

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования

«ДВОРЕЦ ПИОНЕРОВ И ШКОЛЬНИКОВ им. Н. К. Крупской
г. Челябинска» (МАУДО «ДПШ»)

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«АКАДЕМИЧЕСКИЙ ЛИЦЕЙ № 95 г. Челябинска»

Тьюторское сопровождение
в системе общего, дополнительного
и профессионального образования

V Всероссийская научно-практическая конференция
с международным участием
(Челябинск, 15–25 февраля 2023 года)

Челябинск
«Край Ра»
2023

УДК 37.048(063)
ББК 74 002.6р
Т95

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

Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Челябинск, 15–25 февр. 2023 г.) / Т95 под ред. В. М. Кирсанова, М. Ю. Ветховой, Ю. В. Смирновой, З. И. Тюмасевой, Е. С. Гладкой, Е. В. Гнатышиной, Ф. А. Зуевой, Б. А. Артеменко, В. С. Мушкарина, А. А. Бенгардт, Л. М. Лапшина, У. В. Колотилова. — Челябинск: Край Ра, 2023. — 382 с.

ISBN 978–5–6049871–2–4

В сборнике представлены материалы выступлений участников V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования».

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

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

УДК 37.048(063)
ББК 74 002.6р

ISBN 978–5–6049871–2–4

© Авторы, 2023
© Оформление. ООО «Край Ра», 2023

Содержание

<i>Абдуллина Р. Р.</i>	
Тьюторское сопровождение развития произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития	12
<i>Байгабулова С. О.</i>	
Описание программы психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих офицеров МВД в условиях обучения в вузе Республики Казахстан.....	15
<i>Балакина Е. В.</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение сенсорного развития детей с нарушениями зрения в образовательной организации средствами продуктивной деятельности.....	20
<i>Березина М. С.</i>	
Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного класса общеобразовательной школы.....	23
<i>Беспалов Л. И.</i>	
Модель педагогического сопровождения формирования навыка здоровьесбережения у обучающихся начальной школы	27
<i>Боркова Т. В.</i>	
Особенности социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	31
<i>Борченко И. Д., Мищенко А. Н.</i>	
Психолого-педагогические основы формирования Soft-skills обучающихся	34
<i>Брындина А. Е.</i>	
Особенности развития внимания школьников с нарушением интеллекта на уроках биологии.....	39
<i>Бурулева М. А., Артеменко Б. А.</i>	
Тьюторское сопровождение здоровьесберегающего образования обучающихся в условиях детского сада.....	42

<i>Бутенко Т. Е.</i>	
Эффективность обратной связи на уроках биологии в деятельности тьютора.....	45
<i>Быкова А. М.</i>	
Тьюторство в организации эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	49
<i>Вайсман В. О.</i>	
Использование приемов индивидуализации для развития функциональных умений обучающихся при решении экспериментальных химических задач.....	53
<i>Варнавская Е. А.</i>	
Тьюторское сопровождение обучающихся при организации пропедевтических курсов естественно-научной направленности	56
<i>Волхонцева М.В.</i>	
Формирование естественнонаучной грамотности обучающихся в условиях реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ естественнонаучной направленности.....	60
<i>Воронова С. В.</i>	
Тьюторское сопровождение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в формировании наглядно-образного мышления.....	63
<i>Габидуллина Д. Д.</i>	
Особенности словарного запаса детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	68
<i>Геворгян А. В.</i>	
Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога.....	72
<i>Гнездилова А. А.</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в ходе изобразительной деятельности.....	79
<i>Горлова Е. С.</i>	
Тьюторское сопровождение семьи и ребенка с тяжелыми нарушениями речи.....	83
<i>Горшкова Т. В.</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушением интеллекта в процессе профориентационной работы.....	86

<i>Граханова М. В.</i>	
Тьюторское сопровождение в системе коррекционной работы по развитию мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	89
<i>Губарь Е. С.</i>	
Тьюторское сопровождение детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного обучения как фактор повышения качества образовательной услуги.....	92
<i>Гулякова А. В., Валеева Н. Г., Нванкво Ннабузе Калу</i>	
Педагог-наставник как важнейшее условие повышения научно-исследовательской компетенции студентов высшей школы.....	95
<i>Гулякова Н. И.</i>	
Наставничество педагогов как эффективное условие в профессиональном становлении молодого специалиста	101
<i>Давыдова А. В.</i>	
Тьюторская технология как необходимое условие индивидуализации образования	106
<i>Деягина А. В.</i>	
Особенности развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	108
<i>Долбилова Т. В.</i>	
Особенности звукопроизносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.....	112
<i>Дорофеева С. Н.</i>	
Дидактическое сопровождение процесса формирования представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	116
<i>Дорошина О. Р.</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в ДОУ в процессе формирования навыков общения со сверстниками	121
<i>Дубровина А. С.</i>	
Тьюторское сопровождение в процессе проектной деятельности	130
<i>Жидкова И. Е., Никифорова М. Е.</i>	
Педагогическое сопровождение учителей по вопросам формирования функциональной грамотности обучающихся.....	128

Захарова А. С., Панова О.А.

Тьюторское сопровождение семьи в вопросах патриотического воспитания детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития 134

Зуева Ф. А.

Направления деятельности по построению траектории развития студентов в рамках технологического образования..... 138

Зяблова Н. Г.

Роль тьютора в сопровождении школьников с задержкой психического развития во внеучебной деятельности..... 141

Игнатова А. О.

Развитие читательской компетенции у слабослышащих детей младшего школьного возраста..... 143

Игошкина Д. В.

Использование ИКТ в развитии наглядно-образного мышления слабослышащих детей 6–7 лет 149

Калашиников Н. В.

Тьюторское сопровождение дополнительного естественно-научного образования детей дошкольного возраста 153

Кедрова М. В.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка после кохlearной имплантации в условиях инклюзивного образования..... 156

Кирсанов В. М.

Специфика тьюторского сопровождения неуспевающих студентов..... 159

Колотилова У. В.

Взаимодействие педагога-тьютора и учителя в процессе сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 162

Колотилова У. В.

Проблема формирования коммуникативных умений детей с нарушениями слуха в процессе тьюторского сопровождения..... 165

Коробинцева М. С.

К вопросу тьюторского сопровождения младших подростков с задержкой психического развития..... 168

Коротыч А. А.

Сформированность представления о цвете у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития 171

<i>Краснова А. В.</i>	
Кинотерапия в психолого-педагогическом сопровождении по коррекции эмоциональной сферы подростков с нарушением интеллекта, оставшихся без попечения родителей.....	175
<i>Лазарева Е. В.</i>	
Тьюторское сопровождение развития мелкой моторики детей с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации	179
<i>Лапишина Л. М.</i>	
Тьюторское сопровождение школьников с нарушением интеллекта на этапе профессионального самоопределения	183
<i>Латыпова Е. М.</i>	
Формирование навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях.....	186
<i>Ломова О. Ю.</i>	
Роль семьи и тьютора в социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья.....	189
<i>Лысова А. А.</i>	
Роль тьютора в формировании связной речи у младших школьников с задержкой психического развития.....	193
<i>Майканов Ж. У.</i>	
Патриотическое воспитание при организации научно-исследовательской деятельности обучающихся по химии: реализация векторов тьюторского действия	197
<i>Мальшева С. Б.</i>	
Тьюторское сопровождение семьи школьника с нарушением интеллекта на этапе профессионального самоопределения	200
<i>Маслобойникова А. В.</i>	
Роль тьютора в создании портфолио как проявление управления самостоятельной деятельностью обучающихся.....	203
<i>Махмутова А. А.</i>	
Тьюторское сопровождение в системе дополнительного образования	207
<i>Мельникова А. А.</i>	
К вопросу психолого-педагогического сопровождения эстетического воспитания детей с задержкой психического развития.....	210

Мухаметжанова Н. Ю.

Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста на этапе адаптации к условиям дошкольной образовательной организации 215

Назарова Е. В.

Взаимодействие специалистов психолого-педагогического сопровождения в процессе коррекционно-педагогической работы по развитию диалогической речи у младших школьников с ОНР 218

Никитина Е. К., Осипова Л. Б.

Роль тьютора во взаимодействии специалистов по развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения..... 222

Нуртазинова А. С.

Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития..... 227

Нухова М. М.

Особенности развития слухового восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования 230

Панихина И. Н.

Особенности тьюторского сопровождения в системе дополнительного образования 233

Пермякова Н. Е., Артеменко Б. А.

Роль тьютора в сопровождении физкультурно-оздоровительной работы в дошкольной образовательной организации..... 236

Пискунова И. В., Удачина И. В.

Тьюторское сопровождение: практический аспект. Проектирование индивидуального образовательного маршрута (ИОМ)..... 239

Плаксина Е. А.

Содержание работы тьютора по развитию письменной речи у обучающихся второй ступени общего образования с задержкой психического развития в процессе внеурочной деятельности 243

Полуянова Л. А.

Проблема формирования тьюторской компетенции у будущего учителя 248

Полуянова Л. А.

Роль будущих учителей в процессе реализации инклюзивной практики..... 250

<i>Пономарева И. Р., Соловьева Ю. И.</i>	
Роль тьютора в профессиональном самоопределении школьника.....	253
<i>Попова Е. А.</i>	
Тьюторское сопровождение обучающихся в системе дополнительного образования на примере студии «Театр моды».....	260
<i>Попова Т. А.</i>	
Организация деятельности тьютора в условиях инклюзивной группы с детьми с тяжелыми нарушениями речи	264
<i>Прокудина Е. Е.</i>	
Организация тьюторского сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях ДОО.....	267
<i>Пушкарская С. Ф., Петрова Н. М.</i>	
Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья на примере реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Ресторанный сервис».....	272
<i>Савельева Е. М.</i>	
Тьюторское сопровождение процесса овладения основными видами движений детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения	278
<i>Савельева О. К.</i>	
Из опыта использования технологий индивидуализации во внеурочной деятельности по биологии на уровне основного общего образования.....	282
<i>Семашко Д. Д.</i>	
Наставничество как форма взаимодействия педагога и обучающихся при изучении иностранных языков	286
<i>Слуднова К. О.</i>	
Организация деятельности тьютора по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.....	292
<i>Стрельцова В. А.</i>	
Сопровождение детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в процессе формирования навыков чтения	296
<i>Суродеева Н. С.</i>	
Тьюторское сопровождение младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития связной речи.....	299
<i>Тамоян Е. В.</i>	
Особенности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	302

Татаринов А. А.	
Цифровой тьютор как новая педагогическая профессия в современной школе	304
Титова О. Н.	
Тьюторское сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования связной речи	311
Ткач Е. П., Кильмасова И. А.	
Особенности проектирования и разработки методических материалов по разделу: «Технология обработки швейных изделий»	315
Тузова Е. Н.	
Реализация технологии индивидуализации при создании интеллект-карт на уроках географии в 7 классе	319
Тюшевская Е. Ю.	
Формирование коммуникативных навыков у младших дошкольников с расстройством аутистического спектра с использованием фольклора ...	324
Ураканова Д. А.	
Роль тьютора в ресурсном классе.....	328
Филимонова В. А., Заможный И. Д.	
Психолого-педагогическое сопровождение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в процессе коррекции внимания	331
Филипова Т. А.	
Театральная деятельность как средство формирования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	338
Фролова А. Е.	
Формирование прогностических операций в процессе обучения чтению младших школьников с системными нарушениями речи	341
Хирова Е. О.	
Создание ситуации успеха на уроке «Технология»	345
Цегельникова М. П.	
К вопросу индивидуализации коррекционной работы по развитию произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития на уроках в общеобразовательном классе	348
Чипижная Н. В., Дружинина Л. А.	
Тьюторское сопровождение учебного процесса — индивидуализация обучения школьника с синдромом Дауна	352

Чуркина О. Л.

Тьюторское сопровождение как система мероприятий по реализации рекомендаций индивидуального коррекционного маршрута в группах дошкольного образовательного учреждения для детей с нарушением слуха 357

Шахторина О. В.

Психолого-педагогическая коррекция самооценки младших школьников с задержкой психического развития 359

Шелковая М. С.

Организация тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья..... 363

Шпек Н. Е.

Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ ... 367

Щербак С. Г.

Личностно-порождающее взаимодействие взрослых с детьми как условие коррекции нарушений речи и социальной адаптации детей с ТНР..... 371

Юмадилова М. Р.

Тьюторское сопровождение процесса взаимодействия в коллективе младшего школьника с ОВЗ..... 374

Юмадилова Ю. Н.

Тьюторское сопровождение развития здоровьесберегающей среды в общеобразовательной школе..... 378

Абдуллина Р. Р.

МАОУ «СОШ № 74 г. Челябинска», Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: abdullinarr98@yandex.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Тьюторское сопровождение развития произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития

Аннотация. В статье рассмотрена проблема тьюторского сопровождения развития произвольной памяти, описаны особенности деятельности тьютора по развитию произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития. Описаны особенности использования мнемотехники в процессе взаимодействия тьютора и обучающегося с ЗПР.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, произвольная память, младшие школьники с задержкой психического развития, мнемотехника

Abdullina R. R.

MAEI "SS № 74 Chelyabinsk", South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M.

TUTOR SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF ARBITRARY MEMORY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article considers the problem of tutor support for the development of arbitrary memory, describes the features of the tutor's activity for the development of arbitrary memory of younger schoolchildren with mental retardation. The features of using mnemonics in the process of interaction between the tutor and the student with mental retardation are described.

Keywords: tutor support, arbitrary memory, primary school students with mental retardation, mnemonics

В современной системе российского образования тьюторство является неотъемлемой частью его педагогической практики. Тьюторы как специа-

листы по организации и поддержке индивидуализации образовательной деятельности обучающихся могут их сопровождать на всех уровнях образования [2]. Значительная роль отводится тьютору и в сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [3], которое осуществляется с учетом их особых образовательных потребностей, а также с учетом целей реализации адаптированных образовательных программ [1]. Особый интерес вызывает тьюторская практика в отношении самой многочисленной группы детей с ОВЗ — в отношении детей с задержкой психического развития (ЗПР) [10].

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [9].

ЗПР — особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов (по определению Л. В. Шиповой) [4]. Обучающиеся с ЗПР по сравнению с другими нозологическими группами обучающихся с ОВЗ — довольно благополучная группа в отношении возможного прогноза их развития и включения в инклюзивное образовательное пространство. Необходимость тьюторского сопровождения данной группы обучающихся для многих педагогических работников вовсе не очевидна. При этом в некоторых случаях психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) рекомендует общеобразовательной организации (ОО) организовать тьюторскую поддержку этим обучающимся, а в некоторых случаях ОО самостоятельно принимают соответствующие организационные решения на своем уровне [5].

Одним из основных направлений тьюторирования младших школьников с ЗПР является развитие у них произвольной памяти; это необходимо для более эффективного обучения в условиях инклюзивного образования [8].

Произвольная память — процесс запоминания, который осуществляется в форме сознательной деятельности, имеющей мнемическую направленность (мнемическую установку) и включающей совокупность специальных мнемических действий [7].

Деятельность тьютора состоит в том, чтобы оказать обучающемуся помощь, находясь рядом во время его пребывания в образовательной организации, при постоянно меняющихся условиях. Важно, что помощь должна быть разумно дозирована и иметь направляющий характер. Эффективность такой тактики проникающего сопровождения сегодня подтверждена нейрофизиологически обоснованной структурой дефекта при ЗПР [6].

Для развития памяти (запоминания и припоминания) используют различные приемы мнемотехники.

Мнемотехника — совокупность приемов и методов, направленных на тренировку памяти и речи, которые помогают быстрее запоминать информацию путем образования ассоциаций на основе визуального, аудиального, а также чувственного представления [7].

В данной технике проявляется коммуникативный подход, так как мнемотехника на этапе тренировки ее применения требует тесного взаимодействия ребенка и тьютора, в ходе которого совершается обмен информацией. Это связано с тем, что возникающие ассоциации у ребенка, как и у любого взрослого, имеют под собой образы восприятия окружающего мира и особенности отношения к нему личности.

Сообщая свою ассоциацию тьютору, ребенок вкладывает в нее собственное видение мира, свое состояние и получает обратную связь от специалиста. В данном контексте становится понятно, что такое взаимодействие организует и направляет процессы восприятия, памяти, мышления, обеспечивая обмен продуктами познавательных процессов [10]. Мнемотехника контролирует процессы запоминания, сохранения и припоминания информации за счет создания ассоциативных цепочек. Целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является наиболее эффективной в младшем школьном возрасте, так как этот возраст является сенситивным для становления высших форм произвольного запоминания [9].

Предъявление заданий с мнемотехническим аспектом детям с ЗПР имеет следующие особенности: необходимо подобрать к каждому обучающемуся индивидуальный подход; продолжительность занятий не должна превышать 30 минут, чтобы предотвратить скорую утомляемость; инструкция должна быть максимально упрощена и повторяться несколько раз одними и теми же словами, а также при развитии произвольной памяти у таких детей необходимо делать упор на наглядность материала, его красочность.

Для развития произвольной памяти у младших школьников с ЗПР создаются коррекционно-развивающие программы, но важно помнить, что не менее важна помощь родителей, так как они должны заниматься с ребенком в домашних условиях. Тьюторское сопровождение подразумевает и работу с родителями. По их просьбе тьютор может разработать рабочую тетрадь, в которой будут содержаться задания, схожие с теми, какие ребенок выполняет на занятиях.

