, отсутствии улыбки, эмоциональных реакций в ответ на обращение, также не наблюдается двигательной активности на проявления внимания со стороны взрослого. У детей с расстройством аутистического спектра есть склонность повторять одни и те же стереотипные фразы (эхолалия – "отраженная речь", автоматическое повторение услышанных слов и фраз, а также звуков окружающей среды).

Одним из актуальных и важных вопросов по данной проблематике является диагностика нарушений. В Российской Федерации введен двухэтапный скрининг нарушений психического развития в раннем возрасте (Приказ Минздрава России N 396 н). В рамках профилактического медицинского осмотра несовершеннолетних, достигших возраста 2-х лет, в учреждениях первичного звена здравоохранения проводится скрининг – анкетирование родителей на выявление группы риска возникновения или наличия нарушений психического развития, в том числе РАС.

Первый этап скрининга – анкетирование родителей детей на приеме у врача-педиатра. Если результаты анкетирования не выявят группу риска, то скрининг на этом завершится.

Второй этап скрининга (клинический) в России диагностика РАС и других психических расстройств и расстройств поведения проводится врачом-психиатром на добровольной основе в соответствии с законодательством, диагноз расстройство аутистического спектра ставится на основании изучения анамнеза, клинической картины заболевания и оценки состояния в динамике.

Диагностика проводится командой специалистов таких как: [2] психолог, невропатолог, психиатр, психотерапевт, педиатр, логопед-дефектолог и других в случае выявления сопутствующих патологий. Для постановки диагноза используют МКБ-11.

Кроме диагностики не менее важным этапом является коррекционная работа и обучение детей с РАС. При обучении детей с расстройствами аутистического спектра коммуникативным навыкам в отечественной педагогике используются различные методы и приемы: игры, упражнения, беседа, чтение по ролям. В ходе коррекционной работы применяются разнообразные виды игр: имитационные, хороводные, с переходом ходов, ролевые, игры перед зеркалом и т.д. В ходе психолого-педагогической коррекции используются приемы релаксации, в т.ч. провокация эхололий. Применяются поведенческие (бихевиористские) методы и техники: моделирование, побуждение, подсказка, помощь, метод «сопровождающего обучения». Это обеспечивает ребенку возможность понаблюдать, послушать, симитировать и осуществить перенос модели коммуникативного поведения, которую продемонстрировал взрослый.

Рассмотрим основные отечественные подходы к проблеме коррекции и коммуникации детей с РАС.

«Поведенческий подход»: в основе метода первостепенное внимание уделяют внешним параметрам поведения, а не внутренним особенностям психики. Коррекционная работа в данной терапии предполагает создание условий для формирования желаемого поведения во всех аспектах жизнедеятельности (речь, овладение учебными предметами, социально-бытовое обучение, производственные навыки). Однако необходимо отметить, что полученные навыки носят «механический» характер. Конечной целью данной программы является самостоятельное освоение детей с аутизмом окружающего мира.

«Эмоционально-уровневый подход»: разработан в 1980-х годах российскими учеными В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, которые признают ("всепроницающий") характер

расстройств при аутизме, где ведущая роль отводится патологии аффективной сферы. Коррекцию аутизма необходимо понимать как комплексную медико-психолого-педагогическую коррекцию, с акцентом на психологической работе, целью воздействий которой будут собственные резервы и механизмы аффективной сферы личности. Круг конкретных средств четко не обозначен, но на первом плане – игротерапия, специальные варианты психодрамы. К достоинствам эмоционально-уровневого подхода необходимо отнести индивидуализацию коррекционной работы, глубокую проработанность вопросов установления эмоционального контакта, стремление к гармоническому развитию личности аутичного ребенка [3, 22].

«Пет-терапия (лечение с помощью животных)»: терапия направлена на развитие коммуникативных навыков детей с аутизмом. Доказано, что тесное взаимодействие с животными снижает частоту вспышек агрессии, а также избавляет от головных болей и бессонницы. Чаще всего пет-терапию проводят с собаками и лошадьми, однако встречаются случаи использования в лечении кошек и дельфинов. Приверженцы этого метода полагают, что взаимодействие с животным положительным образом влияет на развитие внимания, общей моторики, когнитивных функций и эмоциональную сферу ребенка с расстройством аутистического спектра [3, 26].

«Прикладной анализ поведения»: методика основана на научных принципах поведения, благодаря которым можно сформировать необходимый социальный набор навыков и знаний ребенка. В этой методике основную роль играет мотивация детей и система поощрения их успеха в учебе. Желаемое поведение ребенка награждается, что побуждает его действовать в нужном ключе.

«Сенсорная интеграция»: большинство людей учатся комбинировать свои чувства и ощущение собственного тела, чтобы получить представление об окружающем мире. Дети с аутизмом сталкиваются с проблемой обучения этим навыкам. Терапия с помощью сенсорной интеграции основывается на предположении, что ребенок либо чересчур возбужден, либо недостаточно возбужден окружающей обстановкой. Таким образом, цель сенсорной интеграции – совершенствовать способность мозга обрабатывать сенсорную информацию, таким образом, что ребенок начинает лучше коммуницировать в повседневной жизни [3, 23].

Примеры сенсорной интеграции:

- игра с коробочками, наполненными фасолью (тактильные ощущения),
- ползание в туннелях (прикосновение и ориентация в пространстве),

- прикосновение к раскачивающимся шарикам (зрительно-тактильная координация),
- вращение на стуле (баланс и зрение).

Рассмотрим зарубежные подходы к оценке и формированию коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Зарубежными исследователями разработаны и представлены в практике работы с детьми с РАС следующие вариативные подходы к развитию коммуникации:

«Коммуникационная система обмена изображениями (PECS)» [1, 26] разработана около двадцати лет назад в США (штат Делавэр, 1995) Lori Frost и Andrew Bondy в рамках «Программы коррекции аутизма». Наблюдения за детьми дошкольного возраста показали, что у 80% детей с аутизмом в возрасте пяти лет и младше нет практически никакой речи. Целью PECS является формирование начальной коммуникации в социальном взаимодействии с использованием обозначающих карточек. Варианты данного подхода:

– блисс символы (Чарльз Блисс, Канада): семантическая языковая система, способная замещать любой другой естественный язык. Алфавитом служат не буквы, а определенное количество графических базовых символов, представляющих значения, которые легко запомнить даже ребенку. В процессе общения используется индивидуальная коммуникативная карта, которая замещает или дополняет естественную речь, и которая создается с учетом индивидуальных способностей ребенка.

– лев система (Германия) – система состоит из символов, разделенных на 10 групп: общие знаки взаимопонимания; слова, обозначающие качество; сообщения о состоянии здоровья; посуда, продукты питания; предметы домашнего обихода; личная гигиена; игры и занятия; религия; чувства; работа и отдых. Система охватывает 60 символов (пиктограмм) с напечатанными под рисунками значениями слов. Она может быть использована для работы с детьми, имеющими в своем развитии умственные и физические отклонения, а также с детьми дошкольного возраста, где она применяется в соответствии с возможностями ребенка.

«Программа прикладное вербальное поведение (AVP)» – базируются на теориях поведенческого психолога Б.Ф. Скиннера о происхождении вербального поведения. Скиннер делит язык на следующие категории: запрос, имитация, экспрессия, следование инструкциям, ответ на вербальное поведение. AVP обучает детей имитировать и делать то, что Скиннер называет MANDING – осу-

ществлять запрос, используя вокализацию, знаки, или систему коммуникации при помощи обмена картинками [1, 27].

Центр развития коммуникации в Медисоне (Висконсин) акцентирует внимание на преодолении диспраксии (это специфическое расстройство/задержка развития двигательных функций, которая проявляется сложностью выполнения последовательных действий; синонимом данного состояния является «синдром неуклюжего ребенка») и рекомендует совместную работу органов дыхания, вокального (голосового) оформления и артикуляционную готовность в процессе формирования коммуникации.

Таким образом, для оценки и формирования коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра в отечественной теории и практике используют различные вариативные подходы, такие как поведенческий подход, эмоционально-уровневый подход, пет-терапия, прикладной анализ поведения, сенсорная интеграция, блисс-символы, леб-система, программы прикладное вербальное поведение (AVP). Данные подходы позволяют специалистам, педагогам, психологам, логопедам выбрать метод работы с детьми с РАС, учитывая их индивидуальные особенности на разных этапах работы с ними. Вариативность их использования позволяет подчеркивать интеграцию и междисциплинарные связи зарубежных и отечественных подходов с РАС и необходимость продолжения изучения и апробации новых смежных подходов для наиболее плодотворной и рациональной помощи детям с РАС и их родителям по проблемам коррекции и формирования коммуникативных навыков.

Библиографический список

1. Красношлыкова Т.С. Интеграция средств визуальной поддержки при формировании коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста: выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) / Т.С. Красношлыкова; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ), Институт психологии и педагогики, Педагогический факультет, Кафедра дефектологии. – Томск, 2017. – С. 24–30.
2. Клинические рекомендации Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация Кодирование по Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем: F84.0 – F84.9 Возрастная группа: дети. Год утверждения: 2020.

3. Луппо О.Л. Эмоциональное развитие дошкольников с расстройством аутистического спектра / О.Л. Луппо; Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 16–28.
4. Педагогические системы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие: [16+] / авт.-сост. В.А. Калашникова, О.Н. Артеменко; Северо-Кавказский федеральный университет. – Ставрополь: Северо-Кавказский Федеральный университет, 2019. – С. 73–76.
5. Современная зарубежная психология. – Т. 3. – № 3. – 2014. Обзор зарубежных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра Е.Н. Солдатенкова аспирант факультета психологии образования, педагог+психолог Центра психолого+медико+социального сопровождения детей и подростков, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. [Электронный ресурс] – Режим доступа:
[http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP032014/SZP-0521.htm#\\$p52](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP032014/SZP-0521.htm#$p52) свободный.)
6. Электронный ресурс. – Режим доступа:
<https://neuropractic.ru/%D0%BC%D0%BA%D0%B1-11/> свободный.
7. Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://deti-clinica.ru/info/bolezni-rasstroystva-autisticheskogo-spektra-u-detey/> свободный.
8. Электронный ресурс. – Режим доступа: style.rbc.ru/health/605d60159a794781cc9beb3d#p3 свободный.

О.А. Потокина

ОСОБЕННОСТИ РАННЕГО АФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ПРИ РАННЕМ ДЕТСКОМ АУТИЗМЕ

Аннотация. Статья посвящена особенностям раннего аффективного развития детей, страдающих ранним детским аутизмом. В статье рассматриваются вопросы диагностики раннего детского аутизма. Также в статье освещены аспекты взаимодействия детей с близкими, трудности, с которыми они сталкиваются при взаимодействии с окружающими и сложности при произвольной организации ребенка.

Ключевые слова: аутизм, расстройство аутистического спектра, РАС, ранний детский аутизм, аффективное развитие.