Литература:

1. Борщевская Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина // Психологическое благополучие современного человека : материалы Международной заочной научно-практической конференции / отв. ред. С. А. Водяха. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. — С. 119–123.

2. Горбунова А. Ю. Тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации / А. Ю. Горбунова, О. О. Королькова, Е. С. Ткаченко // Сибирский педагогический журнал. — 2020. — № 4. — С. 97–107.

3. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании: курс лекций 1–4 / Т. М. Ковалева. — Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 56 с.

4. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники: Система запоминания «Джордано» / В. А. Козаренко. — Москва, 2007. — 115 с.

5. Коробинцева М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина : учебно-методическое пособие для высших учебных заведений. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с.

6. Лапшина Л. М. Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2006. — № 1. — С. 142–149.

7. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / сост. Е. А. Вишнякова. — Липецк : ГАУДПО ЛО «И РО», 2017. — 66 с.

8. Осипова Л. Б. К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

9. Шипова Л. В. Психология дошкольника с ЗПР: учебное пособие / Л. В. Шипова. — Саратов, 2018. — 86 с.

10. Шрамко Н. В. Основы тьюторства: курс лекций : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. В. Шрамко. — Екатеринбург. Урал. гос. пед. ун-т, 2018. — 112 с.

Байгабулова С. О.

Костанайская академия МВД Республики Казахстан
им. Шракеба Кабылбаева, г. Костанай, Республика Казахстан
e-mail: saulebajgabuлова@mail.ru

ОПИСАНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ МВД В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Аннотация. В статье рассматривается программа психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих офицеров МВД в условиях обучения в вузе Республики Казахстан. Программа состоит из

подготовительного, основного и заключительного этапа психологического сопровождения. Категория предполагаемой программы обучения — курсанты вузов МВД Республики Казахстан. Специфика программы заключается в условиях, направленные на решение задач психологического сопровождения. Предполагаемые результаты по окончании программы — это развитие мотивационно-потребностного, когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов профессиональной подготовки.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, этапы программы, психологическая программа, курсанты МВД, условия психологического сопровождения.

Baigabulova S. O.

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

**DESCRIPTION OF THE PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL
SUPPORT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE
OFFICERS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS
IN THE CONDITIONS OF STUDY AT THE UNIVERSITY
OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN.**

Annotation. The article discusses the program of psychological support for the professional training of future officers of the Ministry of Internal Affairs in the conditions of study at the University of the Republic of Kazakhstan. The program consists of a preparatory, main and final stage of psychological support. The category of the proposed training program is cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan. The specifics of the program lies in the conditions aimed at solving the tasks of psychological support. The expected results at the end of the program are the development of motivational need, cognitive, affective and behavioral components of professional training.

Keywords: psychological support, stages of the program, psychological program, cadets of the Ministry of Internal Affairs, conditions of psychological support

В настоящее время в вузах в системе МВД в качестве основной цели выступает получение определенной совокупности знаний и умений. Однако для будущего офицера важно не только владеть определенными знаниями и умениями, но и обладать определенными личностными и профессиональными качествами. Следует учитывать и тот факт, что обучение в ведомственных вузах отличается от обучения в гражданских вузах спецификой, различными условиями, в результате которых у курсантов может возникнуть социальная и психологическая дезадаптация, нуждающаяся в особом подходе к организации психологического сопровождения.

Целью программы является — определить условия, направленные на решение задач психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих офицеров МВД в условиях обучения в вузе.

Из общей цели психологического сопровождения будущих офицеров вытекают следующие задачи:

1. Обосновать условия реализации разработанной нами авторской программы по психологическому сопровождению профессиональной подготовки будущих офицеров МВД в условиях обучения в вузе;

2. Осуществить реализацию программы по психологическому сопровождению профессиональной подготовки будущих офицеров МВД в условиях обучения в вузе на базе Костанайской академии МВД Республики Казахстан имени Шрақбека Кабылбаева;

3. Определить результативность внедряемой программы по психологическому сопровождению профессиональной подготовки будущих офицеров МВД в условиях обучения в вузе.

Выполнение задач будет способствовать повышению уровня компонентов профессиональной подготовки, созданию условий для благоприятного психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих офицеров МВД.

Методологическую основу разработки программы составили основополагающие идеи и положения следующих научных подходов: — системный подход (Б. Г. Ананьев, А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков и др.); — личностно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев); — уровневый подход (С. Л. Рубинштейн), концепция профессионального развития личности (В. А. Бодров, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков и др.); — подходы к изучению психологического сопровождения в трудах исследователей А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, М. Е. Битяновой, Э. Ф. Зеера, Е. И. Козаковой, М. М. Симаго, А. П. Тряпициной, Ю. Слюсарева и др.

Психолого-педагогические условия для эффективного психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих офицеров МВД: — формирование профессиональной мотивации, обуславливающей как успешность подготовки в вузе, так и успешность предстоящей профессиональной деятельности; — психологическое сопровождение процесса адаптации к условиям обучения в вузе, особенно на этапе лагерных сборов на первом курсе; — повышение квалификации преподавательского состава вуза по психологической составляющей профессиональной подготовки курсантов; — комплексное использование традиционных и современных средств, способствующих психологическому сопровождению в период профессиональной подготовки; — систематическая диагностика уровня профессионально-психологической подготовки курсантов в процессе обучения в вузе.

Особенности содержания этапов программы

Подготовительный этап	Основной этап		Заключительный этап
Наименование этапов			
Организация сопровождения по формированию потребностно-мотивационных, когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов профессиональной подготовки	Формирование и развитие когнитивных компонентов профессиональной подготовки будущих офицеров МВД		Самоанализ и рефлексия уровня профессиональной подготовки
Задачи этапа			
<p>1. Информировать курсантов о способах улучшения адаптационного периода</p> <p>2. Информировать курсантов о способах повышения личностных ресурсов</p>	<p>1. Сформировать компоненты профессиональной подготовки</p> <p>2. Отработать практико-ориентированные техники по формированию и личностных качеств для решения сложных профессиональных задач</p> <p>3. Развить уровень сформированности когнитивных компонентов профессиональной подготовки</p>		1. Анализ степени сформированности компонентов профессиональной подготовки
Основное содержание этапов			
<p>1. Создание условий для благоприятного адаптационного периода</p> <p>2. Осознание своей значимости, осознанности выбранной профессии, нахождение путей активного разрешения проблем, понимания и оценки возникших ситуаций</p>	Групповые формы работы по формированию компонентов профессиональной подготовки: — умение устанавливать контакт; — умение разрешать конфликтные ситуации; — понимание и оценка стрессовых ситуаций	Групповые формы работы по развитию компонентов профессиональной подготовки: — развитие стрессоустойчивости; — применение коммуникативных приемов общения; — применение коммуникативных техник в разрешении конфликтных ситуаций; — эмоциональный контроль	Самоанализ, рефлексия и саморазвитие

Основная деятельность психолога и курсантов			
<p><i>Психолог:</i> информирование, дискуссии</p> <p><i>Курсант:</i> нахождение путей саморазвития, самореализации</p>	<p><i>Психолог:</i> тренинги, деловые игры, наблюдение, беседы, упражнения имитированных ситуаций, игровые приемы компонентов профессиональной подготовки</p> <p><i>Курсант:</i> активное разрешение проблем, самооценка</p>	<p><i>Психолог:</i> тренинги, деловые игры, наблюдение, беседы, упражнения имитированных ситуаций, игровые приемы компонентов профессиональной подготовки</p> <p><i>Курсант:</i> активное разрешение проблем, самооценка</p>	<p><i>Психолог:</i> стимулирование к самоанализу, рефлексии и саморазвитию.</p> <p><i>Курсант:</i> самоанализ, рефлексия, самоотчет, саморазвитие</p>

Основной формой реализации авторской программы стали лекции, тренинг, деловая игра и т. д., так как данные виды занятий способствует совершенствованию полученных знаний и применению уже имеющихся навыков в деятельности. По всем темам занятия проходили преимущественно в групповой форме, что позволило респондентам делиться опытом и видеть, как с задачей справляются другие, и сравнить со своим опытом. Это способствовало развитию коммуникативных навыков и навыков работы в группе, так как в процессе решения задачи необходимо было обучаться общению. Далее был переход к индивидуальной форме работы, чтобы каждый смог обратиться к своему опыту и самостоятельно выполнить задание применительно к себе. Это важно, так как в последующей профессиональной деятельности курсант должен самостоятельно осуществлять эти действия. Также с курсантами проводилась работа и в индивидуальной форме — консультации, беседы. Непосредственная реализация авторской программы проводилась в соответствии с тематическим планом, а также проведением разработанных занятий по каждой теме.

К ожидаемым результатам внедрения программы психологического сопровождения мы можем отнести следующие:

1. Создание условий для улучшения адаптационного периода курсантов.
2. Расширение объема знаний о способах повышения личностных ресурсов.
3. Развитие потребностно-мотивационных, когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов профессиональной подготовки.

Литература:

1. Багирбеков В. К. Психологическое сопровождение образовательного процесса в вузах силовых структур: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02. / В. К. Багирбеков. — Санкт-Петербург, 2000. — 27 с.

2. *Гусякова Н. И.* Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза: монография / Н. И. Гусякова. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. — 511 с.

3. *Кузнецов А. А.* Психолого-педагогическое сопровождение курсантов МЧС России в образовательном процессе как формирование стрессоустойчивости: дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. / А. А. Кузнецов. — Екатеринбург, 2021. — 136 с.

Балакина Е. В.

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

Научный руководитель — Лысова А. А.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ
ЗРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
СРЕДСТВАМИ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

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

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

Balakina E. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF THE SENSORY DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH
VISUAL IMPAIRMENTS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION
BY MEANS OF PRODUCTIVE ACTIVITIES**

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

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

Современные психолого-педагогические исследования акцентируют важность сенсорного развития ребенка с нарушениями зрения для его будущей

жизни [3; 7; 8]. Это определяет основную задачу, стоящую перед дошкольной образовательной организацией — разработать и использовать в детском саду наиболее эффективные средства и методы сенсорного развития. Одним из таких средств является продуктивная деятельность дошкольника.

Анализ точек зрения отечественных ученых (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Н. П. Сакулина, А. П. Усова) позволил определить понятие «сенсорное развитие» как процесс развития восприятия у ребенка и формирование у него сенсорных эталонов, т. е. представлений о внешних свойствах предметов (их форме, цвете, величине, положении в пространстве) [1; 3; 7; 8]. В исследованиях ведущих тифлологов А. Г. Литвака, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой и др. отмечается, что дети с нарушениями зрения недостаточно используют сохранные органы чувств для восполнения недостаточности зрительных впечатлений, что в свою очередь приводит к:

- снижению уровня чувственного опыта;
- неточности, фрагментарности, замедленности и обедненности зрительного восприятия и формирования на этой основе неточных представлений и образов предметов;
- трудностям категоризации и определения групп сенсорных эталонов (по форме, цвету, величине);
- отсутствию четких представлений о связи между пространственным расположением своего тела и предметов окружающей действительности с их словесными обозначениями.

Особенности психофизического развития накладывают свой отпечаток и на продуктивную деятельность детей с нарушениями зрения.

С. М. Вишнякова, М. В. Грибанова, Н. А. Короткова, А. М. Новиков, занимающиеся изучением продуктивной деятельности детей дошкольного возраста, определяют ее как деятельность ребенка, организуемую с целью получения продукта (постройки, рисунка, аппликации, лепной поделки и т. п.), обладающего определенными заданными качествами. При этом результатом продуктивной деятельности является продукт, отражающий тот объект, который она воспроизводит, как в целом, так и в его свойствах [4].

Ряд ученых (Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова) отмечают, что отсутствие понимания полноты и глубины окружающего мира у детей с нарушением зрения снижает возможность самостоятельного и наиболее точного отображения предметов в своей деятельности. А слабое развитие моторики, несогласованность действия руки и глаза накладывают отпечаток на овладение ручными навыками и творческую деятельность детей. Максимально бедный моторный компонент сосуществует с гораздо более сложной и, по существу, вербальной продукцией. В отличие от нормально развивающихся детей, дошкольники с нарушением зрения ограничены в возможностях практического опыта, вследствие его неверного понимания. Они испытывают трудности в создании и реализации замысла, у них наблюдается поверхностное и схематическое отражение всех составляющих [5].

При этом в исследованиях отечественных педагогов прослеживается связь между продуктивной деятельностью и сенсорным развитием, т. к. представление о том или ином объекте формируется в сознании ребенка только при ознакомлении с признаками и параметрами данного объекта (его местоположением, размером, цветом, формой). Поэтому данные виды деятельности (изобразительная деятельность, конструирование) являются эффективным средством сенсорного развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения [2]. Однако в условиях модернизации дошкольного образования и в контексте реализации федеральных государственных требований необходимым условием, как сенсорного развития ребенка, так и его продуктивной деятельности является психолого-педагогическое сопровождение данного процесса и взаимодействия в его реализации всех участников (воспитанников, педагогов, родителей).

Анализ научно-методической литературы показывает, что понятие «психолого-педагогическое сопровождение» имеет много трактовок и определений, различающихся видами и формами в зависимости от теоретического подхода и направленности. Нами было определено, что психолого-педагогическое сопровождение дошкольника с нарушением зрения — это организованная деятельность всех участников образовательного процесса, в которой создаются социально-психолого-педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка. Цель психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения является создание единого коррекционного пространства, способствующего сенсорному развитию, развитию психических и мыслительных процессов, а также личности воспитанников [6]. Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина считают, что наиболее эффективным средством сенсорного развития детей с нарушениями зрения является продуктивная деятельность [6].

Таким образом, тесное взаимодействие всех участников коррекционного процесса необходимо не только с целью диагностики, профилактики сенсорных и психических нарушений, но и с целью разработки технологий интегрированного подхода к содержанию коррекционно-развивающей деятельности, стимулирующей сенсорное, познавательное и личностное развитие ребенка.

Литература:

1. Венгер, Л. А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте / Л. А. Венгер. — М. : [Б. и.], 1968. — 370 с.
2. Григорьева, А. П. Развитие восприятия у ребенка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / А. П. Григорьева, М. Э. Вернадская, И. В. Блиникова, О. Г. Солнцева. — М. : Школа-Пресс, 2001. — 96 с.
3. Запорожец, А. В. Сенсорное воспитание дошкольника / А. В. Запорожец, А. П. Усова — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. — 227с.

4. *Короткова, Н. А.* Продуктивная деятельность детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 11. — С. 29–39.
5. *Пахомова, Н. Г.* Специальная психология: учебное пособие / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова. — Полтава: АСМІ, 2015. — 359 с.
6. *Плаксина, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М. : Инфра-М, 2022. — 192 с.
7. *Сакулина, Н. П.* Сенсорное воспитание в процессе изобразительной деятельности / Н. П. Сакулина // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. Л. А. Венгера. — М. : Просвещение, 1965. — С. 100–136.
8. *Усова, А. П.* Сенсорное воспитание в дидактике советского детского сада / А. П. Усова // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. — С. 3–29.

Березина М. С.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: marina.berezina.2020@inbox.ru

РОЛЬ ТЬЮТОРА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье проанализированы задачи и особенности работы тьютора, обеспечивающего психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС в образовательном пространстве общеобразовательной школы.

Ключевые слова: тьютор, психолого-педагогическое сопровождение, расстройства аутистического спектра, инклюзивное образование

Berezina M. S.

Chelyabinsk state university, Chelyabinsk, Russia

THE ROLE OF A TUTOR IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN AN INCLUSIVE CLASS OF SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article analyzes the tasks and features of the work of a tutor providing psychological and pedagogical support for a child with autism spectrum disorder in the educational space of a secondary school.

Keywords: tutor, psychological and pedagogical support, autism spectrum disorder, inclusive education

Право на образование, гарантированное Конституцией РФ каждому гражданину страны, сегодня, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», имеет вариативный характер и может быть организовано в разных формах и вариантах [6]. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) ст. 79 этого Закона закрепляет право на получение образования в условиях как традиционных коррекционных школ, так и современный вариант: инклюзивный класс в общеобразовательной школе [1].

Следует отметить при этом, что вне зависимости от варианта инклюзии (от полной инклюзии до ресурсного класса) ребенок с расстройствами аутистического спектра (РАС) нуждается в психолого-педагогической поддержке со стороны тьютора [2], так как учитель общеобразовательной школы преимущественно сфокусирован на обучении нормотипичных детей [3].

Как правило педагог общего класса, во-первых, не знает специфику протекания психических процессов у детей с определенной нозологией [7], а во-вторых, не готов к отсроченным результатам, что негативно влияет на его моральную составляющую [3]. Следовательно, тьютор — это специалист, главной целью которого является организация обучения ребенка с РАС и его социализация в образовательную среду сверстников [2].

Согласно DSM-5 основными диагностически значимыми признаками аутизма являются нарушения коммуникации, социального взаимодействия, воображения, а также погруженность в ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения, интересы или виды деятельности. Кроме того, во всех случаях есть когнитивные [7] и речевые своеобразия [4], вне зависимости от умственной отсталости и собственно речевой патологии или их отсутствия. В целом эти особенности развития приводят к очень многим проблемам в обучении, основные из которых [5]:

- недостаточность базальной потребности и возможностей в коммуникации;
- неразвитость и/или дефицитарность средств и навыков коммуникации;
- нарушение способности к произвольному подражанию;
- особенности восприятия (симультанность, фрагментарность, трудности восприятия сукцессивно организованных процессов, включая речь);
- трудности симультирования и формирования сенсорного образа (слабость центральной когеренции);
- искаженное формирование понятий;
- трудности развития всех этапов мышления (особенно абстрактно-логического);
- неравномерность развития школьных навыков как следствие искаженности развития психики и организма в целом.