FEATURES OF EARLY AFFECTIVE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD AUTISM

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of early affective development of children suffering from early childhood autism. The article deals with the diagnosis of early childhood autism. The article also highlights aspects of children's interaction with loved ones, the difficulties they face when interacting with others and the difficulties in the arbitrary organization of the child.

Keywords: autism, autism spectrum disorder, ASD, early childhood autism, affective development.

Как показывает практика, ранний детский аутизм полностью формируется к 3-летнему возрасту. При достижении ребенком данного возраста мы можем наблюдать свойственные для раннего детского аутизма изменения в психике и поведенческих реакциях. Данные нетипичные изменения в психики возникают у ребенка вследствие нарушения в области взаимодействия с окружающими².

Принято считать, что у ребенка, страдающего ранним детским аутизмом, уже в малом возрасте наблюдаются серьезные проблемы с установлением контакта, а также такому ребенку свойственны стереотипии в поведении.

Особенностью реакций на сенсорные стимулы является одновременно и другая, очень характерная с первых месяцев жизни тенденция развития, проявляющаяся у детей уже в первые месяцы жизни. При недостаточной активности, направленной на обследование окружающего мира, и ограничении разнообразного сенсорного контакта с ним, наблюдается выраженная захваченность, очарованность отдельными впечатлениями – тактильными, зрительными, слуховыми, вестибулярными, которые ребенок стремится получить вновь и вновь. Часто отмечается очень длительный период увлечения каким-то одним впечатлением, которое сменяется другим, таким же устойчивым.

Таким образом, если при нормальном эмоциональном развитии погружение ребенка в сенсорную стимуляцию и контакт с близким взрослым идут в одном направлении, причем доминирует второе, то в случае раннего нарушения этого развития сенсорные увлечения малыша начинают отгораживать его от

² Дети с нарушением общения / Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская К.С., Либлинг М.М. и др. М.: Просвещение, 1989. – 93–95 с.

взаимодействия с близким и, следовательно, от развития и усложнения связей с окружающим миром.

Нетипичные изменения в поведении ребенка мы можем наблюдать во время взаимодействия с близкими людьми, в частности, с матерью. Такие изменения проявляются в ряде базовых реакций ребенка.

Первое, к чему привыкает ребенок во время взаимодействия с близкими людьми, это руки матери. По результатам опросов, можно сделать вывод о том, что наиболее часто встречаемой проблемой является неспособность принять ребенком комфортной позы в руках матери. Здесь существуют несколько вариантов, в первом – ребенок как бы растекается на руках матери, во втором случае ребенок чрезмерно напряжен³.

Также одной из первых приспособленческих действий младенца становится установление визуального контакта с матерью. Как правило, у детей с РАС визуальный контакт происходит непродолжительное время или вовсе отсутствует. Данное отклонение у ребенка проявляется очень рано.

Также в дополнение к вышеперечисленному следует сказать, что у детей с РАС в раннем возрасте наблюдается крайне слабое влечение к взрослому. К одной из основных реакций ребенка можно отнести протягивание рук к взрослому, однако у детей с данной патологией такая реакция слабо выражена.

Необходимо отметить, что к 6-месячному возрасту у ребенка формируется способность четко распознавать и узнавать взрослых, с которыми он находится в контакте большее количество времени. Однако у детей с РАС наблюдаются трудности в формировании данного навыка, также таким детям свойственна нехарактерная реакция на эмоции взрослого. Так, при виде улыбающегося или смеющегося лица взрослого, который ему хорошо знаком, ребенок может совершенно беспричинно заплакать, также наблюдается и обратная реакция.

Следует сказать, что одним из основных процессов, необходимых для правильного и здорового психического развития малыша является приобретение такого феномена, как привязанность. Однако в случае ребенка с нарушением аутистического спектра стандартный механизм становления привязанности отсутствует. В некоторых ситуациях данные проявления могут быть настолько незаметны, что родители не заподозрят каких-либо отклонений, в таких случаях ребенок проявляет все свойственные своему возрасту приспособленческие ре-

³ Артемова Е.Э. К вопросу изучения проблем общения у детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Э. Артемова, С.Н. Камышева // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – С. 15–24.

акции, однако их качество не соответствует обычному, что впоследствии приводит к трудностям при вступлении в более эмоционально сложные формы взаимодействия с близкими.

В процессе своего развития ребенок с ранним расстройством аутистического спектра сталкивается с трудностями в процессе развития форм обращения к взрослому.

Родители таких детей утверждают, что во время их взаимодействия ребенок не мог четко обратить внимание на какой-либо объект, родители испытывали трудности в понимании того, что же просит их ребенок. Как правило, поведение ребенка в такие моменты сводилось к монотонному и однообразному похныкиванию, крикам, при которых ребенок не производил никаких жестов, не смотрел в сторону желаемого объекта⁴.

У некоторых детей с РАС наблюдались формирование указывающих жестов, направленный взгляд, но при этом отсутствовали попытки обозначения предмета, в данном случае дети адресовывали указывающие жесты родителям. Данное поведение характерно для любого маленького ребенка, в дальнейшем такие действия формировали полноценный указывающий жест на интересующий ребенка предмет, однако у ребенка с расстройством аутистического спектра этого не происходит. При выражении данного желания аутичный ребенок использует руку взрослого для указания предмета, который ему необходим для получения желаемого результата, он попросту кладет руку взрослого на данный предмет.

Трудности произвольной организации ребенка.

Данный спектр проблем начинает проявляться в возрасте 1 года и становится наиболее явным к 2,5 годам. В данном возрасте родители уже отчетливо осознают и замечают данные отклонения. Следует обратить внимание, что признаки таких трудностей у ребенка появляются гораздо раньше. К таким признакам следует отнести следующие особенности в поведении ребенка:

- одним из самых явных признаков является отсутствие или непостоянство реакции и обратной связи ребенка при произношении родителями его имени. Нередки случаи, когда родители при таком поведении ребенка начинают подозревать у него проблемы со слухом. При развитии данного отклонения

⁴ Алявина Е.А. Аутизм: практические рекомендации для родителей. – М.: Владос, 2012. – 80–83 с.

в дальнейшем ребенок не будет выполнять таких просьб родителей, как: “Дай мне”, “Покажи”, “Принеси”⁵,

- также распространено такое отклонение, как отсутствие сопровождения взглядом указывающего жеста взрослого.

В период годовалого возраста, практически все нормально развивающиеся дети проходят этап, когда они попадают в плен полевых тенденций, и у взрослых возникают реальные трудности регуляции их поведения. Однако в случае ребенка с РАС такие проявления наблюдаются гораздо раньше, что мешает ребенку сосредоточиться на близком человеке.

Таким образом, все перечисленные выше особенности отношений аутичного ребенка с окружающим миром в целом, и особенно с близкими людьми, свидетельствуют о нарушении способов организации активных отношений с миром и превалировании в его развитии уже с раннего возраста выраженной тенденции перевеса стереотипной аутостимуляционной активности над реально адаптивной.

М.А. Пуйлова, Е.Д. Колесникова

ТРУДНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВНЕДРЕНИЯ ФГОС НОО ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. Статья содержит информацию об особенностях реализации инклюзивного образования в целом и, в частности, организации образования слабослышащих детей, анализируются основные трудности внедрения ФГОС НОО для слабослышащих детей и пути их преодоления.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), слабослышащий ребенок, образовательный стандарт для слабослышащих детей.

M.A. Puilova, E.D. Kolesnikova

DIFFICULTIES IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION AND THE INTRODUCTION OF THE FSSES IEO FOR HEARING-HARD CHILDREN AND WAYS TO SOLVE THEM

⁵ Башина В.М. Ранний детский аутизм. – М.: Наука, 2013. – 70 с.

Abstract. The article contains information about the features of the implementation of inclusive education in general and, in particular, the organization of education for hearing-impaired children, analyzes the main difficulties in the implementation of the Federal State Educational Establishment for hearing-impaired children and ways to overcome them.

Keywords: inclusive education, disabilities (HIA), hearing-impaired child, educational standard for hearing-impaired children.

На современном этапе своего развития общество ставит перед российской системой образования целый ряд задач и проблем, которые обусловлены экономическими, политическими, мировоззренческими, социальными и другими факторами. Среди них следует выделить, в качестве одной из важных и непростых, проблему реализации инклюзивного образования.

Инклюзивное образование, по мнению Алехиной С.В., включает в себя ряд важных ценностных установок:

- признание для общества равной ценности всех учеников и педагогов;
- повышение степени участия всех учеников школы во всех аспектах школьной жизни и одновременное снижение уровня изолированности некоторых групп учащихся;
- изменение педагогических методов работы школы таким образом, чтобы она могла полностью соответствовать разнообразным потребностям всех учеников;
- анализ, изучение и преодоление барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учащихся школы, а не только для тех, кто имеет инвалидность или специальные образовательные потребности;
- проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом, а не только какой-либо одной группы;
- различие между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;
- признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и развитии социальных ценностей местных сообществ;
- признание того, что инклюзия в образовании является одним из аспектов инклюзии в обществе [1, 7].

Следует отметить также, что инклюзивное образование имеет ряд преимуществ для детей с ограниченными возможностями здоровья:

- находясь в инклюзивной среде, дети с ОВЗ имеют возможность общаться со здоровыми сверстниками, что впоследствии формирует более высокий уровень социального взаимодействия по сравнению с детьми, обучающимися в коррекционных школах. Особенно данное взаимодействие заметно при целенаправленной поддержке социализации взрослыми и педагогами;

- в инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это связано с тем, что у детей с особенностями развития появляются возможности для взаимодействия со сверстниками, а сами здоровые сверстники являются для них носителями модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной данному возрасту;

- в инклюзивной среде дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы. Как результат – у них улучшаются навыки и появляются различные академические достижения;

- социальное принятие детей с особенностями развития улучшается за счёт характерного для инклюзивных классов обучения в малых группах. Дети «переступают» за черту инвалидности другого ученика, работая с ним над заданием в малой группе. Постепенно, обычные дети начинают осознавать, что все люди разные, учатся принимать друг друга и понимать, что, несмотря на различное здоровье и возможности, у них много общего;

- в инклюзивном пространстве становится распространенной такая вещь, как дружба между детьми с особенностями и без них. Особенно это ярко выражено в тех случаях, когда ребенок с ОВЗ и его одноклассники посещают школу, находящуюся недалеко от их места жительства, и, следовательно, имеют больше возможностей общаться, проводить время друг с другом и вне школы [5].

Последнее положение особенно весомо для слабослышащих детей, поскольку одна из главных проблем ребенка с ОВЗ является в нарушении связи с миром, так как контакты со взрослыми и с ровесниками сужены, общение ограничено, и, соответственно, связь с окружающим социумом затруднена [2]. Именно с данной проблемой с проблемой общения чаще всего сталкиваются слабослышащие дети.