Для нивелирования указанных дефицитов развития ребенка с РАС и организована деятельность тьютора, которая призвана решать ряд задач по [3]: — обеспечению сопровождения обучающегося с РАС в учебной деятельности (непосредственная помощь ребенку в организации учебной деятельности и освоении учебного материала во время урока); — разработке единой тактики обучения ребенка с РАС в ходе взаимодействия с педагогом класса и другими специалистами образовательной организации; — участию в разработке адаптированной образовательной программы и индивидуального учебного плана; — оказанию помощи в инициации и построении контактов с другими людьми (сверстники, педагоги); — формированию психологического климата класса, доброжелательных, дружеских взаимоотношений между детьми и адекватных форм коммуникации.

Осуществляя эти задачи, тьютор должен следовать определенным практикам с доказанной эффективностью, которые помогают организовывать образовательную среду и выстраивать систему обучения; к ним относятся [2]: — оценка мотивации и разработка индивидуального плана поощрения: когда и за что ученик получает подкрепления; — зрительная поддержка, которая помогает концентрировать и удерживать внимание, так как она представляет информацию в форме, доступной для детей с ОВЗ, проясняет вербальную информацию, облегчает понимание абстрактных концепций, таких как: «время», «последовательность», «причинно-следственные отношения», а также обеспечивает условия для понимания сообщений основного учителя, помогает при смене активностей или местоположения.

Зрительная поддержка является высокоэффективной техникой, благодаря своей многокомпонентности [5]:

1. визуальная организация: показывает, как пространство и материалы ограничены, организованы или расположены в определенных местах (контейнерах);

2. визуальная четкость: привлечение внимание к важной информации (выделение цветом, ярлыки, подчеркивание);

3. визуальные инструкции: показывают, с чего начать;

4. последовательность действий и шагов: — структурирование пространства, которое позволяет создать ощущение безопасной и предсказуемой среды. Для этого необходимо выбрать учебные материалы, продумать места их хранения, организацию рабочего места, индивидуальные и групповые расписания, зонирование пространства и многое др., что будет окружать ребенка в образовательном учреждении [2]; — рутинные действия (рутина — как последовательность действий, которая каждый раз выполняется одинаково); эти действия успокаивают людей, позволяют им функционировать на более «автоматическом» уровне, что для детей с РАС очень важно [3]. В качестве важных для обучающихся с аутистическим спектром рутин следует отметить:

- одинаковый ритуал начала и конца занятия, например, такие слова, произносимые тьютором: «раз-два, раз-два, вот и кончилась игра»;

- одинаковая очередность заданий (типовая структура урока);
- одинаковый переход от одного упражнения к другому [4].

Таким образом, роль тьютора в системе обучения детей с РАС в общеобразовательных школах очень велика: перед ним стоит задача научить такого ребенка учиться и взаимодействовать с нормотипичными сверстниками, оставаясь во внутрикомфортном состоянии. Чем быстрее специалист сможет качественно освоить свои функции и решать обозначенные задачи, тем эффективнее протекает процесс инклюзивирования ребенка с РАС в общеобразовательное пространство.

Литература:

1. *Белявский Б. В.* О развитии образования лиц с расстройствами аутистического спектра в России / Б. В. Белявский, С. А. Морозов // *Образовательная политика.* — 2014. — № 4. — С. 113–120.
2. *Довбня С. В.* Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. В. Довбня, Т. Ю. Морозова, А. А. Залогина, И. А. Монова. — СПб. : Сеанс, — 2018. — 202 с.
3. *Загуменная О. В.* Особенности работы тьютора при организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра / О. В. Загуменная // Вебинар ФРЦ МГППУ 7 сентября 2018 г. — https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1455/zagumennaya_7_09_18_vebinar_rabota_tyutora.pdf (дата обращения: 25.01.2023).
4. *Лапшина Л. М.* Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова // *Детский сад от А до Я.* — 2021. — № 1 (109). — С. 100–108.
5. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // *Обзор педагогических исследований.* — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.
6. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29. 12. 2012 № 273-ФЗ. — https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174. (дата обращения: 25.01.2023).
7. *Чистякова, М. А.* Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // *Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / под науч. ред. Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружинины.* — Челябинск, 2016. — С. 189–192.

Беспалов Л. И.

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

*Научный руководитель — Тюмасаева З. И.,
доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор*

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается модель педагогического сопровождения формирования навыка здоровьесбережения у обучающихся начальной школы, которая состоит из целевого, содержательного, процессуального и результативно-оценочного блоков. Описана методологическая основа модели.

Ключевые слова: здоровьесбережение, модель, педагогическое сопровождение, навык, формирование

Bespalov L. I.

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

*Scientific supervisor: Tyumaseva Z. I., Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate of Biological Sciences, Professor*

THE MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF HEALTH-SAVING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. The article discusses the model of pedagogical support for the formation of health saving skills among elementary school students, which consists of target, content, procedural and result-evaluative blocks. The methodological basis of the model is described.

Keywords: health care, model, pedagogical support, skill, formation

Здоровье — один из важнейших компонентов человеческого благополучия, счастья. Одним из направлений деятельности современной школы является сохранение здоровья школьников. Это подтверждают новые тенденции в реализации Федерального государственного стандарта общего начального образования, которые требуют разработки современных подходов и педагогических систем, направленных на формирование культуры здорового и безопасного образа жизни школьников. Крайне важно сформировать у обучающихся навыки здоровьесбережения на начальном этапе обучения. Сопровождающая деятельность педагога по формированию навыков здоровьесбережения необходима для решения поставленной задачи [1; 4].

Модель педагогического сопровождения формирования навыка здоровьесбережения у обучающихся начальной школы позволит подойти к этому вопросу организованно, систематично и эффективно. Разработанная модель имеет в основе три подхода: системно-деятельностный, аксиологический и личностно-ориентированный.

Системно-деятельностный подход интегрирует системный подход к организации образовательного процесса и его деятельностную интерпретацию, т. е. понимание образовательного процесса как совокупности многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех задействованных в нем субъектов [2]. Данный подход определяется пятью основными принципами: целостностью, иерархичностью, структуризацией, множественностью и системностью. Последний принцип, по сути, объединяет все остальные, поскольку гласит, что каждый объект может обладать всеми признаками системы.

Процесс сопровождения формирования готовности обучающихся начальной школы к здоровьесбережению является системной деятельностью педагога, так как для его осуществления возникает необходимость проанализировать внутренние и внешние связи и отношения объекта, рассмотреть все его элементы с учетом их места и функций в нем. Системный, иерархичный компонент будет четко прослеживаться при создании структурно-содержательной модели сопровождения формирования готовности обучающихся начальной школы к здоровьесбережению. Деятельностный компонент заключается в том, что для создания модели формирования готовности обучающихся начальной школы к здоровьесбережению необходимо выполнить перечень действий, к примеру таких, как целеполагание, планирование деятельности, организация, оценка результатов и др.

Аксиологический подход дает возможность определить совокупность приоритетных ценностей в образовании и саморазвитии личности, что позволяет исследовать и проектировать образовательный процесс исходя из закономерностей развития ценностного мира человека. Аксиологический подход в педагогике, основанный на гуманистических ценностях, является методологической основой развития педагогической науки и совершенствования образовательной практики.

В ФГОС НОО обозначено такое приоритетное направление, как укрепление физического и духовного здоровья обучающихся. Поэтому разработанная нами модель направлена на поддержание и сохранение указанных в стандартах ценностях [1].

Личностно-ориентированный подход является методологической ориентацией в педагогической деятельности, позволяющей посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, саморазвития и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Ключевым понятием здесь является неповторимая индивидуальность обучающихся. Согласно Постановлению Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» образовательная деятельность должна осуществляться с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, некоторых антропометрических данных, показателей их здоровья и состояния различных систем органов [3].

Для процесса сопровождения формирования навыка здоровьесбережения обучающихся начальной школы характерна систематическая составляющая, включающая в себя определенную иерархичность, структуру. Данный процесс представлен в виде структурно-содержательной модели, представленной на рисунке 1.

Модель включает в себя четыре блока: целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный.

Целевой блок позволяет определить цель, сформулировать перечень задач, выявить взаимосвязь и детализацию присущих модели компонентов. Цель педагогического сопровождения обусловлена социальным заказом и направлена на результаты учебно-воспитательной работы в условиях выполнения требований ФГОС и потребности всех субъектов образовательного процесса.

Содержательный блок модели включает валеологическую программу, которая состоит из трех модулей. Первый модуль — «Человек и его среда обитания»; второй модуль — «Здоровье человека и технологии по формированию сохранения и укрепления здоровья»; третий модуль — «Паспорт здоровья ребенка».

Процессуальный блок модели включает реализацию этапов педагогического сопровождения в следующей последовательности: диагностический, организационный, реализационный, аналитический.

На *диагностическом этапе* педагогом осуществляется изучение нормативных документов (федеральных, региональных, организационных); проводятся беседы с обучающимися о трудностях и характерных проблемах в сфере здоровьесбережения, требующих решения; создается примерный перечень причин, которые послужили возникновению проблем. Также немалая роль на данном этапе отводится формированию мотивации и положительного отношения к предстоящей работе.

Организационный этап предполагает проектирование последующих действий педагога по сопровождению обучающихся, созданием благоприятного климата и положительных взаимоотношений, способствующих эффективно-му взаимодействию.

Реализационный этап предполагает активную деятельность со стороны обучающихся, у которых уже сформирована мотивация и соответствующий настрой на активную и продуктивную деятельность на предыдущих этапах.

Деятельность педагога заключается в указании верного направления, регулярного контроля деятельности обучающихся.

Аналитический этап предполагает осуществление анализа деятельности и ее дальнейшее оценивание как самим педагогом, так и обучающимися. Совместно с детьми педагог выявляет успехи и неудачи в совершенной работе, подводит итог и указывает на достигнутые результаты в сфере здоровьесбережения. Обучающимся необходимо понять, усовершенствовали ли они свои навыки, приобрели ли новые знания и умения.

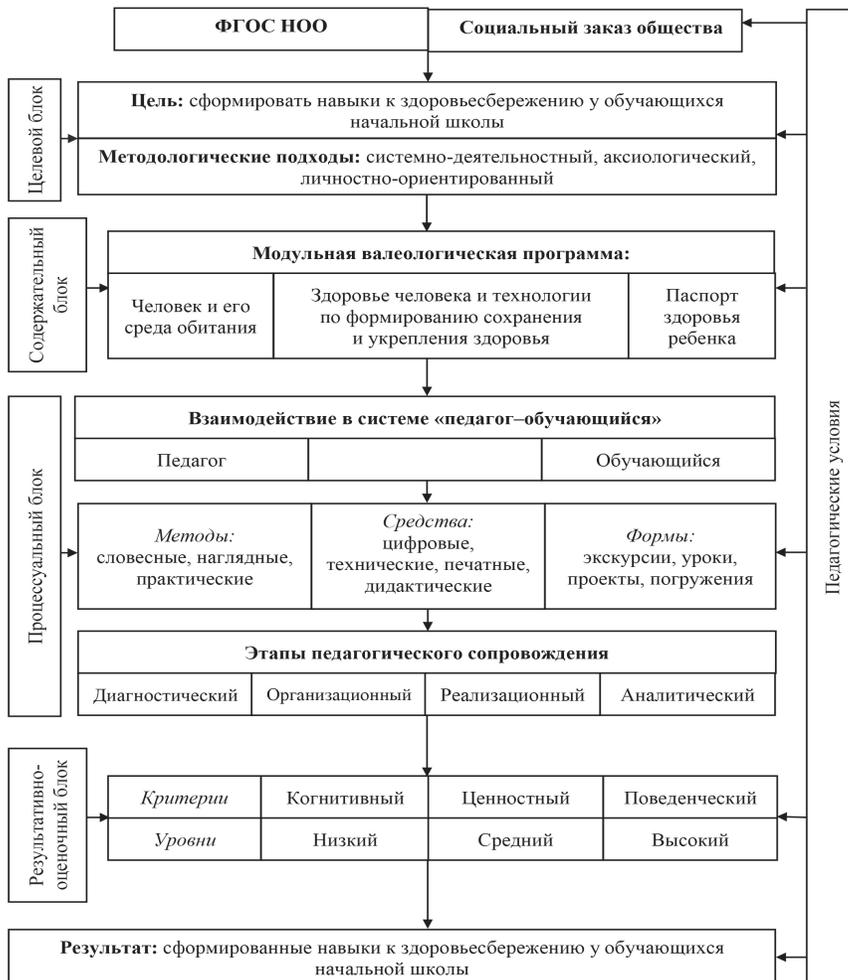


Рис. 1. Структурно-содержательная модель педагогического сопровождения формирования навыков здоровьесбережения у обучающихся начальной школы

В ходе деятельности педагога по педагогическому сопровождению обучающихся необходимо осуществлять эту деятельность по критериям, которые отражены в результативно-оценочном блоке (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), а также уровням (низкий, средний, высокий).

Литература:

1. *Валеева, Г. В.* Комплексное изучение субъективной составляющей здоровья / Г. В. Валеева, З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного ин-та психологии и соц. работы. — Санкт-Петербург, 2015. — № 1 (23). — С. 24–29.

2. *Маджуга, А. Г.* Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Г. Маджуга. — Владимир, 2011. — 49 с.

3. Постановление от 29 декабря 2010 г. № 189 об утверждении СанПиН 2.4.2.2821–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».

4. *Тюмасева, З. И.* Парадигмы здоровьесберегающего образования: проблемы и пути решения / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова, Д. В. Натарова // Вестник ЮУрГГПУ: Педагогика. Психология. — 2022. — № 2 (168). — С. 182–199.

Боркова Т. В.

Челябинский государственный университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: tanyushka.borkova@mail.ru

Научный руководитель — Овчинников М. В.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье теоретического характера представлена авторская точка зрения на проблему изучения особенностей социально-психологической адаптации к школе детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Результаты анализа литературы и собственного эксперимента свидетельствуют, что ребенок с ЗПР испытывает определенные трудности адаптации к школе. Оптимальным вариантом коррекционной работы с первоклассниками с ЗПР обосновывается тьюторское сопровождение.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, младший школьный возраст, задержка психического развития, дезадаптация

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO SCHOOL OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article of a theoretical nature presents the author's point of view on the problem of studying the features of self-esteem of schoolchildren with mental retardation. The results of the analysis of the scientific literature indicate that self-esteem is an important characteristic of a child's personality, with a mental retardation it is often at an inadequate level. The necessity of correctional work aimed at the formation of adequate self-esteem as the basis of socialization is substantiated.

Keywords: self-esteem, personality, mental retardation, primary school children, disadaptation

Проблема формирования у ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) адаптации к школе — традиционно актуальная в педагогической науке [8].

Первоклассникам с ЗПР присущ ряд специфических особенностей, которые затрудняют процесс адаптации к процессу обучения. Они не обнаруживают готовности к школьному обучению, у них нет нужных для усвоения программного материала умений, навыков и знаний, в связи с этим дети оказываются не в состоянии (без специальной помощи) овладевать счетом, чтением, письмом, им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения, они испытывают затруднения в произвольной организации деятельности [7]. Испытываемые ими трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы [6]: дети быстро утомляются, работоспособность их падает, а иногда они просто перестают выполнять начатую работу [5].

Для детей с ЗПР характерна несформированность общей способности к учению, что лежит в основе снижения обучаемости и определяет проблемы школьного обучения [7]. Дети с ЗПР в единицу времени воспринимают меньший объем информации, т. е. снижена скорость выполнения перцептивных операций. Установлено, что многие из детей с ЗПР испытывают трудности в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного) [5].

С началом обучения в школе удельный объем нагрузок, связанных с длительной неподвижностью, сильно возрастает по сравнению с предшествующим периодом жизни ребенка. В то же время для детей вообще, а особенно для детей в возрасте шести-семи лет, эта нагрузка является наиболее утомительной [6]. Адаптация ребенка с ЗПР — длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма [2]. Напряжение всех функциональных систем организма ребенка, связанное с изменением при-

вычного образа жизни, в наибольшей степени проявляется в течение первого полугодия. Почти у всех детей с ЗПР в начале школьных занятий наблюдаются двигательное возбуждение или заторможенность, жалобы на головные боли, плохой сон, снижение аппетита. Для успешной адаптации ребенка с ЗПР нужна помощь педагога, родителей, психолога [4].

Вследствие длительной безуспешной адаптации может возникнуть дезадаптация [8]. Под дезадаптацией детей с ЗПР следует понимать какое-либо нарушение адаптации, приспособления организма к постоянно меняющимся условиям внешней или внутренней среды. Проявление школьной дезадаптации у детей с ЗПР заключается в том, что они не могут контролировать свое поведение, не справляются с образовательными программами, не могут найти контакт с одноклассниками и учителями [3].