М.А. Пуйлова, Е.Д. Колесникова указывают на то, что психологическое состояние ребенка с нарушением слуха зависит от множества факторов: от взаимоотношений со сверстниками и с родителями (особенно со слышащими), от его самооценки и от типа образовательного учреждения (коррекционное или общеобразовательное). При неприятии ребенка окружающими негативное отношение сверстников, низкая самооценка выступают как факторы возникнове-

ния психологического дискомфорта, в попытках избавиться от которого ребенок может прибегать к аддикции [3].

На сегодняшний день в Российской Федерации реализуется инклюзивное образование. Такое образование дает возможность детям с ОВЗ обучаться вместе с остальными детьми, взаимодействовать друг с другом. Здесь речь идет не только об обучении, но и о совместном пребывании детей в едином пространстве. Однако в практической реализации инклюзивного образования мы сталкиваемся с рядом трудностей, одной из которых является сложность организации образовательного процесса таким образом, который бы гарантировал ребенку с ОВЗ удовлетворение образовательных потребностей наравне с остальными детьми.

Мы рассмотрим основные особенности организации образовательного процесса слабослышащих младших школьников. У таких детей слух частично сохранен, и они могут слышать обращенную к ним речь и взаимодействовать с окружающими. Инклюзивное образование также открыло им возможность учиться в массовой школе вместе со слышащими сверстниками. Однако не обходится без трудностей и основное затруднение заключается в том, что на сегодняшний день не существует методик обучения слабослышащих школьников в условиях совместного обучения со слышащими обучающимися в общеобразовательной организации. Помимо этого, не ведется и обучение учителей для работы со слабослышащими детьми в массовой школе, а материал, поданный на уроке в стандартном виде для слышащих детей, школьники с нарушением слуха могут не воспринимать, и, вследствие чего, у них возникают недопонимания материала и неуспехи в учебе.

Инклюзивное образование, как мы уже говорили, имеет множество положительных сторон. Однако не обходится и без трудностей, возникающих при его реализации на практике. По мнению ученых, занимающихся изучением вопросов обучения детей с ОВЗ, одной из таких трудностей является сложность организации образовательного процесса таким образом, чтобы он гарантировал ребенку с нарушением слуха удовлетворение образовательных потребностей наравне с остальными детьми. Нельзя игнорировать особые образовательные потребности данного ребенка и допускать, чтобы его обучение заключалось лишь в формальном пребывании в стенах общеобразовательной школы [4]. Данная проблема вытекает из таких нерешенных вопросов, как:

1. Несмотря на готовность многих школ принять изменения, для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, которые не происходят быстро. В том числе финансовые, которые

позволят обеспечить школы необходимым оборудованием и устройствами для обучения учащегося с ОВЗ.

2. Внедрение инклюзивного образования сопряжено с трудностями организации, это, прежде всего, создание «безбарьерной среды».

3. Недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход [6, 79].

Исходя из последнего пункта, нужно отметить, что в условиях инклюзивного образования педагогам массовых школ приходится работать с абсолютно разными детьми, находить педагогический подход к каждому, несмотря на особенности обучающихся. На данный момент нет точного ответа на вопрос «Как это сделать?» по причине того, что ограниченные возможности здоровья бывают различного вида и степени, и то решение, которое будет подходящим для одной группы детей с ОВЗ, окажется совершенно бесполезным для другой.

Рассмотрим особенности обучения слабослышащих младших школьников. Слабослышащие в отличие от глухих имеют остаток слуха и возможность понимать обращенную к ним речь. Диапазон слышимости звуков зависит от степени потери слуха и от наличия или отсутствия слухового аппарата. Тут становится очевиден тот факт, что способ подачи информации на уроке, который приемлем и подходит для слышащих, не будет эффективен для слабослышащих младших школьников. В связи с этим процесс обучения, преподавания и подачи информации должен быть построен таким образом, чтобы информация воспринималась как слабослышащим школьником, так и всеми обучающимися.

Для этой цели в ФГОС НОО для слабослышащих младших школьников содержится перечень требований к материально-техническим условиям, которые должны быть соблюдены для его успешного обучения. К таким условиям относят следующие:

1) Требования к организации пространства. Важным условием организации пространства, в котором находятся обучающиеся с нарушением слуха, является:

- наличие текстовой информации, представленной в виде печатных таблиц на стендах или электронных носителях, предупреждающей об опасностях, изменениях в режиме обучения и обозначающей названия приборов, кабинетов и учебных классов;

- наличие наряду со звуковой справочной информацией о расписании занятий дублирования визуальной;

- обеспечение надлежащими звуковыми средствами воспроизведения информации [7].

2) Учебная организация должна быть оснащена оборудованными комфортными помещениями, включая учебные кабинеты, специальные кабинеты фронтальной работы и индивидуальной работы по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи, кабинеты психологов, кабинет информатики, столовую, спортивный зал, санитарные, игровые и бытовые комнаты и другие. Учебные кабинеты, включая кабинеты начальных классов, кабинеты индивидуальных занятий по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи, для музыкальных занятий оборудуются звукоусиливающей аппаратурой, отвечающей современным аудиологическим и сурдологическим требованиям, способствующей развитию слухового восприятия обучающихся [7].

К техническим средствам обучения слабослышащих, ориентированных на их особые образовательные потребности, относятся звукоусиливающая аппаратура коллективного и индивидуального пользования; слухоречевой аудиокласс; визуальные приборы; индивидуальные слуховые аппараты различных моделей.

3) Также предусмотрены требования к учебникам (в электронных вариантах), специальным рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальным компьютерным инструментам обучения [7]. Образовательная организация должна иметь интерактивный электронный контент по всем учебным предметам и электронное содержание предметных областей.

Из этого следует, что учителю при подготовке урока придется рассмотреть возможности адаптации методов и приемов обучения слышащих школьников применительно к обучающимся с нарушениями слуха, а также возможность использовать различную аппаратуру. Одной из проблем организации является то, что не каждое образовательное учреждение располагает данной аппаратурой из-за ограничения в финансировании. Стоит также учесть, что процент слабослышащих детей в массовой школе, как правило, иногда очень невысок. Очевидным является вопрос о целесообразности приобретения специальной аппаратуры.

Помимо прочего для помощи в работе со слабослышащим школьником образовательному учреждению необходимо организовать непрерывное взаимодействие учителя и сурдолога. Специалист-сурдолог, знающий особенности психофизического развития детей с нарушенным слухом, владеющий методикой их обучения, должен оказывать своевременную и доступную кон-

сультативную помощь педагогам массовой школы в течение всего учебного года [4].

Коррекционная поддержка обучающегося со стороны сурдопедагога на протяжении всего процесса обучения, в особенности в начальной школе, заключается в устранении недостатков произносительной стороны речи и ее грамматического оформления; в развитии слухового восприятия, диалогической и монологической речи; контроле успеваемости ребенка по общеобразовательным предметам; оказании помощи при возникновении трудностей освоения программы. Разработку содержания коррекционных занятий, подбор лексико-грамматического материала целесообразно проводить с опорой на тематическое планирование педагога массового класса и во взаимосвязи с общеобразовательными предметами [4].

Также важной частью процесса социализации и развития ребенка является взаимодействие со слышащими сверстниками. Отношение слышащих обучающихся к слабослышащему сверстнику во многом зависят от самого отношения учителя к ребенку с нарушением слуха, от его педагогического подхода. Например, если учитель испытывает тревожность за здоровье слабослышащего обучающегося, постоянно пытается оградить его от всех возможных травм, то и слышащие одноклассники скорее всего будут держать дистанцию с ребенком, не приглашать его в свои игры, сторониться его [4].

Таким образом, можно сказать, что образование слабослышащего младшего школьника в общеобразовательной организации включает в себя не только обучение, развитие и воспитание, но и коррекционную работу, а также его социализацию. Поэтому, для успешного «включения» слабослышащего ребенка в образовательный процесс вместе с остальными детьми, основными направлениями ресурсного обеспечения должны стать:

1) создание системы подготовки педагогического и родительского сообщества, других детей к принятию детей с ОВЗ, формирования толерантности;

2) организация подготовки и переподготовки специалистов для работы в условиях инклюзивного образования. Наличие специально подготовленных учителей и специалистов (учитель-дефектолог (сурдопедагог) или учитель-логопед (при условии переподготовки по профилю «Сурдопедагогика»), специальный психолог, социальный педагог; предоставление услуг тьютора в общеобразовательной организации;

3) обеспечение специальных материально-технических условий для безбарьерного доступа к образовательным услугам.

Инклюзивное образование, несомненно, является важным и значимым нововведением. Для его осуществления в нашей стране создана необходимая нормативно-правовая база, в которой закреплены все права детей с ОВЗ, в том числе и право на образование наравне со всеми детьми. Для предоставления детям с ограниченными возможностями равных прав в образовании была разработана адаптированная основная образовательная программа начального общего образования (АООП НОО). Данная программа адаптирует образовательный процесс для детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. В АООП НОО для слабослышащих и позднооглохших школьников по каждому варианту представлены предметные области, результаты освоения, коррекционно-развивающая работа, что делает процесс обучения ребенка полноценным. Однако, несмотря на это, все же существует ряд трудностей, с которыми сталкиваются как учителя, так и слабослышащий ребенок при реализации инклюзивного образовательного процесса.

Для развития инклюзивного образования на сегодняшний день важно разрешить данный ряд трудностей, касающихся не только организационно-методических и материально-технических вопросов, но и вопросов подготовки и переподготовки педагогов. Кроме того, важным остается аспект инклюзии, связанный с готовностью обучающихся и их родителей на совместное обучение детей, имеющих разные возможности здоровья. Целесообразно с начальной школы воспитывать в детях понимание того, что какими бы разными не были дети, они все имеют равные возможности для развития, обучения и жизни.

Библиографический список

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие / С.В. Алехина. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
2. Ведихова Д.С. Развитие инклюзивного образования в России / Д.С. Ведихова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2. – С. 39–44.
3. Пуйлова М.А., Колесникова Е.Д. Аддиктивное поведение слабослышащих детей. Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». 25 октября 2019 г. [Электронный ресурс] – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2020

4. Соловьева Т.А. Образование учащихся с нарушением слуха в условиях массовой школы [Электронный ресурс] / Т.А. Соловьева // Альманах «Опыт интегрированного (совместного с нормально развивающимися детьми) воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии»/ – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-11/obrazovanie-uchaschihsja-s-narusheniem-sluha> [Дата обращения: 24.03.2022].
5. Студеникина О.В. Специфика инклюзивного образования [Электронный ресурс] / О.В. Студеникина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11989/> [Дата обращения: 28.04.2022].
6. Тихомирова Л.Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления / Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – С. 78–81.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> [Дата обращения: 4.03.2022].

Н.В. Топилина

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВАХ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье дается характеристика процесса проектирования инклюзивной среды на основах социокультурного развития обучающихся. Раскрываются аспекты проектного метода в социокультурной практике инклюзивного обучения.

Ключевые слова: проектирование инклюзивной среды, социокультурное развитие, личностный рост и саморазвитие обучающихся.

N.V. Topilina

DESIGNING AN INCLUSIVE ENVIRONMENT BASED ON THE SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

Abstract. The article describes the process of designing an inclusive environment based on the socio-cultural development of students. The aspects of the project method in the socio-cultural practice of inclusive education are revealed.

Keywords: designing an inclusive environment, socio-cultural development, personal growth and self-development of students.

Современная политика в сфере образования всецело направлена на повышение качества и доступности образовательных программ для всех обучающихся. Каждый ребенок имеет право получить образование в условиях коллектива сверстников с учетом применения актуальных для его развития программ обучения и воспитания. Новая экономика и современные реалии социального развития страны актуализируют инклюзивные процессы в образовательной практике школ. Инклюзия как инновационное явление развития «особых» детей в общей системе обучения позволяет более эффективно реализовать процессы социализации как для обычных, так и для детей с особыми образовательными потребностями (ООП).

В современной педагогике идеи инклюзии раскрываются в трудах Ю.Ю. Антропова, Л.Б. Буданова, Н.К. Долгих, Н.Н. Малофеева. Авторы развивают представление прямого включения детей с ООП в образовательный процесс школы. Они описывают создание специальных сред, подходящих по своей структуре для неустойчивой психики «особых» детей и не травмирующих остальных обучающихся. Для нас особый интерес представляют исследования Н.А. Строговой, которая рассматривает проектирование в сочетании с процессами создания инклюзивной практики массовой школы.

Анализ литературных источников позволил нам выявить острую нехватку информации о теоретических разработках и практическом применении проектного метода в построении инклюзивной школьной среды обучения.

Организуя инклюзивную образовательную среду в школе, мы должны полностью опираться на личностно-ориентированный образовательный процесс культурологического типа в соответствии с одним из основополагающих принципов обновления содержания образования, а также исходить из того, что школа призвана целостно решать задачи социальной адаптации каждой личности. Мы считаем, что для детей с ООП важно создать условия для свободного социокультурного развития и самовыражения в образовательном процессе. В связи с этим мы приходим к необходимости проектирования инклюзивных сред с учетом различных потребностей классов и обучающихся в них детей как с ООП, так и обычных учеников.

Проектирование инклюзивной среды на основах эффективного социокультурного развития обучающихся, рассматривается нами как форма эффективной настройки среды под потребности конкретного класса и каждого обучающегося. Проектный метод позволяет моделировать желаемый вариант системы среды и выстраивать результативную траекторию личностного развития и роста для каждого ученика в классе с учетом его индивидуальных особенностей.

Мы определили процесс социокультурного инклюзивного соучастия в среде обучения как совместное бытие педагога и обучающихся в определённом пространстве и времени, поэтому для нас важны современные подходы к исследованиям педагогического феномена «воспитательное инклюзивное пространство», в которых данное пространство рассматривается как педагогическая категория (Л.И. Новикова, А.В. Гаврилин, В.В. Андреева) и как условие развития личности ребёнка (Н.Л. Селиванова). Также мы берем во внимание исследования, посвященные проблеме ребёнка с ООП как субъекта и творца пространства своего бытия (Н.Л. Селиванова, Б.З. Вульф).

Проектирование инклюзивной среды на основах эффективного социокультурного развития обучающихся возникает посредством специально организованной педагогической действительности. Проектирование такой среды включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом детей и взрослых окружающей среды. Мы согласны с мнением Н.Л. Селивановой, что основным механизмом проектирования инклюзивной среды является взаимодействие детей друг с другом на основах гуманизма и культуросообразности, объединённых единым пониманием педагогических задач, едиными принципами и подходами в воспитании.

Чтобы обеспечить инклюзию посредством социокультурного развития обучающихся в образовательном процессе, необходимо разработать комплекс проектных задач для построения этапов проектной деятельности. Разработка такого комплекса задач, на наш взгляд, представляет собой результат целенаправленного отбора, конструирования, моделирования и применения элементов содержания, технологий, методов, а также организационных форм образовательного процесса для достижения поставленных целей.

Используя обозначенный проектный метод в качестве ориентира, центральной идеей является идея моделирования инклюзивной среды социокультурного развития, которая, по нашему замыслу, будет являться платформой для реализации разработанного комплекса педагогических средств социокультурного развития каждого обучающегося.

Поэтому, с одной стороны, нам важно проследить и выявить соединение личного опыта и социокультурной практики, специфики пространства культурного бытия и личностного роста, трансформации в развитии индивида. С другой стороны, ребенок существует в социокультурной реальности очень самобытно и важно не разрушить это своеобразие. Необходимо найти пути вхождения и организации жизнедеятельности детей с ООП в инклюзивную среду социокультурного развития, а также способы определения вектора его индивидуального продвижения в ней.

Полноценность социокультурного развития ребенка с ООП в образовательном процессе есть следствие его субъектной позиции в нём, предоставления возможности для его самореализации. Вероятность реализации субъектной позиции ребёнка в учебно-воспитательном процессе тем выше, чем богаче, разнообразнее структура педагогически создаваемой инклюзивной среды социокультурного развития обучающегося.

Школьник осваивает готовые структуры этой среды, исходя из возможности удовлетворения в них своих потребностей, из прошлого социального опыта, из присвоенных им общественных норм и ценностей. Однако для ребенка создаваемая инклюзивная среда – лишь часть единого социального пространства. Жизнедеятельность ребенка есть, в том числе и движение в пространственно-временном поле. По мнению М.В. Шакуровой, степень освоенности и присвоения пространства можно дифференцировать: неосвоенное, освоенное, присвоенное (наполненное личностными смыслами, включенное в индивидуальную жизнедеятельность). Даже не осознавая этого факта, ребенок на уровне ощущения «видит» названные зоны. Потребность в приращении среды делает данную схему подвижной, неустойчивой. Неизбежно появляются зоны отторгнутой части инклюзивной среды (наполненные негативными смыслами; настолько известные, что стали неинтересными; зоны, для освоения и присвоения которых пока недостаточно возможностей).

С одной стороны, проектируя инклюзивную среду мы изначально «наполняем» ее ценностями, и эти ценностные ориентиры имеют характер социально отобранных, проверенных, одобренных. С другой стороны, исходя из интересов развивающейся личности, они не могут и не должны быть однозначно заданными и безапелляционно предложенными. Поэтому инклюзивная среда, в которую включаются обучающиеся, должна демонстрировать стабильные ценности. «Поле ценностей» должно быть очевидным и аксиоматичным, но не должно исключать возможность ситуативного выбора. Большое значение имеют взрослые как носители этих ценностей [4, 50].

Проектная задача учителя – сделать привлекательной для ребенка инклюзивную среду социокультурного развития, самому присвоить и постоянно корректировать те смыслы, которыми данная среда наполнена, обеспечить движение ребенка в предлагаемой среде (от зон неосвоенности к их освоению и присвоению), постараться свести к минимуму число отторгаемых зон среды (хотя их наличие – объективная необходимость), спровоцировать растущего ребенка на внесение коррективов в данную среду (элемент присвоения, предполагающий творчество). Для решения этих проектных задач педагог, как минимум, должен данную среду внутренне «видеть». Если возникающий образ или знание о ней носят неконкретный, поверхностный характер, то высока вероятность ошибок, непродуктивных проектных действий.

Попытка моделировать инклюзивную среду жизнедеятельности личности так или иначе приводит к выделению составляющих его разноуровневых в смысловом отношении элементов, принцип выделения которых может быть различным. Приведем примеры. Возможно определить уровни по степени их целенаправленного влияния на процесс социокультурного развития. Высший уровень будет представлен зонами развития субъектных качеств обучающихся как с ООП, так и обычных детей, погруженных в инклюзивную среду социокультурного развития, которые инициируются семьей, школой и другими социальными институтами, осуществляющими свою деятельность в интересах развития личности ребенка. Базовым уровнем выступает единое пространство социокультурного развития обучающихся, образующееся при интеграции выше-названных зон, которое погружено, в свою очередь, в «зоны не специально направленного и стихийного влияния» [5, 30].

При моделировании педагогической инклюзивной среды социокультурного развития важно учитывать состояние среды (природной, социальной, информационной, культурной, образовательной); наличие, установление контактов и согласование цели и содержания образовательной деятельности с учреждениями дополнительного образования.

Направления деятельности педагога по построению педагогической инклюзивной среды социокультурного развития обучающихся включает:

- исследование педагогом того субъектного потенциала, который имеется у ребенка (в том числе у детей с ООП);
- стимулирование желания ребенка обнаруживать, анализировать и реализовывать собственные интересы;
- содействие накоплению обучающимся разнообразных видов индивидуально-социокультурного опыта;

- оказание помощи при самореализации каждого обучающегося в учебной и внеучебной деятельности;
- создание условий для самосовершенствования учащихся;
- стимулирование самостоятельности учащихся в деятельности [1, 88].

Главными идеями проектирования инклюзивной среды на основах эффективного социокультурного развития обучающихся является построение поля социокультурного роста каждого ученика с индивидуальной траекторией развития, это подразумевает, что:

- каждый обучающийся саморазвивается и самореализуется по мере своих возможностей здоровья и задатков, способностей и внутренних сил;
- каждый ребенок ответственен за собственное социокультурное развитие и развитие своего товарища;
- ребёнка не надо переделывать, принуждать быть хорошим, нужно создать условия, чтобы он сам стремился к этому.

Одним из наиболее важных условий, способствующих обеспечению эффективного проектирования инклюзивной среды социокультурного развития обучающегося, является создание эмоционально-благоприятной атмосферы в результате субъективного взаимодействия учителя с детьми.

Именно в классном коллективе происходит становление процесса социокультурного развития младшего школьника, в том числе и с ООП, и, развиваясь сам, он задает общее направление развитию учащегося. В коллективе чрезвычайно важен климат, так как именно он отвечает за благополучное развитие каждого субъекта в нем.

С точки зрения проектировочных условий, для свободного социокультурного развития обучающихся в инклюзивной среде социально-психологический климат в классе должен отвечать ряду требований, к которым мы относим:

- наличие ценностей группы, подходящих по содержанию и направленности целям и задачам обеспечения условий для свободного социокультурного развития каждого, в том числе и обучающегося с ООП;
- внутренние взаимоотношения членов класса на основах комфорта и благожелательности, гуманизма и толерантности, понимание разности в физических возможностях и способностях каждого, как следствие взаимоуважение личных достижений на том уровне развития, который актуален в данный момент;
- стремление к саморазвитию и самореализации у каждого члена коллектива при условии помощи детям с ООП;
- создание ситуации взаимодополняемости учебной работы и взаимозави-

симости творческого труда каждого обучающегося, в том числе и детей с ООП;

- создание ситуаций успеха и положительного морального настроения на дальнейшую совместную работу;
- формирование атмосферы учебного и творческого сотрудничества [3, 67].