Результаты собственного эмпирического исследования полностью согласуются с результатами теоретического анализа литературы: 70% детей с ЗПР в выборке не адаптированы к школе; негативное отношение к школе наблюдается у 20% респондентов; низкий уровень школьной мотивации — у 40%. Необходимо специально организованная коррекционная работа, направленная на формирование основ адаптации к учебному процессу первоклассников с ЗПР.

В качестве наиболее оптимального варианта рассматривается тьюторское сопровождение: во-первых, это вариант индивидуального сопровождения [1], что всегда рассматривается как наиболее эффективный вариант помощи; во-вторых, тьютор — это специалист, который обладает необходимыми знаниями как психологии ребенка с ОВЗ, так и методики его обучения; в-третьих, тьютор, выстраивая работу системно, помогает ребенку с ЗПР плавно и постепенно войти в образовательный процесс, что снижает эмоциональную напряженность [7], а значит, снижает риск школьной дезадаптации младшего школьника с ЗПР.

Литература:

1. *Борщевская Е. В.* Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина // Психологическое благополучие современного человека : материалы Международной заочной научно-практической конференции / отв. ред. С. А. Водяха. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. — С. 119–123.

2. *Дичев Т. Г.* Проблема адаптации и здоровье человека (методические и социальные аспекты) / Т. Г. Дичев, К. Е. Тарасов. — М. : Медгиз, 2006. — 184 с.

3. *Заваденко Н. Н.* Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейрорпсихическое исследование / Н. Н., Заваденко, А. С. Петрухин, Н. Г. Манелис, Т. Ю. Успенская [и др.] // Вопросы психологии. — 1999. — № 4. — С. 2–28.

4. *Ковалева Л. М.* Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников в школе / Л. М. Ковалева, Н. Н. Тарасенко // Начальная школа. — 1996. — № 7. — С. 17.

5. *Коробинцева М. С.* Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина : учебно-

методическое пособие для высших учебных заведений. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с.

6. *Лапшина Л. М.* Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции / под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-т, 2018. — С. 282–283.

7. *Лисичкина А. Г.* Особенности самооценки и тревожности детей 5–7 лет в контексте кросс-культурного исследования / А. Г. Лисичкина, М. В. Овчинников, И. А. Трушина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7. — № 3 (24). — С. 333–336.

8. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

Борченко И. Д.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»,
г. Челябинск, Россия
e-mail: skaterova@list.ru

Мищенко А. Н.

Муниципальное образовательное учреждение «Славинская начальная общеобразовательная школа», деревня Казанцево, Сосновский район,
Челябинская область, Россия
e-mail: manchel1978@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ SOFT-SKILLS ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Авторами рассматривается формирование гибких навыков в начальной школе посредством применения различных методов и технологий в учебно-воспитательной деятельности. Даются примеры формирования и развития эмоционального интеллекта, креативности, самостоятельности и самообразования.

Ключевые слова: soft-skills, гибкие навыки, функциональная грамотность, эмоциональный интеллект, креативное мышление, личностно-ориентированный подход, проблемное обучение.

Borchenko I. D.

State Budgetary Institution of additional professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educational Workers",
Chelyabinsk, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF SOFT-SKILLS IN STUDENTS

Abstract. The authors consider the formation of flexible skills in primary school through the use of various methods and technologies in educational activities. Examples of the formation and development of emotional intelligence, creativity, independence and self-education are given.

Keywords: soft-skills, flexible skills, functional literacy, emotional intelligence, creative thinking, personality-oriented approach, problem-based learning

В настоящее время перед школой стоит задача формирования самостоятельного, инициативного человека с активной личностной и гражданской позицией. Это, в свою очередь, предполагает становление ученика в роли субъекта учебной деятельности, что невозможно без развития у него объективной и содержательной самооценки, которая является частью фундамента для дальнейшего самопознания и самообразования, а также успешного вхождения в общество.

Сегодня обществу нужен не только человек, который много знает и умеет, но прежде всего человек, способный принимать самостоятельные решения, критически мыслящий, готовый к самообразованию и эффективно общаться с людьми и т. д. В современном образовании также необходимо стало освоение, преобразование и использование в практической деятельности огромных объемов информации в сжатые сроки.

В нормативно-правовом поле появляется ориентация на компетентностный подход, на развитие гибких навыков, развитие эмоциональной сферы, а также формирование функциональной грамотности и критического мышления. Формирование таких навыков необходимо начать с общего образования, в частности в школе. Но, наряду с требованиями вооружить обучающихся глубокими и прочными знаниями, перед современной школой стоит задача развить креативное мышление каждого ученика, сформировать у него такие умения и навыки, с помощью которых он сможет самостоятельно добывать новые знания.

Впервые понятие «Soft-skills» или «Гибкие навыки», появляется в 2016 году в рамках Мирового экономического форума [4, с. 14–20]. Формирование гибких навыков затрагивает, прежде всего, личностный характер, то есть развитие личности по трем направлениям: когнитивные навыки, социально-коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект [5].

При этом формирование гибких навыков необходимо для успешной социализации личности, формирования ценностных ориентаций личности, а также воспитания. Такие навыки представлены в школьном образовании в личностно-ориентированном обучении, в проектной деятельности, в проблемном обучении и т. д.

Российское педагогическое сообщество ясно осознает необходимость каждодневной кропотливой работы по выращиванию в учениках личностных качеств, без которых вступление во взрослую жизнь сильно затруднено. И родители наших учеников на вопрос, что, по-вашему, должна дать школа ребенку, с уверенностью отвечают, что школа должна научить ребенка быть успешным в окружающем нас мире, заложить умение жить среди людей, воспитать в нем характер и волю, сформировать умение учиться и многое другое, что необходимо в реальной жизни. Следовательно, социальный заказ нынешнего общества образовательным организациям — это помочь ребенку обнаружить и вырастить его личностные качества, то есть стать личностью.

В психологии выделяют три сферы, в которых осуществляется становление и формирование личности: деятельность, общение, самосознание.

На протяжении процесса социализации ребенка в начальной школе он имеет дело с освоением все новых и новых видов деятельности. В результате каждый ребенок выявляет особо значимые для себя аспекты деятельности, концентрирует свое внимание на этом выбранном главном аспекте, соподчиняя ему все остальные деятельности. В ходе социализации расширяются и углубляются связи общения ребенка с людьми, группами, обществом в целом, происходит становление в человеке образа его «Я».

Самопознание ребенка в начальной школе осуществляется в учебной деятельности, которая, в отличие от игровой, является целенаправленной, результативной, обязательной, произвольной. Она оценивается окружающими и поэтому определяет положение обучающегося среди них, от чего зависит и его внутренняя позиция, и его самочувствие, эмоциональное благополучие. Теперь, уже в учебной деятельности, ребенок познает себя, у него складываются представления о себе, самооценка, формируются навыки самоконтроля, навыки саморегуляции.

С начальной школы у ребенка возникает новая структура отношений «ребенок — взрослый». Система «ребенок — учитель» начинает определять отношения ребенка с родителями и отношения ребенка к детям. Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Славина показали это экспериментально [2]. Система «ребенок — учитель» становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий.

Личностно-ориентированный подход как раз призван сформировать гибкие компетенции обучающихся через развитие каждой личности, формирования механизмов самореализации, самоактуализации, саморазвития, самовоспитания и т. д., а также формирования качеств, необходимых для

становления индивида в обществе посредством взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

Большинство педагогов МОУ «Славинская НОШ» включает в содержание учебно-воспитательной деятельности такие формы работы, как: диалог, игровые и рефлексивные методы и приемы, а также способы педагогической поддержки личности ребенка в процессе его саморазвития и самореализации. Создание условий для формирования индивидуальности личности обучающегося — это одна из главных задач нашей школы.

В рамках личностно-ориентированного обучения происходит формирование и развитие креативности, а в последствии — у ребенка должна быть сформирована потребность самостоятельно отыскивать решение новых учебных и внеучебных задач, в том числе в рамках реализации групповых проектов.

И. С. Якиманская считает, что личностно-ориентированный подход состоит в индивидуальном подходе к каждому ребенку в формировании социально-коммуникативных навыков [3]. При этом индивидуальный подход будет основным и важным принципом в обучении и воспитании.

Параллельно в школе идет развитие когнитивных навыков. Л. С. Выготским сделан вывод, что успехи учащихся в учебе и в их умственном развитии во многом зависят от того, какова их «зона ближайшего развития», и насколько она учитывается педагогами, работающими с этими детьми [1].

В формировании мотивации к обучению, способности к саморазвитию и самоорганизации большую роль играет метод проблемного обучения, применяемый в нашей школе.

В связи с реализацией обновленного федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и необходимостью реализации личностно-ориентированного обучения младших школьников остро встала проблема развития творческого мышления обучающихся и их познавательных процессов. Технология проблемного обучения дает развернутый ответ на вопрос, как научить учеников ставить и решать проблемы.

Под технологией проблемного обучения понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание проблемных ситуаций на уроке и организацию активной самостоятельной деятельности обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит креативное овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей.

Начиная вводить с первого класса материал проблемного обучения, необходимо помнить, что проблемные ситуации первого класса используются при усвоении новых знаний. В основе — теоретический материал. Проблемные ситуации второго класса находят применение, если неизвестным является способ выполнения действия. Введение в учебную деятельность

системы проблемных ситуаций приучает обучающихся к умственному напряжению, без чего невозможна подготовка к жизни.

Знание особенностей эмоционального развития школьника, эмоциональных установок и особенностей протекания эмоциональных процессов — важное педагогическое условие эффективного руководства учебно-воспитательным процессом. Учителю необходимо заботиться о динамике переживаний, степени заинтересованности учащихся и разнообразии с учетом индивидуальных особенностей ребенка. А эффективным средством создания эмоционального фона на уроке является решение проблемных задач, внедрение диалоговых ситуаций, использование приема эмоционального подкрепления, способствующего осознанному усвоению знания.

С началом обучения ребенка в школе у него возникают новые психические переживания. С переходом от игровой к учебной деятельности у ребенка начинается новый период интеллектуального развития, в том числе личностного. Если говорить об эмоциональном интеллекте, а это распознавание и использование эмоций в решении каких-либо задач, то здесь необходимо научить ребенка общаться с разными людьми, принимать решения и правильно реагировать на разные ситуации.

Таким образом, формирование гибких навыков проходит как на уроках, так и во внеурочной работе посредством выбора различных методов и технологий обучения. Гибким навыкам невозможно научить за короткий промежуток времени. Поэтому начальная школа — это благоприятный период формирования гибких навыков.

Литература:

1. *Выготский, Л. С.* Характерные черты личностно-ориентированного урока / Л. С. Выготский // Завуч. — 2000. — № 6.
2. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 460 с. — (Высшее образование). — ISBN 978–5–534–00249–2. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/510441> (дата обращения: 20.02.2023)
3. *Якиманская, И. С.* Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. — М. — 2000. — 176 с.
4. *Gizatullina, A. V. Nadprofessional'nye navyki uchitelej: sodержanie i vostrebovannost'.* / A. V. Gizatullina, O. V. Shatunova // Vysshee obrazovanie segodnya. — 2019. — № 5. — С. 14–20.
5. *Yaroslavceva, A. V. Aktual'nost formirovaniya navykov soft skills sredstvami robototekhniki u mal'chikov vo vneurochnoj deyatel'nosti* // Vestnik Gzhe'lskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2020. — № 6.

Брындина А. Е.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, Челябинск, Россия
e-mail: nyuta0103@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Аннотация. В ходе теоретического анализа изученной литературы в статье рассмотрено понятие внимания, описаны: необходимость его развития у школьников с нарушением интеллекта, особенности развития данного процесса через изучение его свойств, возможность развития внимания в учебной деятельности, а именно на уроках биологии.

Ключевые слова: внимание, свойства внимания, школьники с нарушением интеллекта, урок биологии

Bryndina A. E.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M. Features of the attention development of students with intellectual disabilities in biology lessons

Abstract. In the course of a theoretical analysis of the studied literature, the article describes the need for the development of attention in schoolchildren with intellectual disabilities, as well as the features of the development of this process as a study of its properties, and the success of the development of attention in educational activities, namely in biology lessons.

Keywords: features of the development of attention, properties of attention, schoolchildren with intellectual disabilities, biology lesson

Внимание — незаменимое свойство психики, необходимое для выполнения и реализации любой деятельности. От внимания зависит качество и результаты функционирования всей познавательной деятельности: оно обеспечивает отбор поступающей информации, сосредоточенность психической активности на деятельности или объекте, направленность и избирательность познавательных процессов. Л. В. Занков, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер и др. считают нарушения данного процесса одним из характерных в клинической картине детей с умственной отсталостью [6].

Актуальность развития внимания у ребенка с нарушением интеллекта (НИ) в настоящее время обусловлена необходимостью успешного усвоения

значительного объема навыков, умений, знаний, а также потребностью усовершенствования способности сосредоточения на изучаемом объекте [7].

Особенность развития внимания у детей школьного возраста с НИ выражена в своеобразной специфике чрезвычайно существенных биологических и психологических изменений [4].

Установлено, что у школьников с НИ доминирующим является непроизвольное внимание, тогда как у нормативно развивающихся школьников на первый план выступает произвольное [7]. Также отмечается, что у школьников с НИ нарушено и непроизвольное (пассивное), и произвольное (активное) внимание [6].

Сформированность произвольного внимания повышает эффективность усвоения школьных знаний. У детей с НИ низкий уровень произвольного внимания обуславливается отрицательными показателями содержимых элементов, относящихся к свойствам данного психического процесса. Основными свойствами внимания являются объем, устойчивость, концентрация и переключаемость.

Установлено, что все свойства внимания у школьников с НИ сформированы не просто на уровне ниже возрастной нормы, они имеют качественно другие характеристики, отрицательно влияющие на развитие внимания в целом [5].

Также установлено, что продуктивность интеллектуальной деятельности зависит не только от особенностей внимания и личности учеников с НИ, но и от характера предъявляемых объектов. В частности, доказано, что школьники с НИ успешнее выполняют задания, требующие переключения внимания при работе с наглядным материалом (например, с изображением предметов), чем с абстрактным [6].

Поэтому необходимо использовать весь потенциал учебной деятельности, каждого учебного предмета для развития внимания, т. к. в школьном возрасте развитие внимания наиболее положительно осуществляется именно в учебной деятельности — во время урока [3]. Опираясь на собственный педагогический опыт, можно с уверенностью сказать, что коррекция внимания успешно осуществляется на уроках биологии [1].

Специфика объекта изучения — природа — во многом определяет то, что на уроках биологии решается не только образовательная задача, направленная на формирование элементарных навыков и представлений, но и осуществляется коррекция недостатков психофизического развития школьников с нарушением интеллекта, в данном случае — это развитие процесса внимания [2].

Получение и усвоение большого объема знаний, способствующих постепенному изучению биологии, для детей с НИ представляется возможным с привлечением множества иллюстраций [1; 3].

Изучение природы, где каждая тема представлена красочными изображениями, множеством графиков и схем, имеющих обобщенную информацию

из представленного в тексте материала, положительно влияет на усвоение материала, ввиду визуальной возможности ознакомления. Это во многом обусловлено возможностью сосредоточить внимание на наглядно представленном объекте [2].

Таким образом, процесс развития внимания у школьников с НИ успешно осуществляется на уроках биологии, так как особенности преподавания данного предмета имеют особую акцентированность на своеобразной специфике чрезвычайно существенных биологических и психологических изменений у детей данной категории.

Литература:

1. *Бекшаев И. А.* Особенности преподавания биологии в школе для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / И. А. Бекшаев // Современные педагогические технологии в преподавании предметов естественно-математического цикла: сб. статей. — Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2017. — 28 с.

2. Биология в школе: научно-методический журнал. — М. : Школа-Пресс, 1999. — № 2. — 54 с.

3. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022). — Челябинск. — 2022. — С. 124–126.

4. *Лапшина Л. М.* Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции / под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгузина. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-т, 2018. — С. 282–283.

5. *Лапшина Л. М.* Работа вспомогательной школы по социализации с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования : материалы научно-практической конференции. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2003. — С. 214–221.

6. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; под ред. Б. П. Пузанова. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.

7. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

Бурулева М. А., Артеменко Б. А.

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

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В статье представлены этапы работы тьютора по организации здоровьесберегающего образования обучающихся. Обобщенно представлена непосредственная деятельность тьютора с тьюторантами на каждом этапе.

Ключевые слова: тьютор, тьюторант, здоровьесбережение, дошкольная образовательная организация

Buruleva M. A., Artemenko B. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

TUTOR SUPPORT OF HEALTH-SAVING EDUCATION OF STUDENTS IN KINDERGARTEN

Abstract. The article presents the stages of the tutor's work on the organization of health-saving education for students. The direct activity of a tutor with tutors at each stage is summarized.

Keywords: tutor, tutor, health care, preschool educational organization

Основной целью современного российского образования становится формирование духовно и физически здорового гражданина, а также целеустремленной, ответственной, активной личности, способной компетентно выполнять профессиональные функции в быстро меняющемся мире.

Многочисленные исследования (Р. И. Айзман, В. Н. Ирхин, Н. Н. Маярчук, И. Л. Орехова, Т. Ф. Орехова, Н. В. Третьякова, З. И. Тюмасева, Е. А. Югова и др.) показали, что не только в нашей стране, но и в мире сложилась сложная ситуация со здоровьем обучающихся [1].

В настоящее время принят ряд нормативно-правовых документов по части охраны здоровья обучающихся, где говорится, что современное образование должно выполнять функции сохранения и укрепления здоровья обучающихся [2, 3]. Поэтому педагоги должны обладать компетентностью в области применения здоровьесберегающих технологий и уметь оздоравливать не только себя, но своих учеников.