Итак, взаимодействие педагогов и учащихся одновременно происходит в разных системах: между учащимися, между педагогами и учащимися, между учителями. Все системы взаимосвязаны, влияют друг на друга. Среди названных систем направляющую роль по отношению к другим выполняет взаимодействие учителей и учащихся.

Таким образом, основными качественными характеристиками проектирования инклюзивной среды на основах эффективного социокультурного развития обучающихся являются:

а) *событийность* в виде активного социального взаимодействия педагога и обучающихся в сфере их совместного бытия, результатом которого выступает обоюдное духовное взаимообогащение, взаиморазвитие;

б) *биологичность* как направленность на привитие каждому ребенку понимания своего уникального предназначения в труде и творчестве, формирование жизненной позиции и ценностных предпочтений в соответствии с личностными качествами обучающихся;

в) *активность* как возможность быть всегда целеустремленным и интеллектуально собранным, соучаствующим в учебном труде детям с ООП, одновременно радостным за достижения других и собственные успехи;

г) *открытость* как доверительная инклюзивная среда, приветливая к каждому эффективно работающему в ней субъекту творческой деятельности.

Библиографический список

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. – № 5. – С. 85–103.
2. Гумирова Г.Ф. Инклюзивное образование как путь интеграции лиц с ограниченными возможностями в общество [Электронный ресурс]. – М.: Познание, 2013 – Режим доступа: xn--90ax2c.xn--p1ai/catalog/000199_000009_006558994_201951/ [Дата обращения: 03.02.2022].
3. Жубакова С.С. Теория и практика инклюзивного образования: учебное пособие. – Алматы: Эверо, 2017. –148 с.

4. Жульдикова А.Т. Инклюзивное образование: история становления и современные проблемы: учебно-методическое пособие. – Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2006. – 62 с.
5. Козырева О.А. Проблемы инклюзивного образования: учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2021. – 179 с.
6. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 18–24.
7. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2021. – 177 с.
8. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2008. – 216 с.

О.Н. Шарапа, О.А. Музыка

**ВЛИЯНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ СИСТЕМЫ ФИКСАЦИИ
УСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКА, В ТОМ ЧИСЛЕ С ОВЗ,
НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ**

Себя судить труднее, чем других.

Если ты сумеешь правильно судить себя, значит, ты поистине мудр.

Антуан де Сент-Экзюпери

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема влияния оценочной системы фиксации успеваемости ребенка, в том числе с ОВЗ на мотивацию к получению и освоению учебного материала.

Ключевые слова: учебная мотивация, оценочная система, безоценочная система.

O.N. Sharapa, O.A. Music

**INFLUENCE OF THE EVALUATION SYSTEM OF FIXING
THE STUDENT'S ACADEMIC PERFORMANCE, INCLUDING WITH HIA,
ON EDUCATIONAL MOTIVATION**

*It's harder to judge yourself than others.
If you can judge yourself correctly, then you are truly wise.
Antoine de Saint-Exupery*

Abstract. This article deals with the problem of the influence of the evaluation system of fixing the progress of a child, including with HIA, on the motivation to receive and master educational material.

Keywords: educational motivation, evaluation system, non-evaluation system.

Оценочная система фиксации успеваемости относится к эмоциональному методу мотивации обучающихся (создание ситуации успеха или неуспеха, поощрения либо порицание в виде высшего или низшего балла). Современная традиционная пятибалльная система оценивания не дает полноценной возможности для формирования у обучающихся оценочной самостоятельности. Система часто имеет травмирующий для ребенка характер. Все это приводит к снижению интереса к обучению, росту психологического дискомфорта учащихся в обучении, повышению тревожности и как следствие – к ухудшению физического здоровья школьников как нормы, так и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Учебная мотивация – это частный вид мотивации, включённой в деятельность учения, учебную деятельность. Этот процесс начинает, устремляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности [1, 96].

Почему оценочная система успеваемости школьников не эффективна?! Во-первых, когда единственной или ведущей мотивацией ученика к учебе становится хорошая оценка, со временем у него теряются собственные мотивы к познанию и внутренняя (истинная) мотивация – «Зачем я это делаю?».

Он начинает учиться за оценку, от контрольной к контрольной, от зачета к зачету! И вероятность того, что он сохранит эти знания в голове, если цель достигнута и оценка получена, стремится к нулю. Если в сознании нет выстроенной системы собственных смыслов и внутренней мотивации, если ребенок считает, что все уроки – это только для оценки и хорошего аттестата и полагает, что лишь малая часть школьных знаний ему пригодится в будущем, то результат и эффективность учебной деятельности будет минимальной!

Во-вторых, когда учитель ставит ученику оценку, он тем самым перекладывает ответственность за успеваемость на ученика и его родителей! Если плохо старался, родители плохо контролировали, то как результат, получи за это низкий балл! Зачастую, оценки в школе становятся предметом манипуляции!

«Любимчик» за три ошибки в диктанте получает «хорошо», а Иванов за то, что мешает вести уроки, за эти же три ошибки получает «неуд»!

В безоценочной системе школа сама заинтересована в успехе своих учеников! Учителя наравне с детьми и родителями несут ответственность за результат! Хочется отметить, что это не означает, что в безоценочной системе отсутствует фиксация успеваемости каждого ученика!

В-третьих, оценочная система необъективно отражает прогресс ученика! Приведем небольшой пример: один ученик написал диктант с одной ошибкой и получил «хорошо», другой написал диктант и сделал 8 ошибок, за что получил «неуд»! В следующий раз, тот же первый ученик написал диктант без ошибок и получил «отлично», а второй сделал уже не 8 ошибок, а 5 и все равно получил «неуд»! Справедливо? Конечно, нет! Будет ли второй ученик стараться, чтобы исправить «неуд»? Наверное, еще какое-то время он будет делать попытки, но, получив еще пару «неудов» и «трояков», точно бросит! А ведь он совершил больший прогресс, чем тот, который исправил одну ошибку!

Таким образом, необходим поиск принципиально иного подхода к оцениванию, который позволил бы устранить негативные моменты в обучении, способствовал бы гуманизации обучения, индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и учебной самостоятельности в обучении. С поиском таких форм и связано появление идеи безотметочного обучения, фундаментальные основы которого непосредственно связаны с традиционными идеями гуманистической педагогики.

В контексте идей гуманистической педагогики большое значение придается ценностному воспитанию. Основная задача заключается в установлении гармонии между знанием, мировоззрением и личностным центром человека (его «Я») и практикой. Педагогика гуманизма реализует, по крайней мере, три принципа:

- 1) объективности, непредвзятости и научности;
- 2) саморегуляции и самодетерминизации;
- 3) предлагающего объяснения [6, 111].

Современная гуманистическая педагогика имеет несколько основных направлений: 1) личностно-ориентированное направление, или педагогика понимания, предполагающее ориентацию на содействие развитию личности; важным аспектом такого обучения является индивидуализация – взаимодействие педагога и ученика с учетом индивидуальных особенностей, заложенных самой природой; 2) культурологическое направление, т.е. отношение к ученику как субъекту в сфере культуры, способному к саморазвитию и изменению; образо-

вание помогает индивиду обрести ценностные ориентиры и смысл жизни, поддерживает его творческую самобытность; 3) коммуникативное направление, т.е. организация совместных действий, где важную роль играют коммуникация и рефлексия; 4) образование через сообщество, где образовательный процесс происходит в тесном взаимодействии с институтами социума [6, 56].

По мнению Ш.А. Амонашвили, грузинского педагога и психолога, педагогика гуманизма принимает ребенка таким, какой он есть. Успешность обучения достигается любовью учителя, оптимизмом, развитием нравственности. Ш.А. Амонашвили призывал верить в способности и перспективы каждого ученика, не оценивать его только лишь по двумерной системе поощрения и наказания. В основе гуманистической педагогики Амонашвили лежат три принципа: любить ребенка; очеловечивать среду, в которой живет ребенок; прожить в ребенке свое детство, то есть заслужить доверие ребенка [5, 132].

Ш.А. Амонашвили был первым, кто заговорил о безотметочном обучении. В основном все дети с радостью идут в первый класс, но по целому ряду объективных и субъективных причин (способности, уровень подготовки, здоровье, психологические особенности ребенка) по-разному усваивают материал и, соответственно, имеют разную успеваемость. Ш.А. Амонашвили говорил: «Для одних детей отметка – Баба Яга, а для других – добрая фея».

Безотметочное обучение – это обучение, в котором система контроля и оценки строится на содержательно-оценочной основе без выставления отметок. Цель безотметочного обучения – создание условий для сохранения психофизического здоровья младших школьников, развитие у них внутренней мотивации учения, становление адекватной самооценки учащихся, развитие творческих способностей, формирование умений самостоятельно оценивать результаты собственной учебной деятельности.

По убеждению Шалвы Александровича, «отметка – это обобщенная оценка. Она выражена в баллах и выставляется в тетрадях и дневниках школьников, в классном журнале. Затем отметка в журнале как бы отделяется от ее носителя (конкретного ученика) и становится предметом учета, статистики, выяснения процента успеваемости. Но главная особенность отметки даже не в этом, а в том, что она приобретает признак нравственной оценки носителя отметки, т.е. того, кто эту отметку получил. Отличник по учебе, значит, это хороший человек, мыслят дети. А если кто-то плохо учится, он и человек плохой и с ним дружить не надо. Это серьезный недостаток школьных отметок, по крайней мере, в начальных классах».

В данной связи педагог приходит к убеждению, что «надо возвращать в детях оценочные суждения и поступки, то есть качества личности. Не бывает среднего балла в знаниях. Человек либо знает, либо нет. Отметка – тромб в познавательной деятельности ребенка, это стресс. Если мы сможем освободить хотя бы начальную ступень школы от града отметок, которые ведут к искажению нравственности человека, то мы все только выиграем, потому что жизнь ребенка без отметки есть чистая устремленность к познанию от природы».

В основу подходов к оцениванию при безотметочном обучении положены следующие вопросы: Что оценивать (то есть что именно подлежит оцениванию, а что оценивать не следует)? Как оценивать (то есть какими средствами должно фиксироваться то, что оценивается)? Каким образом оценивать (то есть какой должна быть сама процедура оценивания, этапы ее осуществления)? Что нужно учитывать при таком оценивании (то есть каковы необходимые педагогические условия эффективности безотметочной системы оценивания)?

Проблемами внедрения безотметочного обучения в практику занимается психолог Галина Анатольевна Цукерман, которая разработала принципы безотметочного оценивания:

- гибкость и вариативность – содержательный контроль и оценка предполагают использование различных процедур и методов изучения результативности обучения;

- критериальность – содержательный контроль и оценка строятся на критериальной, выработанной совместно с учащимися основе; критерии должны быть однозначными и предельно четкими;

- приоритет самооценки – самооценка ученика должна предшествовать оценке учителя; для воспитания адекватной самооценки применяется сравнение двух самооценок учащихся – прогностической (оценка предстоящей работы) и ретроспективной (оценка выполненной работы).