С этой позиции важным моментом является подготовка студентов — будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности, которую возможно осуществлять через организацию тьюторского сопровождения обучающихся по сохранению и укреплению здоровья, в формировании у них истинной потребности быть здоровыми, овладеть знаниями, умениями и навыками в оздоровлении не только себя, но и других.

Задача тьютора заключается в сопровождении тьюторанта, оказании ему помощи в построении особого, индивидуального образовательного пути, мотивированного на оздоровительную деятельность [5]. Через эту деятельность тьютор организует оздоровительно-образовательный процесс с учетом физиологических особенностей обучающихся. Данное направление работы предполагает организацию оздоровительно-образовательного процесса в условиях дошкольной образовательной организации, ориентированную на возрастные и физиологические возможности детей. При организации непосредственно оздоровительной работы в первую очередь учитываются рекомендации медицинского работника и инструктора по физической культуре. На этом этапе тьютор совместно с другими специалистами осуществляет разработку «паспорта здоровья» ребенка — своего рода личностно-ресурсной карты тьюторанта.

Следующим этапом в работе тьютора должно быть использование совокупности эффективных методов и приемов по формированию основ здоровьесберегающей деятельности обучающихся. Данная работа характеризуется избирательностью и направленностью деятельности на развитие потребностно-мотивационной сферы обучающегося в отношении здоровьесберегающих проблем; повышение активности ребенка в процессе общения со взрослыми и сверстниками; преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения при формировании здоровьесориентированных представлений.

При работе тьютора с тьюторантами он должен придерживаться основных принципов работы: при организации занятий тьюторанту должно быть комфортно, при хорошем настроении и состоянии здоровья; использовать разнообразные виды детской деятельности; использовать дидактический материал, способствующий развитию творческого потенциала ребенка; при достижении каких-либо результатов хвалить тьюторанта; вовремя остановить работу первым, до того, как этого захочет ребенок.

Завершающим этапом в работе тьютора с тьюторантом должна быть рефлексия, цель которой — проверка результативности воздействия подобранных тьютором методов и приемов оздоровительной работы на состояние здоровья тьюторантов. То есть рефлексия позволяет критически осмыслить проводимую работу и при необходимости конструктивно совершенствовать знания, умения и практические навыки обучающихся в области сохранения и укрепления собственного здоровья и применения с этой целью различных средств оздоровления.

Осуществлять рефлексию тьютор может как на отдельных этапах занятий, так и в конце каждого занятия с постепенным переходом к постоянной внутренней рефлексии [4]. Обеспечение рефлексивной направленности оздоровительно-образовательной деятельности обучающихся вызывает стимулирование их собственных активных усилий, осмысление их опыта, намерений.

Таким образом, тьюторское сопровождение здоровьесберегающего образования обучающихся — это система интегрированных знаний о здоровье человека, их единстве и взаимосвязи, взаимообусловленности, методов, средств оздоровления себя, способов ведения здорового образа жизни. Оно является конструктивным взаимодействием, направленным на выявление, формирование и развитие у обучающихся знаний, умений и практических навыков саморазвития и саморегуляции духовной, интеллектуальной и физической сфер различными возможными средствами оздоровления.

Литература:

1. *Артеменко Б. А.* Предпосылки подготовки студентов педагогического вуза к здоровьесориентированной деятельности в образовании / Б. А. Артеменко, З. И. Тюмаева, Н. Е. Пермякова [и др.] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2020. — № 7. — С. 15–21.
2. Российская Федерация. Законы. О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения : Федеральный закон № 52-ФЗ [принят Государственной думой 12 марта 1999 : одобрен Советом Федерации 17 марта 1999]. — Москва : Омега-Л, 2020. — 36 с.
3. Российская Федерация. Законы. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации : Федеральный закон № 323-ФЗ [принят Государственной думой 01 ноября 2011 : одобрен Советом Федерации 09 ноября 2011]. — Москва : Проспект, 2020. — 128 с.
4. *Соснин Э. А.* Методология эксперимента: учеб. пособие / Э. А. Соснин, Б. Н. Пойзнер. — Москва : «Инфра-М», 2017. — 162 с.
5. *Цилицкий В. С.* Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. С. Цилицкий. — Челябинск : ЮУрГГПУ, 2018. — 203 с.

Бутенко Т. Е.

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

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с эффективной обратной связью на уроке в деятельности учителя-тьютора. Рассмотрены более эффективные способы обратной связи, а также представлены виды и приемы обратной связи, которые мы используем на своем уроке.

Ключевые слова: тьютор, обратная связь, эффективная, учитель, обучающийся, виды и приемы

Butenko T. E.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: shved-tatyana@inbox.ru

THE EFFECTIVENESS OF FEEDBACK IN BIOLOGY LESSONS IN THE ACTIVITIES OF A TUTOR

Abstract. The article considers a range of issues related to effective feedback in the classroom in the activities of a teacher-tutor. More effective methods of feedback are considered, as well as the types and methods of feedback that a biology teacher uses in his lesson.

Keywords: tutor, feedback, effective, teacher, student, types and techniques

На сегодняшний день очень важно идти в ногу со временем, и это время диктует нам, что на уроке должен присутствовать помощник, т. е. тьютор. Не везде есть такая возможность, дать полноценную ставку тьютора, в Казахстане. Тьютор — это специалист сопровождения в инклюзивном образовании, который помогает детям с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться в обществе, для таких специалистов выделена ставка. Если же копнуть поглубже, то тьютор — это специалист, который работает по принципу индивидуализации образовательного процесса [2]: то есть, на сегодняшний день, тьютором можно назвать учителя, который является на уроке наставником для каждого обучающегося и помогает ребенку индивидуализировать его образовательный процесс, найти его зону ближайшего развития и помогать достигать ее во время урока. Вспомогательной функцией данного про-

цесса на уроке является использование эффективной обратной связи, чтобы обучающийся смог осознать, достиг ли он своих целей на уроке или ему еще нужно вернуться к данной теме.

Что такое обратная связь? Обратная связь — процесс получения человеком информации о результатах его собственных речевых и неречевых действий [3].

Обратная связь на уроке будет эффективной, если:

1. Обратная связь носит воспитательный характер;
2. Предоставляется своевременно;
3. Обратная связь ссылается на навык или конкретные знания;
4. Обратная связь дается, чтобы обучающиеся были в курсе своих учебных и воспитательных достижений;
5. Обратная связь может быть дана в устной форме, вербальной или письменной;
6. Обучить учеников, как давать друг другу обратную связь;
7. Просить обучающихся делать заметки в течение урока;
8. Мы будем использовать записную книжку, чтобы отслеживать успеваемость обучающихся;
9. Использовать стикеры для заметок;
10. Хвалить искренне;
11. Предлагать стратегии, которые помогут обучающимся совершенствоваться;
12. Учитывать индивидуальные потребности обучающихся [8].

Так как на уроке вы не просто учитель, а учитель-тьютор, важно осознавать сущность оценивания обратной связи, которая определит качество и эффективность обучения на уроке. Билл Гейтс говорил, что эффективная обратная связь важнее, чем само обучение. Обратная связь повышает мотивацию разбираться в неясных вопросах, доставляет отсутствующие сведения и независимо от верности ответа дает обучающемуся уверенность в своих силах. У отрицательной, неконструктивной обратной связи напрямую противоположный эффект [11].

Для себя, на уроках биологии, я выявила следующие эффективные виды и приемы обратной связи (таблица 1).

Виды и приемы обратной связи на уроке биологии

№	Название приема и вида обратной связи	Краткое описание
1	Использование перфокарт	Перфокарты с ключом к тесту-заданию позволяют ускорить сообщение учащимся результата их работы. Правильность ответов проверяется нами при помощи перфокарты с ключом к тесту-заданию. Перфокарта повторяет карточку ответов, но в ней вырезаны те клетки, координаты которых соответствуют правильным ответам (отмечены красным цветом). Перфокарту лучше изготовить на картоне и заламинировать. Для выяснения правильности ответов она накладывается на карточку ответов так, чтобы их вертикальные и горизонтальные линии совпадали. Верные ответы в карточке ответов должны совпадать с вырезанными клетками перфокарты [6].
2	Сюжетная таблица	Суть работы с этой таблицей: читая текст, ребенок делает пометки, создавая “скелет” текста: Кто? Что? Когда? Почему? Эта таблица помогает детям воссоздавать сюжет. При этом они овладевают сюжетным мышлением [10].
3	«Ромашка Блума»	Простые вопросы. Отвечая на них, нужно: назвать какие-то факты, вспомнить, воспроизвести некую информацию. Их часто формулируют на традиционных формах контроля: на зачетах, при использовании терминологических диктантов и т. д. [9].
4	«Светофор»	При опросе обучающиеся поднимают «светофор» красной или зеленой стороной к педагогу, сигнализируя о своей готовности к ответу [4].
5	«Защитный лист»	Перед каждым уроком, всегда в одном месте лежит «Лист защиты», куда каждый учащийся без объяснения причин может вписать свою фамилию и быть уверенным, что его сегодня не спросят. Педагог, анализируя эти листы, держит ситуацию под полным контролем [5].
6	«Опрос по цепочке»	Рассказ одного обучающегося прерывается в любом месте и передается другому жестом педагога, и так несколько раз до завершения ответа [7].
7	ИНСЕРТ	Обучающиеся читают текст, маркируя его специальными значками: V — я это знаю; + — это новая информация для меня; – — я думал по-другому, это противоречит тому, что я знал; ? — это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения. Совет: маркировки в тексте удобнее делать на полях карандашом. Или можно подложить полоску бумаги, чтобы не пачкать учебники [1].

Важность использования обратной связи является дополнительной помощью и стимулом на уроке. Достижение эффективной обратной связи позволит нам полноценно увидеть ход процесса получения каждым учащимся, его знаний и развития. Обучающиеся получают от обратной связи оценку своей деятельности, информацию о недостатках, успехах, способах корректировки и ее улучшения.

Литература:

1. *Варданашвили М. В.* Методическое пособие для учителей средних общеобразовательных учреждений [Обучающиеся читают текст, маркируя его специальными значками]: учебно-методическое пособие / М. В. Варданашвили, Е. В. Вячеславова, Е. Э. Давыдова. — Архангельск, 2014. — 26 с.
2. *Гаврилова, С. В.* Тьюторское сопровождение профильного обучения в современной школе / С. В. Гаврилова, Ю. Э. Дьяченко. — URL: <http://science.ncstu.ru/conf/past/2010/sc-potential/theses/ped/049.pdf> /file_download (дата обращения: 13.02.2023)
3. *Олешков М. Ю.* Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Обратная связь — процесс получения человеком информации о результатах его собственных речевых и неречевых действий] : Краткий терминологический словарь / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. — Москва: Компания Спутник+, 2006. — 189 с.
4. *Онищук В. А.* Урок в современной школе [При опросе обучающиеся поднимают «светофор» красной или зеленой стороной к педагогу]: пособие для учителя. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1986. — 160 с.
5. *Поташник М. М.* Требования к современному уроку [Перед каждым уроком, всегда в одном месте лежит «Лист защиты»]: методическое пособие / М. М. Поташник. — М. : Центр педагогического образования, 2010.
6. Роометс С. Перфокарты и их применение [Перфокарты с ключом к тесту-заданию]. — Таллин, 1965.
7. *Шакиров, Р. Х.* Оценивание учебных достижений учащихся [Рассказ одного обучающегося прерывается в любом месте и передается другому жестом педагога]: методическое руководство / Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина. — Бишкек : «Билим», 2012. — 80 с.
8. *Шакиров, Р. Х.* Формативное оценивание на уроках [Обратная связь на уроке будет эффективной]: практическое пособие для учителя / Р. Х. Шакиров, М. Ф. Кыдыралиева, Г. Н. Сахарова, А. А. Буркитова. — Б. : «Билим». — 2012. — 76 с.
9. Учительский портал. — <https://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-9675>
10. Мультиурок. — <https://multiurok.ru/files/priemy-obratnoi-sviasi-na-urokakh-khimii.html>
11. Unicraft — платформа для онлайн-обучения. — <https://www.unicraft.org/blog/2992/kak-davat-obratnuyu-svyaz-v-protssesse-obucheniya>

Быкова А. М.

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

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

Тьюторство в организации эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Аннотация. В статье рассматривается актуальность тьюторства в организации эстетического развития дошкольников с нарушениями зрения. Автором раскрывается сущность тьюторского сопровождения эстетического развития дошкольника, особенности эстетического развития дошкольника с нарушениями зрения, доказывается необходимость и задачи тьюторского сопровождения эстетического развития ребенка с нарушением зрения.

Ключевые слова: эстетическое воспитание детей с нарушениями зрения, тьюторское сопровождение

Bykova A. M.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

Research supervisor — Osipova L. B.

Annotation. The article discusses the relevance of tutoring in the organization of the aesthetic development of preschoolers with visual impairments. The author reveals the essence of tutor support, the aesthetic development of a preschooler, the features of the aesthetic development of a preschooler with visual impairments, and proves the necessity and tasks of tutor support for the aesthetic development of a child with visual impairment.

Keywords: aesthetic education of children with visual impairments, tutor support

Роль зрения велика в полноценном развитии ребенка. Это обусловлено, прежде всего, тем, что больший процент информации об окружающем мире человек получает через зрительный анализатор. С самого рождения все движения и предметно-практические действия ребенка осуществляются при участии и под контролем зрения.

Нарушения зрительной системы наносят значительный ущерб формированию психических процессов и двигательной сферы ребенка, его

физическому и психическому развитию. Нарушение зрения, безусловно, влияет и на развитие эстетического восприятия детьми окружающей действительности. По данным Л. П. Григорьевой, Л. А. Дружининой М. И. Земцовой, Л. Б. Осиповой, Л. И. Плаксиной, у детей с нарушениями зрения возникают трудности в узнавании предметов, они с трудом выделяют их сенсорные признаки [5].

При нарушениях зрения дети получают значительно меньше информации о сенсорных эталонах формы, цвета, величины и пространственных признаках. Отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия [10]. Л. И. Плаксына отмечает, что из-за снижения остроты зрения дети испытывают трудность в различении цветов, у них возникают проблемы при описании предмета, в понимании взаимосвязи и взаимозависимостей в предметном мире, и все это в целом приводит к сложностям формирования чувственно-практического опыта детей [3; 8].

Все вышеперечисленные особенности затрудняют восприятие, оценку окружающего мира с точки зрения эстетики [6].

В образовательных учреждениях процесс сопровождения детей с нарушениями зрения не только имеет перспективу, но и реализует права детей на обучения и воспитание, которое обеспечит полноценное участие в общественной жизни и успешную самостоятельность. Этим объясняется необходимость определения специальных условий обучения и воспитания детей с нарушениями зрения, а также организации тьюторского сопровождения [5; 11].

Индивидуализация дошкольного образования — это как скачок для освоения последующих этапов образования, например начального общего. Поэтому тьюторское сопровождение является одним из обязательных условий развития детей с нарушениями зрения в дошкольном образовании. Наличие в образовательных учреждениях специалистов-тьюторов решит большинство проблем в организации образовательного процесса с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

В. Г. Анохина считает, что тьюторская поддержка — это «педагогическая деятельность, направленная на выявление и развитие образовательных причин и интересов ученика, поиск образовательных ресурсов и обучение педагога созданию отдельной образовательной программы» [1]. По определению М. Р. Битяновой, сопровождение — это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусирует на главном, на личности ребенка. Главная цель сопровождения — создание таких психолого-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своей жизни [2].

Основная задача тьюторского сопровождения — направить образовательный интерес обучающегося таким образом, чтобы его ключевые и специальные компетенции как личностные характеристики проявились в

направленности на учебно-профессиональную самореализацию, в активной творческой позиции [7].

Тьюторское сопровождение отличается от сопровождения педагогического, а именно в ходе педагогического сопровождения обучающийся совершает действие по заранее известным канонам и нормам, педагог при этом создает условия для эффективного осуществления заданного действия, культурные нормы в этом случае известны заранее, в принятии либо в отвержении априори не нуждаются [9; 11].

Учитель-дефектолог занимается изучением и коррекцией психофизических особенностей ребенка. В организацию работы входит развитие зрительного восприятия, ориентировка в пространстве, социально-бытовая ориентировка, развитие осязания и мелкой моторики.

Что касается работы тьютора по эстетическому воспитанию, то он организует благоприятную среду для восприятия прекрасного и комфортную обстановку и специальных условий обучения и воспитания ребенка с нарушениями зрения [4].

Кроме этого, важной задачей тьютора является помочь ребенку быть самостоятельным. С точки зрения эстетики тьютор создает условия для усвоения ребенком основных эстетических норм: правильно и аккуратно одеваться, убирать вещи на места, во время еды соблюдают правила этикета. Тьютор формирует знания у ребенка о правилах организации быта в контексте эстетики.

Эстетическое развитие играет важную роль в развитии личности. Поэтому работа тьютора, прежде всего, должна быть направлена на индивидуальную работу по формированию понимания красоты, эстетического восприятия, эмоционально-эстетического отношения к действительности и искусству.

Правильно организованная инклюзивная среда для детей с нарушениями зрения стимулирует развитие не только самостоятельности, инициативности, но и помогает утвердиться в чувстве уверенности, в развитии своих возможностей, образовательных потребностей. Тьютор адаптирует стимульный и наглядный материал для обучения и воспитания детей с нарушениями зрения с точки зрения эстетики.