Вывод: использование безотметочного обучения позволяет эффективно решать важнейшие педагогические задачи, стоящие сегодня «во главе угла» современного образования, тем более инклюзивного образования:

- изменение мотивации обучения – уход от чисто внешней, формальной ориентации ребенка на отметки и создание условий для внутренней, содержательной мотивации ребенка к учению на основе его стремления к личному росту, достижения им высоких образовательных результатов;

- переход к индивидуализации обучения не на словах, а на деле: через тщательное и многоплановое отслеживание «приращения» знаний и умений каждого конкретного ученика и их коррекцию;

- формирование действий самоконтроля и самооценки – важнейших характеристик субъекта учебной деятельности.

Как это может выглядеть на практике?

- самое простое: дневник индивидуальных достижений. Это именно про то, что первый диктант в году был написан с 8 ошибками, а пятый только с тремя! Прогресс «на лицо»! Родители и ученик видят результат, акцент сделан на достижения, а не на оценку!

- следующий вариант, когда ученику не показывают его ошибки, например, в диктанте, а предлагают самостоятельно найти их и сделать работу над ошибками самостоятельно или с учителем, в зависимости от возраста ребенка. В конце каждой четверти проводятся срезы знаний, и в приватной беседе с родителем учитель рассказывает об успеваемости каждого ребенка на основе дневника индивидуальных достижений;

- если предмет устный, например, история или география, то успеваемость можно фиксировать через проводимые внутри класса или между классами викторины, игры и другие групповые занятия! Сюда же можно включить групповую проектную деятельность. Все результаты и уровень активности каждого ученика преподаватель фиксирует в свой дневник и передает информацию родителю;

- в конце каждого учебного года учащиеся сдают выпускную работу и переходят в следующий класс.

- важное значение такая форма работы приобретает для особых детей, возможности обучения которых не позволяют осваивать учебный материал в полном объеме и в сжатые сроки стандартного учебного процесса.

Еще раз хочется сделать акцент на том, что в безоценочной системе школа в большей степени заинтересована в положительном результате! Так как ответственность за успеваемость и освоение ребенком знаний делится между учеником, родителем и учителем в равных долях!

А ученик получает большую мотивацию через сформированную структуру собственных смыслов, которые отвечают на главный вопрос обучающегося – «Зачем я это делаю? Для чего мне эти знания?»

Библиографический список

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983. – 96 с.

2. Богуславский М.В. Феномен Ш.А. Амонашвили (к 80-летию со дня рождения) / М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2011. – №1. – С. 26–41.
3. Воронцов А.Б. Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе в ходе модернизации Российского образования / А.Б. Воронцов // Начальная школа. – 2002. – № 3. – С. 89–93.
4. Амонашвили Ш.А. «Сущность оценки и отметки» / Мир науки, культуры, образования. – № 2 (5). – 2007.
5. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: ИД Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
6. Попов Е.Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепция, практика. – М.: Изд-во: Оренбург: ИПК ОГУ, 2003. – 156 с.

Раздел 5. Методическая копилка

А.А. Веселая, Д.Г. Фетисова

ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА «ЭКОНОМИКС»

Аннотация. В данной работе рассмотрен вариант экономической интерактивной игры. Она направлена на изучение нового материала, развитие и закрепление творческих личностных способностей, а также на формирование учебных умений и определенных психологических навыков.

Ключевые слова: экономика, финансы, игра.

A.A. Veselaya, D.G. Fetisova

INTERACTIVE GAME «ECONOMICS»

Abstract. This article considers a variant of an economic interactive game. It is aimed at the study of new material, the development and consolidation of creative personal abilities, as well as the formation of learning skills and certain psychological skills.

Keywords: economics, finance, game.

Ход игры:

Вводная часть: Сегодня наш урок пройдет в форме интерактивной игры «Экономикс», которая состоит из 6 этапов. За правильный и быстрый ответ команда получает баллы. Первой отвечает команда, участник которой поднимет руку с карточкой (у каждой команды карточка разного цвета).

В конце игры мы будем подводить итоги, считать баллы каждой команды и, таким образом, выявим, кто стал победителем.

Прежде, чем мы перейдем к игре, командам необходимо представиться (название команды, эмблема и девиз).

1 тур «Турбо-режим»

Описание задания: В этом туре кто из участников быстрее даст ответ на полученный вопрос, тот и получает балл для своей команды. За каждый ответ – 1 балл.

Время на выполнение задания – 10 минут.

Вопросы:

1. Какое финансовое учреждение выдает кредиты и ссуды?

Ответ: Банк

2. Что в известной пословице предлагается вместо ста рублей?

Ответ: Сто друзей

3. Какая национальная валюта принята в нашей стране?

Ответ: Российский рубль

4. Что же делает копейка с рублём?

Ответ: Копейка рубль бережет

5. Кто выпускает банкноты в РФ?

Ответ: Эмиссию бумажных рублей проводит Банк России посредством заказа их печати у филиалов АО «Гознак»

6. Что выдают каждому человеку за труд?

Ответ: Зарплату

7. Что обязательно должно быть на каждый товар?

Ответ: Цена

2 тур «Купюры и города»

Описание задания [1]: Соедините название города с достопримечательностью, которая изображена на купюрах, с самой купюрой. За полностью правильно выполненное задание – 12 баллов.

Время на выполнение задания – 10 минут.



МОСКВА



ХАБАРОВСК



ЯРОСЛАВЛЬ



АРХАНГЕЛЬСК



КРАСНОЯРСК



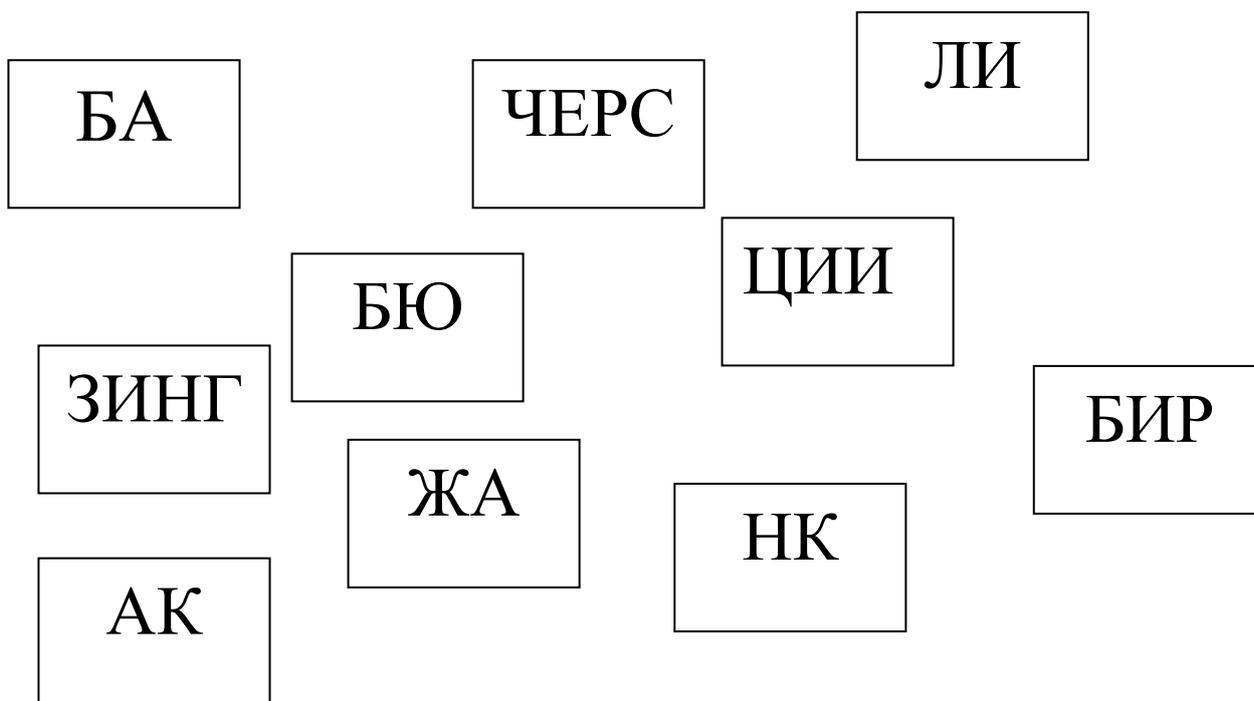
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

3 тур «Собери термин»

Описание задания: На карточках написаны термины, связанные с финансами, но они разделены на части. Задание заключается в том, что Вам необхо-

димо из частей собрать полный термин. За полностью правильно выполненное задание – 10 баллов.

Время на выполнение задания – 10 минут.



4 тур «Валюты и страны»

Описание задания: Необходимо соотнести флаг страны и ее национальную валюту. Название страны и флаг изображены на отдельных карточках, которые нужно соединить. За полностью правильно выполненное задание – 20 баллов.

Время на выполнение задания – 20 минут.



Саудовский риал



Аргентинское песо



Российский рубль



Уругвайское песо



Евро



Марокканский дирхам



Японская иена



Фунт стерлингов



Бразильский реал



Перуанский новый соль

5 тур «Угадай слово»

Описание задания: Необходимо отгадать, с помощью небольшой подсказки, о каком экономическом термине идет речь. За полностью правильно выполненное задание – 24 балла.

Время на выполнение задания – 25 минут.

1) _____ – продукт труда, предназначенный для обмена путем купли-продажи.

Подсказка: Начинается на букву «Т».

2) _____ – ценная бумага, которая позволяет получить часть прибыли компании или долю при разделе ее имущества

Подсказка: Начинается на букву «А».

- 3) _____ – ресурсы, принадлежащие или контролируемые кем-либо, которые приносят или могут приносить в будущем экономическую выгоду.

Подсказка: Начинается на букву «А».

- 4) _____ – обесценивание денег в результате превышения денежной массы над объемом товаров, работ и услуг.

Подсказка: Начинается на букву «И».

- 5) _____ – ценные бумаги, которые свидетельствуют о том, что обладатель облигации дал займы определённую сумму той компании, которая выпустила облигации

Подсказка: Начинается на букву «О».

- 6) _____ – предложение заключить сделку

Подсказка: Начинается на букву «О».

- 7) _____ – вложение денежных средств на длительный срок с целью получения дохода

Подсказка: Начинается на букву «И».

6 тур «Экономические пословицы»

Описание задания [2]: Необходимо найти верное продолжение пословицы и соединить. За полностью правильно выполненное задание – 15 баллов.

Время на выполнение задания – 15 минут.

1- Не имей сто рублей, 2- Время 3- Копейка рубль 4- Свой грош 5- Не хвались серебром, 6- Денег куры
--

А. не клюют Б. хвались добром В. имей сто друзей Г. деньги Д. бережет Е. везде хорош

Подведение итогов: Мероприятие подошло к концу, необходимо подвести итоги. Мероприятие заняло 90 минут. Максимально возможное количество полученных баллов – 88. На данном этапе жюри подсчитывает количество баллов каждой команды и выявляет победителя.