В заключение можно отметить, что введение в образование позиции тьютора в целях реализации идей стандарта может дополнить позицию воспитателя, поскольку в основе тьюторской деятельности лежит принцип индивидуализации. С педагогической точки зрения тьюторская деятельность рассматривается как успешное включение ребенка с нарушениями зрения в среду общеобразовательного учреждения, как помощь ребенку реализовать себя в образовательной деятельности, а главной целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности.

Литература:

1. *Анохина, В. Г.* Основные формы, методы и средства тьюторского сопровождения: метод. материал в помощь тьютору / В. Г. Анохина. — М. : Проспект, 2018. — 67 с.
2. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе: практическая психология в образовании / М. Р. Битянова. — Москва: Совершенство, 1997. — 298 с.
3. *Буцук, Т. В.* Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с.
4. *Дружинина, Л. А.* Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28.
5. *Дружинина, Л. А.* Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 9. — С. 32–37.
6. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
7. *Куляпин, А. С.* Тьюторское сопровождение разработки и реализации индивидуальных образовательных программ / А. С. Куляпин, Т. Я. Шихова // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы Междунар. науч.-практич. конференции / под общ. ред. Л. А. Косолаповой. — Пермь : ПГГПУ, 2012. — С. 120–126.
8. *Осипова, Л. Б.* Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Том 8. — № 3 (28). — С. 113–117.
9. Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста : науч.-метод. пособие : в 3 ч. — СПб. : Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2008. — 278 с.
10. *Плаксина, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М. : ИНФРА-М, 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/1045009.
11. *Vasilyeva, V. S.* Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opción. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772. — <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30197>

Вайсман В. О.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. Рассмотрены некоторые приемы, направленные на определение личного интереса обучающихся, а также на организацию комфортного личного пространства для проведения химического эксперимента.

Ключевые слова: индивидуализация деятельности, функциональная грамотность, школьный химический эксперимент

Vaysman V. O.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

THE USE OF INDIVIDUALIZATION TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL SKILLS OF STUDENTS IN SOLVING EXPERIMENTAL CHEMICAL PROBLEMS

Abstract. Some techniques are considered aimed at determining the personal interest of students, as well as at organizing a comfortable personal space for conducting a chemical experiment.

Keywords: individualization of activity, functional literacy, school chemical experiment

Современная образовательная система многих стран перешла от уровня необходимости усвоения определенной суммы знаний на уровень формирования у обучающихся функциональной грамотности, демонстрирующей способности человека использовать приобретенные знания, умения и навыки в конкретной жизненной ситуации, во всех сферах человеческой деятельности. В широком смысле под функциональной грамотностью понимают совокупность знаний и умений, обеспечивающих успешное социально-экономическое развитие страны. В узком же смысле — это ключевые знания и навыки, необходимые для полноценного участия гражданина в жизни современного общества. К общим чертам функциональной грамотности относят ориентацию на решение житейских проблем, ее проявление в конкретных ситуациях, связь с решением стереотипных задач, набор базовых уровней навыков [2].

На современном этапе формирование функциональной грамотности должно основываться на развитии интеллектуальных и коммуникативных способностей, способствующих интегративному погружению личности в глобальные социальные процессы. Основной целью при этом является необходимость научить правильно думать, анализировать, сравнивать, обобщать и делать выводы при ориентации на межличностные взаимодействия и гуманизацию педагогического воздействия [4].

Развитие коммуникативных способностей должно базироваться на принципе индивидуализации при ведущей роли личностного аспекта для создания условий развития активной познавательной деятельности обучающихся. В данном случае под индивидуализацией понимается организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов и темпа достижения результата обуславливается индивидуальными особенностями обучающегося [1].

В качестве одной из ключевых составляющих функциональной грамотности выступает естественнонаучный компонент, характеризующий способности человека осваивать и использовать естественнонаучные знания для освоения новых знаний, объяснения явлений и процессов на основе научных подходов, осознавая роль естественнонаучных дисциплин и основанных на них технологий для современного общества. В результате деятельности одной из приоритетных областей при формировании естественнонаучной грамотности. Ключевым компонентом этой деятельности связаны приемы решения экспериментальных задач, направленные на решение какой-либо функциональной проблемы. Химия выступает в качестве одной из ведущих дисциплин, предоставляющих базу для формирования естественнонаучной грамотности, в том числе через решение экспериментальных задач [3].

Приведем примеры некоторых подходов, реализуемых при решении экспериментальных химических задач с учетом приемов индивидуализации.

Важнейшим этапом выполнения исследовательского эксперимента, основанным на подходах индивидуализации, является выбор темы исследования, которая должна стать для ребенка лично значимой. Следовательно, этот выбор должен быть основан на выявлении интересов и заинтересованности ребенка при выполнении эксперимента. Для выявления личных интересов ребенка при выборе темы можно задать ему ряд вопросов:

1. Объясните причину вашего прихода в химическую лабораторию для выполнения экспериментальной работы по химии.

2. Считаете ли вы предмет «Химия» тяжелым для изучения? Возникают ли у вас сложности в изучении этого предмета? Если да, то попытайтесь сформулировать, в чем они выражаются, и как, по вашему мнению, можно устранить эти сложности.

3. Какой раздел химии вас интересует? Что конкретно, и почему, вас интересует в этом разделе?

4. Планируете ли вы в дальнейшем связать вашу профессиональную деятельность с профессией, требующей углубленных химических знаний и умений? Если да, то обозначьте, что это за профессия (профессии).

5. На основе ваших личных интересов постарайтесь самостоятельно выбрать предмет вашего исследования и сформулировать его схему.

6. Выполняли ли вы когда-либо химический эксперимент? Если да, то приведите несколько примеров.

7. Как вы считаете, реализуете ли вы химические реакции в повседневной жизни? Если да, то приведите примеры этих реакций (постарайтесь по возможности описать их уравнениями, если не получится, то в словесной форме).

8. На основании знаний или интуитивно постарайтесь описать, как вы понимаете назначение и сущность обозначенных экспериментальных приемов:

а) перегонка; б) кристаллизация и перекристаллизация; в) возгонка; г) фильтрация; д) испарение и выпаривание; е) титрование; ж) экстракция.

Ответы на подобные вопросы позволят выявить мотивировку участника к экспериментальной деятельности, область его личных интересов, а также уровень подготовленности к экспериментальной деятельности.

Для выполнения химического эксперимента, конечная задача которого заранее известна ученику, ему в распоряжение предоставляется весь учебный кабинет химии, оснащенный вытяжным шкафом, источником водоснабжения, шкафом с лабораторной посудой. Ученику выдается описание методики эксперимента, текст которой включает в себя все необходимые реактивы, посуду, оборудование, рисунки приборов, используемых в эксперименте. Перед учеником ставится задача: организовать свое рабочее место так, чтобы ему было удобно работать в лаборатории при обеспечении всех правил техники безопасности при выполнении эксперимента, собрать на данном месте необходимые посуду, реактивы и оборудование, смонтировать необходимые приборы и блоки.

На первом этапе такой работы ученик должен выбрать себе место в классе, наиболее удобное для размещения всех необходимых ему материалов, а также для выполнения работ, не требующих использования вытяжного шкафа: например, приготовление растворов нелетучих веществ, взвешивание. При этом он должен обязательно учесть разные факторы: приближенность раковины с водой, доступ к источнику электропитания. Одновременно с этим самостоятельный выбор места работы позволит учесть физиологические особенности исполнителя: плохое зрение (необходимость большей освещенности пространства), преобладание рабочей руки (правша или левша) и т. д. В дальнейшем это также проявляется при сборке приборов, необходимых для работы, которую участник выполняет по готовым рисункам. Например, прибор для перегонки традиционно принято собирать «слева направо»; с левой стороны устанавливается перегонная колба, вправо от нее присоединяется холодильник, затем алонж

и колба-приемник. Такое правило сборки обусловлено традиционным способом записи слева направо. В то же время левша, которому более удобно собирать блоки при более активном участии левой руки, возможно начнет собирать прибор в обратном направлении.

Таким образом, использование приемов индивидуализации уже на первых этапах выполнения химического эксперимента позволяет развивать элементы функциональной грамотности, в частности, выявлять личностный интерес обучающегося для его дальнейшей активизации, а также использовать имеющиеся знания о способах и методах работы в лаборатории для организации собственного пространства, наиболее удобного для достижения поставленных задач.

Автор выражает благодарность научному руководителю, заведующему кафедрой химии, экологии и МОХ ЮУрГГПУ Сутягину Андрею Александровичу за помощь в подготовке материалов.

Литература:

1. Ваганова О. И. Технология индивидуализации обучения / О. И. Ваганова, Е. С. Павлова, О. Г. Шагалова, И. Р. Воронина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2020. — Т. 9. — № 2 (31). — С. 208–211.

2. Жахина Б. Формирование функциональной грамотности обучающихся в системе обновленного содержания образования / Б. Жахина, А. Курманова, Н. Смагулова, О. Жумагулова // Кронос. — 2019. — № 11 (38). — С. 58–66.

3. Меньшиков В. В. Подготовка к проектной деятельности и формирование универсальных учебных действий через решение проектных задач / В. В. Меньшиков, Н. М. Лисун, А. А. Сутягин // Инновационные процессы в химическом образовании в контексте современной образовательной политики: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Челябинск : ЮУрГГПУ, 2017. — С. 116–119.

4. Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: методическое пособие для педагогов / под общ. ред. Л. Ю. Панариной, И. В. Сорокиной, О. А. Смагиной, Е. А. Зайцевой. — Самара : СИПКРО, 2019. — 114 с.

Барнавская Е. А.

Центр детский экологический г. Челябинска, г. Челябинск, Россия
e-mail: cde_chel@mail.ru

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИХ КУРСОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье описан опыт организации тьюторского сопровождения обучающихся при изучении дисциплин естественно-научного профиля в условиях дополнительной образовательной организации.

Ключевые слова: тьюторство, сопровождение, естественно-научное образование, дополнительное образование

Varnavskaya E. A.

Children's Ecological Center of Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia

TUTOR SUPPORT OF STUDENTS IN THE ORGANIZATION OF PROPAEDEUTIC COURSES OF NATURAL SCIENCE ORIENTATION

Abstract. The article describes the experience of organizing tutor support for students in the study of natural science disciplines in the conditions of an additional educational organization.

Keywords: tutoring, support, science education, additional education

Одним из видов деятельности, направленных на творческое развитие обучающихся, является проектная и учебно-исследовательская деятельность, реализовать которую возможно в системе как основного, так и дополнительного образования. Целью данной деятельности является понимание и применение знаний, умений и навыков, приобретенных обучающимися при изучении дисциплин естественно-научного направления. Выполняя учебно-исследовательскую работу или проект по экологии, обучающемуся приходится находить и использовать информацию различных учебных предметов (биология, география, химия, физика, история). И вот здесь ученикам начальной и основной школы приходится сталкиваться с постепенным вовлечением в мир химии до начала изучения данной учебной дисциплины в школе.

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр детский экологический г. Челябинска» на протяжении многих лет проводит экологическую смену «Экосити» в детском оздоровительном лагере «Солнечная поляна». В смене участвуют 80 обучающихся школ города Челябинска, отряды разновозрастные, возраст детей 7–17 лет. В образовательной программе смены «Экосити» проводятся различные творческие лаборатории, в том числе «Химия+». Стараемся ежегодно менять темы занятий, так как большинство детей выезжают с нами из года в год в экологическую смену и являются обучающимися объединений нашего образовательного учреждения. Наиболее любимыми стали темы: «Равновесие человеческого организма», «Определение органических и неорганических веществ в продуктах питания», «Химия в криминалистике», «Домашняя аптечка», «Занимательные опыты по химии». Каждая тема рассчитана на несколько занятий, которые включают в себя теоретическую и практическую часть. Практическая часть состоит из демонстрационных опытов и практических работ.

Практикуем активные формы организации учебной деятельности в виде групповой работы и работы в парах сменного состава.

Наибольший интерес у обучающихся вызывает эксперимент, который является самым эффективным способом организации пропедевтики. На занятиях обучающиеся получают абсолютно новую теоретическую информацию и выполняют химический эксперимент прикладного характера. Эксперимент является не только источником новых знаний, но и методом исследования и объектом изучения в рамках проектной и учебно-исследовательской деятельности. Выполнение химического эксперимента с обязательным экологическим содержанием формирует представление о здоровом образе жизни, знакомит ребят с основными экологическими понятиями, ориентирует на экологический стиль поведения.

На занятиях часть экспериментов демонстрируется педагогом, доступные и безопасные для самостоятельного выполнения опыты проводятся обучающимися вместе с совместным обсуждением наблюдаемых эффектов, иллюстрирующих и объясняющих химические явления. При выборе форм и методов работы надо стремиться к их максимальному разнообразию.

Опыт работы позволяет выделить формы пропедевтической работы в процессе обучения естественно-научным дисциплинам: — игровая деятельность; — обсуждение теоретического материала, проблемных вопросов; — выполнение эксперимента в виде демонстрационных опытов, лабораторных и практических работ; — проектная деятельность; — проведение учебных экскурсий.

Дополнительное образование детей построено на уважительном отношении к личности обучающегося, включенности педагогов и детей в научно-исследовательскую деятельность, ориентации на построение индивидуальных систем обучения, воспитания и развития. Работа педагога дополнительного образования в рамках выездной смены «Экосити» позволяет подходить к каждому ребенку индивидуально, осуществлять тьюторское сопровождение для тех детей, которым это необходимо. Задача тьютора — помочь обучающемуся понять, что ему интересно и как он может реализовать свой интерес в настоящем и будущем, помочь ребенку выстроить свой путь в образовании. Для тьютора важно, чтобы ребенок сам понял больше про свой потенциал, миссию, предназначение в жизни. И для этого педагог помогает обучающемуся создать такие условия, в которых тот мог бы глубже раскрыть самого себя. Например, на занятиях по теме «Равновесие человеческого организма» обучающиеся начальной школы знакомятся с такими понятиями, как макроэлементы, микроэлементы, ультрамикроэлементы, белки, жиры, углеводы, водо- и жирорастворимые витамины, проводят качественные реакции на определение этих веществ. Тьюторское сопровождение заключается в помощи каждому обучающемуся в определении собственного образовательного пути и сопровождение его в построении индивидуальной образовательной программы. Дети

начинают выбирать темы проектов и учебно-исследовательских работ, а педагог, осуществляющий тьюторские функции, выступает в роли проводника ребенка в образовательное пространство выбранной темы. Без педагога-тьютора обучающемуся практически невозможно самому разобраться в данной теме, так как в школе они это еще не изучали, но данная тема их очень заинтересовала. И тогда на первое место выходит задача педагога-тьютора создать условия для творческого действия ребенка, а также помочь увидеть ему продукт его труда и шаги по достижению выполнения поставленной учебной цели. Тьюторская позиция — это индивидуальная работа с отдельной личностью в смысле обсуждения и построения индивидуальной образовательной траектории.

При работе с детьми в течение экологической смены происходит формирование опыта деятельности, способствующего освоению теоретических сведений и приобретению практико-ориентированных умений. Ребята знакомятся с лабораторной посудой и оборудованием, правилами техники безопасности, приобретают умения работать с различными химическими реактивами, формируют навыки определения различных веществ с помощью качественных реакций. При этом у обучающихся формируется устойчивый познавательный интерес к изучению химии и реализуется межпредметная связь химии с другими естественно-научными дисциплинами. Для реализации естественно-научного образования просто необходима пропедевтическая подготовка обучающихся, что мы и стараемся реализовать. Химия имеет огромное значение в познании законов природы, в воспитании экологической культуры, потому что значительная часть экологических проблем имеет в своей основе химическую природу.

На занятиях лаборатории «Химия+» изучаем естественно-научные понятия: — свойства химических веществ на основе их состава и строения, значение химических явлений в жизни человека; — превращения веществ в природе и в жизни людей; — использование в быту элементарных знаний химии; — поведение человека с точки зрения химической безопасности по отношению к человеку и к природе.

Ожидаемый результат, который мы стараемся получить: ребята умеют работать с простейшим химическим оборудованием, самостоятельно проводят безопасные химические опыты, умеют находить причины химических явлений, применяют полученные знания и навыки в повседневной жизни. И самое главное, что эти дети продолжают занятия в Центре детском экологическом г. Челябинска в разных детских объединениях, участвуют в конкурсах естественно-научной направленности, продолжают дальше развивать свои знания и умения при помощи наших педагогов.

Тьюторское сопровождение при пропедевтике курсов естественно-научной направленности заключается в помощи каждому обучающемуся в определении собственного образовательного пути и сопровождение его в построении индивидуальной образовательной программы. Содействует

генерированию его творческого потенциала и участию в проектной и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов. Тьюторское сопровождение создает условия для удовлетворения образовательных запросов и интересов обучающихся, помогает ребенку в самоопределении, понимании собственных возможностей, видении творческого потенциала, построении собственного продвижения к успеху.

Литература:

1. *Артеменко Б. А.* Тьюторское сопровождение в экологическом образовании школьников / Б. А. Артеменко, Е. Б. Быстрой, Н. В. Калашников [и др.] // *European Social Science Journal*. — 2016. — № 8. — С. 73–79.

2. *Морозова Т. А.* Об опыте реализации проекта «ТЕМП. Естествознание. Будущие металлурги, химики, биологи, экологи живут на Южном Урале» в системе дополнительного образования / Т. А. Морозова // *Экология XXI века: синтез образования, науки, производства: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием*. — Челябинск, 2017. — С. 68–70.

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минобрнауки от 31.05.2021 № 287 // Гарант.ру: информационно-правовой портал. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 16.02.2023)

4. Юннатское движение: вчера, сегодня, завтра: исторический очерк / сост. : Е. А. Варнавская, Л. П. Гвоздева, Е. А. Ермакова [и др.]; под общ. ред. Т. А. Морозовой. — Челябинск : изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. — 107 с.

Волхонцева М.В.

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «функциональная грамотность», включающее в себя естественнонаучную грамотность, и то, как формируется естественнонаучная грамотность в условиях реализации программ дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, естественнонаучная грамотность

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

**FORMATION OF NATURAL SCIENTIFIC LITERACY
OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION
OF ADDITIONAL GENERAL EDUCATIONAL GENERAL
DEVELOPMENT PROGRAMS
OF NATURAL SCIENCE ORIENTATION**

Abstract. The article considers the concept of «functional literacy», including natural science literacy, and how natural science literacy is formed in the context of implementation of additional education programs.

Keywords: additional education, science literacy

Современный мир, современное общество – все меняется вокруг нас с невероятной скоростью. То, что раньше было актуальным, сейчас уже не является таковым. Все изменения указывают на необходимость переосмысления педагогических подходов в обучении школьников. Сейчас большое внимание уделяется на необходимость развивать у обучающихся функциональную грамотность.

Само понятие «функциональная грамотность» появилось еще в 70-е годы и предполагало совокупность навыков чтения и письма для решения реальных жизненных задач. Сегодня функционально грамотный ученик – индикатор качества образования. Одних академических знаний в жизни теперь недостаточно. Акцент смещается на умение использовать полученную информацию и навыки в конкретных ситуациях.

Функциональная грамотность включает читательскую, математическую, естественнонаучную, финансовую и компьютерную грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление. Речь идет о применении полученных знаний и умений в разносторонней практической жизни.

Возросшему интересу к данному понятию поспособствовали проводимые международные исследования: TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study (оценка достижений ожидаемых результатов обучения по математике и естественным наукам) и PISA – Programme for International Student Assessment (международная программа по оценке образовательных достижений учащихся).

В рамках исследования TIMSS оценивается общеобразовательная подготовка учащихся 4-х и 8-х классов по математике и естественно-научным предметам, а также подготовка учащихся 11-х классов по углубленным курсам математики и физики. Исследование спланировано таким образом, что его результаты позволяют отслеживать тенденции в математическом и

естественно-научном образовании участвующих стран каждые 4 года, когда учащиеся 4-х классов становятся учащимися 8-го класса.

Оценка навыков учащихся в возрасте 15 лет в рамках исследования PISA проводится по трем основным направлениям: читательская, математическая и естественнонаучная грамотность. Данная международная программа позволяет выявить и сравнить изменения, происходящие в системах образования разных стран и оценить эффективность стратегических решений в области образования.

Рассмотрим подробнее формирование естественнонаучной грамотности в условиях реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы естественнонаучной направленности по астрономии на базе МАУДО «ДПШ».

Естественнонаучная грамотность – способность человека осваивать и использовать естественнонаучные знания, понимать основные закономерности и особенности естествознания, объяснять естественнонаучные явления.

Формирование естественнонаучной грамотности обучающихся позволяет применять принцип преемственности в изучении естественнонаучных предметов в ходе всего обучения в школах и учреждениях дополнительного образования, обеспечивать мотивированный выбор изучения естественных и смежных с ними наук в университетах и институтах, способствует освоению и развитию современного производства, в котором естественнонаучное знание играет значительную роль.

Естественнонаучные знания и умения, овладение формируются при изучении предметов естественнонаучного цикла: физики, астрономии, биологии, химии, географии. Астрономия есть возможность познавать окружающий мир, изучать единство мира, его эволюцию, осознать уникальность каждого человека, умение во всем видеть жизнь, единые законы развития во всех науках. Астрономия включает в себя основные положения, полученные школьниками при изучении других предметных областей естественнонаучного цикла.

В действительности все умения, характеризующие естественнонаучную грамотность, растворены среди предметных задач и результатов программы. Рассмотрим программу «Современная астрономия 2.0». Цель ДООП – формирование у подростков системы научных знаний посредством изучения астрономии, а также развитие исследовательской деятельности учащихся посредством изучения астрономии. Для ее достижения ставятся следующие предметные задачи – освоение теоретических знаний в области астрономии, развитие навыков наблюдений и работы с оптическими приборами; умение применять на практике полученные знания по астрономии.

Данная программа является практико-ориентированной и включает в себя большое количество наблюдений как звездного неба, так и объектов

ближнего космоса, работу с оптическими и измерительными приборами. В рамках программы учащиеся получают специальные знания, которые используются в исследовательской работе, т. к. каждый учащийся, в результате освоения программы, должен разработать, оформить и защитить свой проект.

Помимо этого, в каникулярное время проводятся экспедиции на астрономические наблюдения, где у обучающихся есть возможность в полевых условиях закрепить естественнонаучные знания и умения. Обучающиеся отработывают навыки работы с телескопами, знакомятся со звездным небом, определяют видимые звездные величины, наблюдают суточное вращение Земли, планеты, изучают рельеф поверхности Луны, наблюдают звездные скопления и туманности, Млечный Путь. Также учатся объяснять увиденные естественнонаучные явления, основываясь на закономерностях и особенностях естествознания, вести дневник наблюдений.

Таким образом, в результате освоения дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы естественнонаучной направленности у обучающихся формируется естественнонаучная грамотность.

Воронова С. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: vors785@yandex.ru

Научный руководитель — Дружинина Л. А.

**ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В ФОРМИРОВАНИИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ**

Аннотация. В статье рассмотрены методические аспекты в работе тьютора по развитию наглядно-образного мышления дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, наглядно-образное мышление

Voronova S. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Research supervisor: Druginina L. A.

TUTOR SUPPORT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE FORMATION OF VISUAL-IMAGINATIVE THINKING

Annotation. The article discusses methodological aspects in the work of a tutor on the development of visual-imaginative thinking of preschoolers with mental retardation.

Keywords: tutor, tutor support, preschool children, mental retardation, visual and imaginative thinking

Преобразования, происходящие сегодня в системе российского образования, развитие инклюзивной практики гарантируют равные права на получение образования и доступность общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ), выбора подходящего им образовательного маршрута. Одним из важнейших условий успешности инклюзивного образования является наличие системы сопровождения и поддержки детей с ОВЗ, в частности, тьюторское сопровождение.

Понятие «сопровождение» введено в педагогику Е. И. Казаковой и Л. М. Шипицыной, которые понимали его как помощь ребенку в принятии решений и личной ответственности в проблемных ситуациях. Данное понятие они противопоставили понятию «педагогическая поддержка», которое О. С. Газман трактовал как превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем физического и психического здоровья, а также проблем социального характера.

Сопровождение субъекта развития в образовании обеспечивает создание условий для принятия им оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Тьюторское сопровождение рассматривается как способ практического сопровождения, в основе которого лежат взаимосвязанные функции, выполняемые тьютором: диагностическая, управленческая, образовательная и рефлексивная [3].

Проблема развития мышления у детей с ЗПР по-прежнему актуальна в специальной психологии и детской коррекционной педагогике. Данному вопросу были посвящены работы многих отечественных педагогов и психологов: А. И. Блиновой, А. В. Брушлинского, А. А. Катаевой, У. Е. Кузнецовой, В. И. Лубовского, Е. А. Стребелевой, Е. М. Мاستюковой, Н. Г. Морозовой, В. Г. Петровой, У. В. Ульенковой и др. [4; 6; 7; 9; 17]. Поиск и устранение причин затруднений, возникающих у определенной части детей, является одной из важных задач их образования. Поскольку характеристика мыслительной деятельности детей с ЗПР имеет особое значение, как для дифференциальной диагностики, так и для разработки системы коррекции имеющихся у них недостатков и подготовки их к обучению в школе, ей посвящено большинство психологических исследований, проводившихся с дошкольниками этой категории [1; 8; 15].

В специальной дошкольной педагогике и психологии задержкой психического развития называют наиболее распространенное отклонение в психофизическом развитии. Задержка психического развития (далее — ЗПР) является полиморфным нарушением, так как у одной группы детей может страдать мотивация к познавательной деятельности, у другой — работоспособность; многообразие проявлений ЗПР определяется так же глубиной повреждений и (или) различной степенью незрелости мозговых структур. Отставание в развитии мышления — одна из основных черт, отличающих детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников [18; 19].

Развитие наглядно-образного мышления особенно важно в дошкольном возрасте. Р. С. Немов рассматривает наглядно-образное мышление как метод определения решения задач, в том числе наблюдением за обстановкой и оперированием образами объектов без практических действий с ними [14]. По мнению А. А. Крылова, наглядно-образное мышление — это своего рода мышление, в котором мыслительный процесс напрямую связан с восприятием окружающей реальности человека [11].

В норме ребенок дошкольного возраста проходит три этапа формирования наглядно-образного мышления: перенос практического опыта в наглядно-образный план; дети устанавливают причинно-следственные взаимосвязи; анализ сюжетов со скрытым смыслом (детальное рассмотрение и осознанное воображение) [16].

Для детей с ЗПР эти этапы становятся недоступными, т. к. необходимо анализировать, выделять проблемную ситуацию, находить способы решения проблемы вызывает большие трудности. Возникает необходимость многократного повторения задания, оказания различных видов помощи, но несмотря на это дети с заданием так и не справляются [10]. С точки зрения уровня развития наглядно-образного мышления дети с ЗПР занимают промежуточное положение между нормально развивающимися детьми и детьми с умственной отсталостью. Проблема развития мышления у детей с ЗПР рассматривалась в специальной литературе, однако современных экспериментальных исследований наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития практически нет, что представляет трудность для проведения развивающей и коррекционной работы.

Учитывая все вышеперечисленное, можно выделить одно из направлений коррекционно-педагогической работы — развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Необходимо создавать благоприятные условия воспитания и обучения, соответствующие индивидуальным особенностям и возможностям ребенка с задержкой психического развития, а также совершенствовать технологии психокоррекционного воздействия.

Мышление является высшим познавательным процессом, это основная форма познания окружающего мира. Огромное значение для всестороннего

развития личности ребенка имеет формирование и становление всех видов мышления, этот процесс должен носить целенаправленный и систематический характер [2; 5]. Недостаточный уровень развития мышления может оказаться невозможным в более позднем возрасте. Учитывая вышеперечисленные особенности наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития можно выделить одно из направлений коррекционно-педагогической работы — развитие познавательной мыслительной деятельности детей, развитие основных видов мышления: наглядно-действенного и наглядно-образного.

Ребенок дошкольного возраста в своем развитии проходит огромный путь от познания мира через непосредственное тактильное взаимодействие с предметами до оперирования словами и установления причинно-следственных связей. На этом этапе развития ребенку необходима помощь и поддержка взрослого, главная задача которого — обеспечить ребенка впечатлениями, направить его активность в нужное русло, помочь ему в правильном формировании представлений об окружающем мире [12; 13].

Таким образом, сопровождение тьютором состоит в том, чтобы ребенок добился как можно больше результатов при тех способностях и возможностях, которыми он обладает; несмотря на имеющиеся проблемы и дефициты, поверил в свои возможности, испытал чувство успеха, которое является сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться новому.

Литература:

1. *Андрющенко, Е. В.* Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу: учеб.-метод. пособие для тифлопедагогов дошк. образоват. организаций / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова. — Челябинск: Цицеро, 2018. — 143 с.
2. *Буцук, Т. В.* Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с.
3. *Гладкая, Е. С.* Технологии тьюторского сопровождения : учеб. пособие / Е. С. Гладкая, З. И. Тюмасева. — Челябинск: Изд-во Юж. -Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. — 93 с.
4. *Дружинина, Л. А.* Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28.
5. *Дружинина, Л. А.* Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 9. — С. 32–37.
6. *Жаренкова, Г. И.* Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология. — 1972. — № 5.

7. *Забрамная, С. Д.* От диагностики к развитию : материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях / С. Д. Забрамная. — М. : Новая школа, 1998. — 144 с.

8. *Зак, А. З.* Развитие интеллектуальных способностей у детей 6–7 лет / А. З. Зак. — М. : Педагогика, 1998.

9. К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Том 4. — № 7. — С. 37–44.

10. *Мастюкова, Е. М.* Клиническая характеристика задержки психического развития / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1982. — № 4. — 19 с.

11. 11. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 1986. — 479 с.

12. *Осипова, Л. Б.* Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников : методическое пособие / Л. Б. Осипова, Н. В. Ульянова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 44 с.

13. *Осипова, Л. Б.* Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Том 8. — № 3 (28). — С. 113–117.

14. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Академия, 2003.

15. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности [Электронный ресурс] / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI: 10.32744/pse.2022.1.23

16. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 712 с. : ил.

17. *Стребелева, Е. А.* Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. — М. : ВЛАДОС, 2005.

18. Формирование коммуникативных компетенций как средство профилактики срыва адаптационного периода смены уровней образования детей с ограниченными возможностями здоровья / М. С. Коробинцева, А. А. Лысова, Л. М. Лапшина [и др.] // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Том 4. — № 7. — С. 223–229.

19. *Vasilyeva, V. S.* Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opción. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772. — <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30197>

Габидуллина Д. Д.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: dgabidullinabk@mail.ru

Научный руководитель — Сошникова Н. Г.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье теоретико-экспериментального характера представлены результаты анализа особенностей словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Полученные данные свидетельствуют о количественном и качественном своеобразии словарного запаса детей с ЗПР.

Ключевые слова: словарный запас, задержка психического развития, речевое развитие

Gabidullina D. D.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Soshnikova N. V.

VOCABULARY FEATURES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Abstract. The article of theoretical and experimental nature presents the results of the analysis of the features of the vocabulary of younger schoolchildren with mental retardation. The data obtained indicate the quantitative and qualitative uniqueness of the vocabulary of children with mental retardation.

Keywords: vocabulary, delayed mental development, speech development

Словарный запас — это совокупность слов как обозначение предметов, явлений и понятий, которыми владеет человек, образующих его словарный состав или лексику [3]. Изучение особенностей словарного запаса детей с ЗПР — актуальная проблема современной дефектологической теории и практики [4].

В работах современных специалистов по проблеме Н. Ю. Борякова, Н. П. Деревянко, Е. В. Мальцева и др. отмечается, что: — дети с ЗПР достаточно часто употребляют слова в узком значении слова; их высказывания характеризуются низким уровнем словесного обобщения: одним и тем же словом они могут назвать многие предметы, которые похожи между собой по форме, назначению или каким-либо другим признакам [1]; —

у них наблюдаются нарушения формирования синонимических и антонимических средств языка, дети испытывают значительные затруднения при подборе антонимов к редко употребляемым и малознакомым словам [5]; — глагольный словарь значительно меньше предметного словаря [2]; — активный словарный запас школьников с ЗПР гораздо меньше пассивного [7]; — дети с ЗПР не знают многих слов, которые обозначают части предметов (ножка, спинка, сиденье стула), детенышей животных (медвежонок, бельчонок) и др. [6].

Практическая часть исследования была организована на базе ЦСАР «Дорогому Добру» г. Челябинска. В исследовании приняли участие 5 детей с ЗПР.

Диагностический инструментарий представлен следующими методиками [2]:

Методика 1. Составление предложений по отдельным сюжетным картинкам.

Цель: выявить умение детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы по отдельным сюжетным картинкам.

Материалы: картинки следующего содержания: — Девочка сидит на стуле и держит игрушку. — Мальчик поднимает корзину с яблоками. — Девочка стоит и плачет, потому что мяч упал в воду. — Девочка поднимается по лестнице.

Методика 2. Составление предложения по картинкам, которые связаны между собой определенной тематикой.

Цель: выявить умение детей составлять предложение по трем отдельным картинкам, связанными между собой тематически.

Материалы: картинки (ежик, лес, грибы).

Организация: ребенку предлагалось назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех изображениях.

Методика 3. Пересказ литературного текста (небольшого по объему, знакомого и простого по своей структуре).

Цель: выявить умение детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре знакомый им литературный текст (сказка «Теремок»).

Организация: текст произведения прочитывался дважды, перед повторным чтением давалась установка на составление пересказа. При анализе составленных пересказов особое внимание обращалось на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения.

Методика 4. Составление истории по серии картинок, которые последовательно связаны между собой.

Цель: выявить умение детей составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой.

Организация: по трем сюжетным картинкам детям предлагалось составить рассказ «Утро мальчика» (содержание картинок: 1. Мальчик встает с кровати.

2. Мальчик делает зарядку. 3. Мальчик умывается). Картинки раскладываются в нужной последовательности, ребенок составляет рассказ по ним.

Методика 5. Составление рассказа-описания объекта по наглядной схеме.

Цель: выявить умение детей составлять рассказ-описание объекта по наглядной схеме.

Организация: детям предлагалось составить рассказ-описание о любом овоще (на выбор). Педагог знакомит детей с алгоритмом-схемой, которая будет помогать составлять рассказ об овощах. Алгоритм схемы: название — где растет — размер — цвет — форма — вкус — способ употребления.