Библиографический список

1. Веселая А.А., Мухортова А.В. Нетрадиционный урок – экономическая квест-игра «Деньги, Денежки, Деньжата» // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2020. – № 1. – С. 14–19.
2. Трунова А.В., Веселая А.А. Дидактическая игра «По островкам знаний» // Мастер-класс. – 2020. – № 7. – С. 41–45.

Н.Ю. Литвинова

**КОНСПЕКТ УРОКА ПО ПРЕДМЕТУ «МАТЕМАТИКА»
1 (ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО) КЛАССА ДЛЯ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС),
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АООП НОО ВАРИАНТА 8.3.**

Аннотация. В данном издании приводится конспект урока, предназначенного для обучения детей с РАС (вариант АООП НОО 8.3). Разработка урока принадлежит учителю ресурсного класса МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону.

Ключевые слова: дети с расстройством аутистического спектра, адаптированная образовательная программа, урок математики

N.Y. Litvinova

**LESSON SUMMARY ON THE SUBJECT "MATHEMATICS"
1 (ADDITIONAL) CLASS FOR CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD),
STUDYING IN THE OOP OF THE NOO OPTION 8.3.**

Abstract. This edition contains a summary of the lesson intended for teaching children with ASD (version AOOPTNOO 8.3). The development of the lesson belongs to the teacher of the resource class of the MAOU "School 96 Eureka-Development" of the city of Rostov-on-Don.

Keywords: children with autism spectrum disorder, adapted educational program, math lesson

ТЕМА УРОКА:

«Большой – маленький. Одинаковые – разные»

Цель. Учить детей сравнивать предметы по размеру: большой – маленький, больше – меньше, одинаковые. Научить владеть терминами, с помощью которых можно описывать предметы по размерам (величине).

Демонстрационный материал. Набор картинок с контурным изображением деревьев, домиков, геометрических фигур разного размера.

Оборудование: счетные палочки, набор одинаковых предметов разного размера (листья, шишки, коробки), модели кругов, квадратов, трафареты.

ХОД УРОКА

I. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ МОМЕНТ

1. Игра «Повтори, не ошибись».

Большой, маленький;

маленький – большой;

большой – маленький – маленький;

большой – большой – маленький;

маленький – большой – большой – маленький.

II. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

1. Работа с демонстрационным материалом

Учитель. Назовите предметы большого размера (в классе).

Назовите предметы маленького размера (дома, на улице).

Определение размера плоских предметов:

Закройте глаза.

(Педагог выставляет на доску два дерева (контурные изображения, вырезанные по шаблону): большую и маленькую березы.

- Что изменилось? (*на доске появились березы*).

- Сколько деревьев (*два*).

- Какие это деревья? (*березы*).

- Как вы определили? (*у берез белый ствол*).

- Одинакового ли размера березы? (*разного*).

Как это можно проверить? (*наложить одно на другое*).

- Одна из берез – маленькое дерево. Как можно сказать по-другому? (*деревце, березка*).

*** Прием наложения**

Игра «Найди одинаковое по размеру»

На доске одно дерево, например, большая береза. В коробке лежат демонстрационные картинки – вырезанные по контуру березы разных размеров. Дети по очереди выходят к доске, с закрытыми глазами достают из коробки березу и прикладывают ее к образцу на доске, сравнивают и делают вывод: «Это дерево меньше – его нужно отложить. Это дерево больше – его нужно отложить, Это дерево такое же по размеру – его нужно оставить рядом с первым деревом».

2. Физкультминутка

На полу нарисованы мелом 4 круга: два круга рядом одинаковые по размеру; один – большего размера, один – меньшего размера. На команду: «Большой!» дети должны впрыгнуть в большой круг; на команду: «Маленький!» – в любой из кругов одинакового размера.

3. Работа с раздаточным материалом

Игра «Подбери пару по размеру». Перед каждым ребенком – набор одноименных предметов разного размера: листьев, шишек. Ребенок должен выбрать из этого набора большой и маленький предметы и объяснить, как он определил, что это предмет большой и маленький. Затем нужно подобрать к большому и маленькому предметам одинаковые по размерам предметы.

Определение размера объемных предметов:

*** Прием вложения**

Учитель ставит на стол коробки разного размера.

- Ребята, что я поставила на стол? (*коробки*).
- Чем они отличаются друг от друга? (*размерами, маленькая, большая и еще больше или затрудняются ответить*).
- Как определить, какая коробка больше, а какая меньше? (*одну вложить в другую*).

Учитель предлагает вложить одну коробку в другую.

- Какая коробка меньше, а какая больше? (*коробка в которую вложили другую – больше*).

*** Прием приложения**

Если предметы объемные, то размер их можно определить путем приложения (большую коробку прикладываю к маленькой).

4. Работа в тетради

Работа с трафаретом:

1-е задание: найти и обвести большой круг.

2-е задание: найти и обвести маленький круг.

III. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ УРОКА

Чему мы сегодня научились на уроке?

Библиографический список

1. Алышева Т. В. Математика 1 класс. – М.: Просвещение, 2021. – Ч. I.

Н.Ю. Литвинова

КОНСПЕКТ УРОКА ПО ПРЕДМЕТУ «МИР ПРИРОДЫ И ЧЕЛОВЕКА» 1 (ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО) КЛАССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС), ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АООП НОО ВАРИАНТА 8.3.

Аннотация. В данном издании приводится конспект урока, предназначенного для обучения детей с РАС (вариант АООП НОО 8.3). Разработка урока принадлежит учителю ресурсного класса МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону.

Ключевые слова: дети с расстройством аутистического спектра, адаптированная образовательная программа, урок по предмету «Мир природы и человека».

N.Y. Litvinova

SUMMARY OF THE LESSON ON THE SUBJECT "THE WORLD OF NATURE AND MAN" OF THE 1ST (ADDITIONAL) CLASS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD), STUDYING IN THE OOP OF THE NOO OPTION 8.3.

Abstract. This edition contains a summary of the lesson intended for teaching children with ASD (version of the OOP NOO 8.3). The development of the lesson is assigned to the teacher of the resource class of the MAOU "School 96 Eureka-Development" of the city of Rostov-on-Don.

Keywords: children with autism spectrum disorder, adapted educational program, lesson on the subject "The world of nature and man"

ТЕМА УРОКА: «Дикие и домашние животные»

ХОД УРОКА

Цель. Учить детей сравнивать предметы по размеру: большой – маленький, больше – меньше, одинаковые. Научить владеть терминами, с помощью которых можно описывать предметы по размерам (величине).

Демонстрационный материал. Набор картинок с контурным изображением деревьев, домиков, геометрических фигур разного размера.

Оборудование: проектор, переносной экран, таймер.

I. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ МОМЕНТ

Приветствие учителя:

– Внимание! Проверь, дружок,

Готов ли ты начать урок?

Всё ль на месте, всё ль в порядке?

Книги, ручка и тетрадки?

II. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Актуализация знаний и мотивация, применяемые методы

Словесный: беседа.

Практический: выполнение задания.

– Сейчас мы повторим тему предыдущего урока, проведём дидактическую игру «Что бывает осенью?».

– Какие картинки относятся к осени?

– Расскажи, что ты видишь на этих картинках?

(Ребенок выбирает нужные картинки, отвечает на вопросы).

Постановка учебной задачи, применяемые методы

Словесный: беседа.

Наглядный: демонстрационный материал (картинки с изображением животных).

– А о чем мы сегодня будем говорить на уроке, вы узнаете, отгадав зашифрованное слово. (На доске зашифрованное слово– ЕОЖНИТВЫ).

– Что это за слово?

– О каких животных мы будем говорить сегодня, ты узнаешь, отгадав загадки. К каждой загадке надо найти соответствующую картинку.

* Летом бродит без дороги

Между сосен и берез,

А зимой он спит в берлоге,

От мороза пряча нос.

* На овчарку он похож.

Что не зуб, то острый нож!

Он бежит, оскалив пасть,

На овцу готов напасть.

* По деревьям ловко скачет,

И в дупло орешки прячет.

Что же это за зверёк?

Угадай скорей, дружок!

* Что хитрей плутовки нет

Знает целый белый свет.

Все облазила леса

Эта рыжая ...

* Очень сильный и высокий,

По колону снег глубокий.

Не олень, но он рогатый,

Все зовут его сохатый.

– Как можно назвать этих животных?

* Рыжий молокозавод

День жуёт и ночь жуёт,

Ведь траву не так легко

Переделать в молоко.

* Любит кушать он морковку

И капусту для сноровки.

А следит за клеткой Толик,

Там живёт пушистый ...

* Мягкие лапки, в лапках – царапки...

* Подкованы ноги,

Бежит по дороге:

Грива дугой,

А хвост метлой.

* С хозяином дружит,

Дом сторожит,

Живёт под крылечком,

Хвост колечком.

– Как можно назвать всех этих животных?

– Предположи, как будет называться тема нашего урока.

– Каждая буква соответствует цифре. Запись букв по определённом порядку.

Подумать, предложить варианты.

* Медведь.

* Волк.

* Белка

* Лиса

* Лось

– Дикие животные.

* Корова

* Кролик

* Кошка

* Лошадь

* Собака

– Домашние животные.

– Дикие и домашние животные.

Открытие нового знания, применяемые методы

Словесные: слово учителя, беседа.

Физминутка

Практический: выполнение физического упражнения.

– Почему животных поделили на диких и домашних?

– А как появились домашние животные?

– Давным-давно, когда еще не было городов, машин и книг, люди жили в пещерах. Они боялись огромных страшных хищников. Древним людям было голодно, очень редко находили они себе пищу. Однажды один разумный человек стал подкармливать волков, которые ходили возле его жилища. Постепенно волки стали добрее, а их детеныши привязались к человеку, стали жить рядом с ним. Они были уже не дикими, а домашними. Так появились собаки. Они научились охранять человека от врагов, помогать ему искать и добывать пищу. Шло время. Число друзей человека среди животных росло. Теперь человек уже не может жить без своих домашних друзей и помощников.

– Как же появились домашние животные?

– Чем домашние животные отличаются от диких?

– А сейчас попробуем составить таблицу «Дикие и домашние животные». Расставляем карточки в два столбика:

Кто живёт с человеком? Кто живёт в лесу?

Кому человек строит жильё? Кто строит жильё сам?

Кто сам заботится о себе и потомстве? За кем ухаживает человек?

Кто сам добывает еду? Кого кормит человек?

Динамическая пауза – игра.

– Я буду называть животных. Ваша задача – когда я называю дикое животное – хлопнуть в ладоши, домашнее – встать на цыпочки.

Подумать, предположить.

Варианты ответа: домашние животные – это животные, которые живут рядом с человеком; дикие животные – животные, которые живут в природе.

Подумать над вопросом.

– Домашних животных люди кормят, строят им жилища, заботятся о потомстве. А дикие животные живут сами по себе.

Выполнять физминутку.

Первичное закрепление, применяемые методы

Словесный: беседа.

Практический: Выполнение задания.

Наглядный: иллюстрации учебника.

– Сейчас узнаем, какую пользу приносят человеку домашние животные. Открываем учебник на стр. 33.

– Каких животных мы видим на иллюстрации?

– Кошка, собака, овца, лошадь, корова.

– Какую пользу приносят эти животные людям?

– Примерный ответ:

Животные дают человеку мясо, жир, молоко, кожу, яйца, пух, перья, шерсть, мед, воск, лекарства, охраняют жильё. Животных человек использует как транспортное средство. Человек получает радость от общения с животными.

– Открываем учебник на стр. 34. Рассмотрите схемы, ответьте:

Что делают из молока?

Что делают из шерсти?

Включение в систему знаний, повторение, применяемые методы

Словесный: беседа.

Практический: Выполнение задания.

Наглядный: иллюстрации учебника.

– Как человек заботится о животных?

– Примерный ответ:

Кормит, чистит, следит за их здоровьем, Летом для домашних животных заготавливает корма, до наступления холодов утепляют жилища. Человек ухаживает за детёнышами животных.

Дидактическая игра «Где чей дом?» (учебник, стр. 35).

Стрелками показать, кто где живёт.

III. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ УРОКА

Рефлексия деятельности, применяемые методы

Словесный: беседа.

– О чем мы говорили на уроке?

– Объясните, каких животных называют дикими, а каких – домашними.

– Для чего люди разводят домашних животных?

Библиографический список

1. Матвеева Н.Б. и др. Мир природы и человека: учебник 1 кл.: в 2 ч. / Н.Б. Матвеева, И.Я. Ярочкина, М.А. Попова и др. – М.: Просвещение, 2017. – Ч. 1.

В.М. Пытина

КОНСПЕКТ УРОКА ПО ПРЕДМЕТУ «Окружающий мир» 2 КЛАССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС), ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АООП НОО ВАРИАНТА 8.2.

Аннотация. В данном издании приводится конспект урока, предназначенного для обучения детей с РАС (вариант АООП НОО 8.3). Разработка урока принадлежит учителю отдельного коррекционного класса для детей с РАС МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону.

Ключевые слова: дети с расстройством аутистического спектра, адаптированная образовательная программа, урок по предмету «Окружающий мир»

V.M. PYTINA

LESSON SUMMARY ON THE SUBJECT "THE SURROUNDING WORLD" 2 CLASSES FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD), STUDYING ACCORDING TO THE OOP NOO OPTION 8.2.

Abstract. This edition contains a summary of the lesson intended for teaching children with ASD (version AOOPTION 8.3). The development of the lesson belongs to the teacher of a separate correctional class for children with ASD MAOU "School 96 Eureka-Development" of the city of Rostov-on-Don.

Keywords: children with autism spectrum disorder, adapted educational program, lesson on the subject "The world around us"

ТЕМА УРОКА «Комнатные растения»

Цель. Научить узнавать комнатные растения, закрепить навык ориентировки на карте/глобусе.

Демонстрационный материал. Карта или глобус.

Оборудование: набор карточек по теме урока (на основе текста), видеоматериалы, глоссарий.

Детям заранее выдается печатный вариант текста для ознакомления. Текст урока также готовится заранее – печатается крупным шрифтом, ключевые слова выделяются, к ним подбираются карточки с изображениями.

Текст для самостоятельного изучения дома: «Человек и природа – единое целое. Человек – часть природы, он берёт из природной среды необходимые для жизни пищу, воду, воздух. Но не только пищу, воздух даёт нам природа, ещё она наполняет нас мощной энергией. Природа заставляет нас чувствовать себя счастливее, здоровее, жизнерадостнее. Любое общение с природой дарит человеку радость, поэтому человек так стремится к ней. Люди часто выезжают на природу – в лес, в горы, на море, чтобы успокоиться, расслабиться. Но, к сожалению, в силу каких-то причин и обстоятельств, не у всех людей это получается так часто, как им бы хотелось. Но как быть тогда человеку? Как сделать так, чтобы растения всегда радовали нас своим соседством? Так люди стали украшать свои дома живыми растениями. Когда мы ухаживаем за растениями, мы получаем положительные эмоции, становимся внимательнее, добрее».

ХОД УРОКА

1. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ МОМЕНТ

На этом уроке вы узнаете, как в наших домах появились «живые украшения» – комнатные растения, каких животных часто содержат в живых уголках, какие бывают породы кошек и собак. Научитесь ухаживать за комнатными растениями, ухаживать за животными, научитесь различать породы кошек и собак.

2. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Устный рассказ учителя. Одновременно детям предъявляется напечатанный текст с визуальной опорой к нему в виде карточек, на которых изображены изучаемые предметы (выделено в тексте).

Текст для изучения на уроке: «Осенью в природе происходят изменения. **Птицы** улетают в тёплые края, **листья** опадают, многие **животные** уходят в зимнюю спячку. Уже за окном совсем нет зелёного цвета, природа окрашивается в **серые**, тусклые цвета. Но есть растения, которые не сбрасывают листву до весны. Это растения, которые живут в наших домах. Такие растения называются **комнатными растениями**. Но почему они остаются зелёными круглый год?

Дело в том, что родина этих растений тёплые страны, где не бывает зимы, поэтому растения, которые там живут – вечнозелёные. Комнатные растения украшают наш дом, делают его уютнее, свежее, очищают воздух в доме. Среди них есть лекарственные растения. Например: **алоэ, каланхоэ**. И, конечно же, растения выделяют необходимый для жизни кислород. Существуют специальные места, где разводят растения. Это **оранжерея**. В оранжерее можно найти самые редкие и красивые растения всего мира.

Комнатные растения привозят из разных стран, например, родина **кактуса – Южная Америка**. Кактус в дикой природе живёт в засушливых местах, в которых всегда много солнца, вокруг много песка, редко идут дожди и не хватает воды. Это необычные растения, они зелёные и колючие. Листья им заменяют колючки.

Бегония – необыкновенное по красоте комнатное растение, которое можем встретить почти во всех помещениях. Бегонию называют королевой цветов.

К нам бегония попала из **Африки**.

Герань считается самым популярным и известным растением в комнатном цветоводстве. Научное название этого цветка – пеларгония. Родиной растения является **Южная Африка**. Однажды мореплавателей, которые оказались в Южной Африке, заинтересовало интересное растение с яркими соцветиями. Англичане привезли растение в Великобританию, где вывели новые сорта. Ею начали украшать дома и сады сразу же, как только она попала в Европу.

Фикус – одно из самых распространённых комнатных растений. К нам фикус попал из **Азии**. Взрослые растения могут жить в домашних условиях много лет.

Чтобы комнатные растения не погибли, а продолжали радовать нас каждый день, надо учиться ухаживать за ними. В первую очередь растениям необходимы **свет и вода**. Большинство растений надо ставить ближе к свету. Поливать растения нужно водой комнатной температуры (**лейка**). Вода должна отстояться в течение нескольких часов. Летом цветы поливать вечером, зимой – утром. Рыхлить почву надо **палочкой**. Рыхлить надо осторожно, чтобы не повредить корни. Вытирать пыль с крупных гладких листьев влажной **тряпкой или губкой**. Растения с мелкими листьями лучше опрыскивать. Если мы будем соблюдать эти правила, то комнатные растения будут долго радовать нас.

Сделаем вывод: комнатные растения очень разнообразны. Их родина – тёплые страны, где они живут в природе. У нас их разводят в домах и оранжереях.

3. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ УРОКА

Разбор типового тренировочного задания:

1. Текст вопроса: Зачеркни неверные утверждения.

Родина комнатных растений – холодные страны.

У нас их разводят в домах и оранжереях.

Поливать комнатные растения нужно горячей водой.

Большинство растений нужно ставить ближе к свету.

2. Текст вопроса: Выберите правила ухода за комнатными растениями.

Варианты ответов: поливать; выносить на мороз; рыхлить почву; вытирать пыль с листьев; срезать сухие листья и веточки.

Библиографический список

1. Плешаков А.А. Окружающий мир. Рабочая тетрадь: учебное пособие. 2 кл.: в 2 ч. /. – М.: Просвещение, 2017. – С. 53, 56, 58.
2. От земли до неба: атлас – определитель. – С. 23–26, 165, 202–204.
3. Интернет-ресурсы: <http://biodat.ru/db/fen/anim.php>

Сведения об авторах

Бартенева С.Э. – директор АНО «Луч Надежды», старший преподаватель Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Бекенева Н.В. – арт-терапевт, член Российской Арт-терапевтической ассоциации, педагог-психолог ДООУ «ДАР» г. Ростов-на-Дону, магистрант АПП ЮФУ;

Буршит И.Е. – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Веселая А.А. – канд. тех. наук, доцент кафедры экономики и предпринимательства Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Виневская А.В. – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Голобородько А.Ю. – директор Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», доктор полит. наук, канд. филол. наук, доцент;

Голобородько И.Э. – заместитель директора Центра повышения квалификации Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Гончаренко Э.И. – студентка факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Диметрова О.П. – магистрант ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;

Кирюшина О.Н. – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Колесникова Г.Б. – магистрант АПП ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», специальное (дефектологическое) образование;

Колесникова Е.Д. – магистрант факультета истории и филологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Корниенко Н.В. – студентка факультета истории и филологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Кочергина О.А. – заведующий кафедрой общей педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» канд. пед. наук, доцент;

Курилкина О.А. – заведующий кафедрой отраслевых юридических дисциплин Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» канд. юр. наук, доцент;

Литвинова Н.Ю. – учитель МАЭОУ «Школа 96 Эврика-Развитие», г. Ростов-на-Дону;

Липовая О.А. – начальник отдела воспитательной и профориентационной работы, организационного сопровождения деятельности и развития карьеры Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» канд. филол. наук;

Лиханова Н. В. – аспирант ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Меньшикова Т.И. – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Музыка О.А. – декан факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», доктор филос. наук, профессор;

Орлова Е.В. – студентка факультета экономики и права Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ РИНХ)»;

Полякова В.И. – студентка Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ РИНХ)»;

Потокина О.А. – магистрант ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;

Пуйлова М.А. – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Пытина В.М. – учитель МАЭОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» г. Ростов-на-Дону;

Стеценко И.А. – декан факультета экономики и права Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», доктор пед. наук, доцент;

Топилина Н.В. – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Тюшнякова И.А. – заведующий кафедрой информатики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», канд. тех. наук, доцент;

Фетисова Д.Г. – студентка 4 курса факультета экономики и права Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Фоменко Н.В. – канд. пед. наук, доцент Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Шарана О.Н. – магистрант ППОГЗ-513 факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».

Педагогическое образование: традиции и инновации

Главный редактор А.Ю. Голобородько,

Научный редактор О.А. Кочергина

Подготовка электронной версии Н.В. Фоменко

Издательство ИП О.И. Волошина
Адрес: Таганрог, пер Тургеневский 16, 49

Подписано к использованию 19.07.2022

Учредитель журнала
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»