Общий анализ результатов исследования показывает, что развитие словарного запаса детей с ЗПР отличается качественным и количественным своеобразием: по всем методикам участники эксперимента демонстрируют недостаточный уровень развития — показатели в основном находятся на низком уровне. Детей с высоким уровнем не выявлено ни по одной из методик (рис. 1).

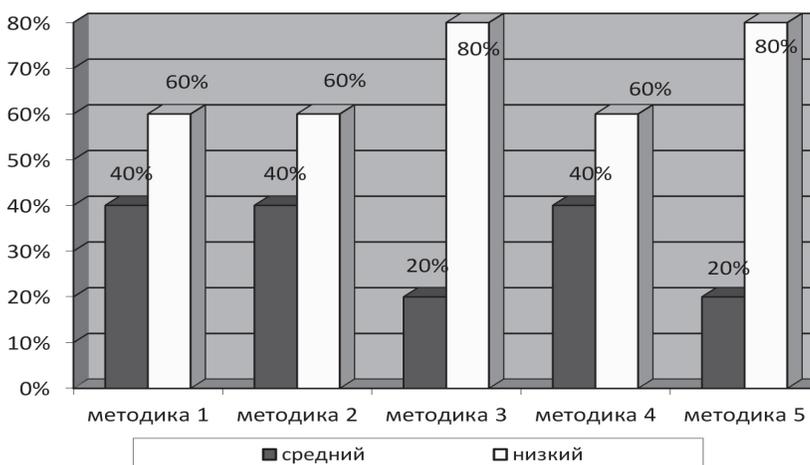


Рис. 1. Уровень сформированности словарного запаса детей младшего школьного возраста с ЗПР

Качественный анализ словарного запаса младших школьников с ЗПР показывает, что: — объем словарного запаса детей с ЗПР значительно ниже возрастной нормы; — младшие школьники с ЗПР затрудняются в употреблении многих частей речи: прилагательные, наречия; — у детей с ЗПР возникают трудности актуализации словаря, хотя в норме в этом возрасте отмечается осмысленное (спонтанное) использование слов; — у детей младшего школьного возраста с ЗПР отмечается значительное расхождение между активным и пассивным словарем; — дети с ЗПР затрудняются в использовании категориального значения слов.

Таким образом, словарный запас детей младшего школьного возраста с ЗПР отражает своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Такие показатели словарного запаса младших школьников с ЗПР не могут остаться без внимания, так как речь является важной составляющей развития личности и формирования будущего ребенка. Необходима специально организованная коррекционная работа по обогащению словарного запаса школьников с ЗПР.

Литература:

1. *Борякова Н. Ю.* Ступеньки развития: Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учебно-методическое пособие / Н. Ю. Борякова. — М. : Гном-Пресс, 2002. — 64 с.

2. *Дервянко Н. П.* Формирование словарного запаса у младших школьников с ЗПР / Н. П. Дервянко, Е. А. Лапц // Практическая психология и логопедия. — 2003. — № 4. — С. 57–60.

3. *Иванова М. В.* Особенности словарного запаса детей с задержкой психического развития / М. В. Иванова, Е. П. Фурсева // The Scientific Heritage. — 2020. — № 7 (45). — С. 15–16.

4. *Коробинцева М. С.* Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина : учебно-методическое пособие для высших учебных заведений. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО. — 2022. — 94 с.

5. *Лалаева, Р. И.* Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — М., 2003.

6. *Лапшина Л. М.* Нейрофизиологический аспект работы олигофренопедагога с семьей обучающегося на дому / Л. М. Лапшина // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей международной научно-практической конференции. — Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2021. — С. 54–58.

7. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

8. *Халилова Л. Б.* Основные направления лексической работы для детей с ЗПР / Л. Б. Халилова // Дефектология. — 1991. — № 3. — С. 24–34.

Геворгян А. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: annagevorgan1991@gmail.com

Научный руководитель — Дружинина Л. А.

Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога

Аннотация. В статье рассматриваются взгляды авторов на решение одной из наименее исследованных в отечественной педагогической науке проблем — тьюторского сопровождения профессионального развития педагога; раскрыты понятия «тьютор», «тьюторское сопровождение», «тьюторская позиция»; перечислены особенности тьюторского сопровождения профессионального развития педагога, раскрыты особенности организации каждого уровня тьюторского сопровождения профессионального развития педагога.

Ключевые слова: тьютор, тьюторская позиция, тьюторское сопровождение профессионального развития педагога, высшее профессиональное образование, технологии тьюторского сопровождения, практики тьюторского сопровождения педагога

Gevorgyan A. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: annagevorgan1991@gmail.com

Supervisor: Druzhinina L. A.

TUTOR SUPPORT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

Annotation. The article examines the authors' views on the solution of one of the least studied problems in Russian pedagogical science — tutor support for the professional development of a teacher; the concepts of "tutor", "tutor support", "tutor position" are disclosed; the historical prerequisites for the emergence of the practice of tutor support for the professional development of a teacher are presented; the features of tutor support for the professional development of a teacher are listed, the features of tutor support for the professional development of a teacher are disclosed. organization of each level of tutor support for the professional development of a teacher.

Keywords: tutor, tutor position, tutor support of professional development of a teacher, higher professional education, technologies of tutor support, practice of tutor support of a teacher

*Учитель живет до тех пор, пока он учится.
Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель.*

К. Д. Ушинский

Наше время — это время масштабных изменений в системе образования. Инновация подобного масштаба требует полной мобилизации кадрового потенциала: в короткие сроки от учителя требуется пересмотреть цель профессиональной деятельности, принять идеологию нововведений, освоить новые знания и педагогические технологии [5; 7; 10; 19].

Формирование новой позиции педагога, позволяющей достигать нового качества образования, является одной из ведущих проблем кадрового обеспечения в системе образования. Ориентиром педагогической деятельности должны стать вариативные образовательные модели сопровождения, предназначенные для различного контингента обучающихся, индивидуализированные программы и маршруты применительно к персональным особенностям и способностям каждого ученика [6; 8; 9]. Новые роли в рамках педагогических должностей способствуют развитию гуманистической позиции в образовании. Меняются их названия: «эксперт», «наставник», «тренер», «фасилитатор», «консультант», «инструктор» [4].

Как отмечали Н. В. Абрамовских и Е. А. Казаева, университетская среда представляла собой открытое культурное и образовательное пространство, и тьютор возник как фигура, востребованная именно в открытом образовательном пространстве, где знание представлялось высшей ценностью в пространстве, где одновременно присутствовали множество школ, множество авторитетов, множество учителей, каждый из которых являлся автором своего курса, и где образование было невозможно без постоянного самоопределения, выстраивания своей образовательной траектории [2].

В России тьюторство не было распространено, но отдельный прецедент был. До 1917 года в царской России существовал Московский лицей цесаревича Николая, который назывался «туторский». Но после 1917 г. практика тьюторства в СССР была забыта. Ситуация в России поменялась в конце XX века.

Профессия тьютор официально введена в список должностей педагогических работников общего, дополнительного и высшего профессионального образования Российской Федерации с 2008 года.

В деятельности образовательных учреждений появляется должность «*тьютор*», ведется речь о «*тьюторской позиции*» педагога. Благодаря теоретическим разработкам педагогики и психологии развития Л. С. Выготского, Б. Д. Эльконина представление о тьюторстве как образе новой педагогической деятельности было серьезно обогащено и в значительной степени осмыслено в российской науке.

В современных исследованиях раскрываются различные аспекты тьюторской деятельности в образовании: возможности организации тьюторского сопровождения в высшей школе (А. Б. Вифлеемский, Т. М. Ковалева, Л. В. Бендова, Т. Я. Шихова, Н. В. Юнueva и др.); в рамках дошкольного образования (О. Е. Баютова, Н. В. Матвеева, А. И. Соколова и др.); определена специфика тьюторского сопровождения детей-сирот в детском доме

(О. В. Лобачева); детей с ограниченными возможностями здоровья (И. В. Карпенкова, Е. В. Кузьмина и др.) и другие аспекты [12; 14; 15].

По определению президента Межрегиональной тьюторской ассоциации Т. М. Ковалевой, тьютор — это такая педагогическая позиция, когда специалист напрямую работает с процессом индивидуализации образования. Под тьюторским сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия обучающимся оптимальных решений в различных ситуациях образовательного выбора. В отличие от учителя, тьютор помогает сориентироваться в предметной культуре. Он больше практик, чем теоретик, обладающий определенными методиками, технологиями. Тьютор может научить учиться, определить траекторию развития с целью применения ее в жизни, научить определять свое место в разных жизненных обстоятельствах. Обучающийся учится самостоятельно, тьютор при этом оказывает ему помощь и поддержку, технологически организуя особые пространства совместной деятельности; обучение происходит на основе и с включением в содержание обучения реального опыта обучающихся; обучение носит сетевой, распределенный характер [2; 13; 17].

Е. А. Челнокова считает, что тьютор — это преподаватель особого типа, который играет несколько ролей: роль наставника, консультанта, организатора самостоятельной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию и саморазвитию [16].

По мнению Е. В. Белицкой, «тьюторство — это отдельная культура, формировавшаяся в истории параллельно культуре преподавания и обучения; особая индивидуальная работа педагога, обладающего способностями к рефлексии и анализу собственного опыта самообразования и использующего различные способы сопровождения ребенка в его развитии, учитывающие познавательный интерес, склонности, способности и особенности ученика» [11].

Изменения в современных системах высшего и дополнительного профессионального образования также говорят об актуальности поиска новых подходов к подготовке педагога. Это требует создания специальных условий для сопровождения профессионального развития педагога, в первую очередь, формирования практик его тьюторского сопровождения [11].

Сегодня в пользу применения данной практики к процессу подготовки педагогических кадров говорит следующее: тьютор близок идеалам демократии, принимаемым российским обществом; в тьюторстве проявляется гуманистическое отношение к педагогу-человеку как к самоуправляемой и саморазвивающейся личности; тьютором принимаются во внимание возрастные ценности сопровождаемого; тьютор работает с профессиональным интересом, осознанным; тьютор знает интересы, склонности, способности и особенности ученика» [11].

Таким образом можно выделить следующие *особенности тьюторского сопровождения профессионального развития педагога*:

1. Работу по тьюторскому сопровождению возможно осуществлять при наличии образовательного запроса, который может быть сформулирован в виде требований или просьб дать какие-либо сведения из области образования. Например, актуальны запросы на образование педагогов в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся, менеджмента, на поиск способов справиться со все возрастающей нагрузкой, на осуществление инновационной деятельности, применение инновационных технологий и др.

2. В тьюторском сопровождении педагога важна организация личностно-ориентированной, информационной, избыточной образовательной среды. Немаловажными аспектами создания такой среды являются интеграция и сетевое взаимодействие организаций образования, культуры, спорта и др. Педагог и тьютор участвуют в создании индивидуализированного единого пространства сотрудничества в области повышения профессиональной компетенции педагогов, планомерно привлекая всех заинтересованных лиц.

3. Сопровождение ориентировано на программно-проектный продукт, то есть программу развития профессиональных компетенций педагога, представляющую собой модель, стратегию его дальнейшего развития и совершенствования. Модель реализуется в таких формах, как курсовая подготовка, областные и городские научно-практические конференции, семинары, консультации, проблемные лаборатории, мастер-классы, «круглые столы», семинары-практикумы, творческие группы, стажировки. Такие формы максимально позволяют совершенствовать и развивать педагогическую компетентность педагога.

4. Сопровождающий и сопровождаемый осуществляют совместную деятельность. Это предполагает интенсивное освоение новых способов деятельности, продуктивные пробы, выход в рефлексивную позицию по отношению к образовательной деятельности как тьютора, так и тьюторанта.

5. Тьюторское сопровождение педагога должно находиться в области антропологии и психологии. Это обстоятельство необходимо учитывать в системной работе с педагогом, направленной на освоение способов его физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

Содержание и формы организации деятельности тьютора вариативны. Наиболее востребованными являются следующие формы: дополнительная предпрофессиональная программа, курсы по выбору, индивидуальные проекты; организация встреч и консультаций с учеными, работодателями, инвесторами, высококвалифицированными специалистами в области интереса подопечного; специальные программы обмена, стажировки, практика на предприятиях и организациях, профессиональные события; содействие в подготовке документов (на олимпиаду, презентацию, выставку и др.).

Тьютор может комплексно использовать набор следующих методов профессионального образования:

- исследовательские методы: отработка навыков опытной, экспериментальной работы, полевой практики и т. д.;

- информационные методы: защита и презентация идеи, проекта, участие или создание интернет-страницы, сайта, контактной группы в социальных сетях и т. п.;
- игровые методы: деловая или ролевая игра;
- методы практической работы: упражнения, тренинги, психологические тесты, анкетирование; стажировка в вузе, на производстве;
- методы контроля: экспертная оценка проекта, исследовательских работ студента.

Преподаватель может стать тьютором студента младших курсов, предложить включиться в деятельность студенческого научного общества, инновационного предприятия, исследовательской группы. Наблюдение и активное участие в их деятельности обогатит кругозор молодого человека и создаст условия для профессионального общения [1; 3; 18].

Наиболее распространенный пример тьюторского сопровождения студента — это научный консультант или творческий работник, который может являться, с одной стороны, примером личностного роста в своей профессиональной сфере, а с другой стороны — работодателем. Главное условие сопровождения профессионального развития студента — это активная совместная деятельность и психологическая совместимость тьютора и тьюторанта, толерантность во взаимоотношениях.

Тьюторское сопровождение студента имеет собственную специфику, так как основными условиями поддержки молодого человека будут ресурсные возможности учреждения профессионального образования, которые должны иметь сложную структуру, интенсивность обучения должна предъявлять повышенные требования к интеллектуальному потенциалу студента. Кроме того, успешность тьюторского сопровождения зависит от согласованности взаимодействия как внутренней, так и внешней среды профессионального учебного заведения [14; 19].

Тьюторское сопровождение *действующего педагога дополнительного образования* можно осуществлять при следующих обстоятельствах:

- когда у педагога накопились проблемы в организации образовательного процесса, которые ему необходимо решить;
- в рамках курсов повышения квалификации, как параллельное действие;
- в рамках сопровождения процесса самообразования педагога.

Таким образом можно выделить следующие *этапы тьюторского сопровождения* педагога:

1. *Организационный* — предполагает формирование образовательного запроса, организацию условий согласования потребностных запросов, объективирование цели тьюторского сопровождения, определение специалистов, которые будут полезными в работе с конкретным педагогом, определение учреждений взаимодействия и сотрудничества.

2. *Подготовительный* — проведение индивидуальных консультаций по согласованию целей сопровождения профессионального развития педагога.

3. *Диагностический* — выявление интересов, потребностей и проблем. Определение направлений тьюторского сопровождения; составление планов, индивидуальных образовательных программ.

4. *Основной* — реализация индивидуальных программ профессионального развития, их корректировка; работа с проблемами педагогов; организация образовательных событий; взаимодействие с учреждениями образования, культуры, спорта и другими социальными институтами.

5. *Аналитико-результативный* — определение результатов, рефлексия, корректировка индивидуальных программ профессионального роста педагога; определение новых целей и задач; самостоятельное осуществление профессионального развития, самообразование.

Результатом тьюторского сопровождения профессионального развития педагога могут считаться:

- сформированность профессиональной идентичности, освоение профессиональной роли;
- мотивация на освоение инновационных технологий, современных областей знания;
- готовность к самоопределению, постановке индивидуальных целей, разработке программ собственного профессионального развития.

В заключение следует сказать, что во всех рассмотренных схемах высшая ценность тьюторского сопровождения в том, что сам педагог-обучающийся становится заказчиком собственного образования, сам проектирует содержание своего образования, несет за это ответственность, достигая того или иного уровня образованности. С позиции тьютора — это последовательное отношение к педагогу как к личности, как к ответственному и самосознательному субъекту собственного развития. Все формы профессионального развития кадров при помощи тьютора реализуются под конкретную целевую задачу, предполагающую, при любых организационно педагогических условиях, развитие определенных сторон, свойств и граней педагогического профессионализма.

Литература:

1. *Александрова, Е. А.* Чем отличается работа освобожденного классного воспитателя от работы классного руководителя с позиции тьюторской деятельности? / Е. А. Александрова // Завуч. — 2007.

2. *Бендова, Л. В.* Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования: дис. канд. пед. наук / Л. В. Бендова. — М., 2006. — 251 с.

3. *Беспалова, Г. М.* Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты / Г. М. Беспалова // Директор школы. — 2007. — № 7. — С. 56.

4. Вариативные модели тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования : методические рекомендации / под. ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. — 215 с.

5. *Дружинина, Л. А.* Взаимосвязь лечебно-воспитательной работы и психолого-педагогического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в условиях детского сада / Л. А. Дружинина // *Специальное образование*. — 2012. — № 4 (28). — С. 29–36.
6. *Дружинина, Л. А.* Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Дружинина Лилия Александровна. — Москва: ИКП РАО, 2000. — 160 с.
7. *Дружинина, Л. А.* Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения: монография / Л. А. Дружинина. — Челябинск: Цицеро, 2007. — 115 с.
8. *Дружинина, Л. А.* Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // *Мир науки, культуры, образования*. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28.
9. *Дружинина, Л. А.* Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // *Мир науки, культуры, образования*. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42.
10. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения : методические рекомендации / Л. А. Дружинина [и др.]. — Челябинск: изд-во Марины Волковой АЛИМ, 206 с.
11. *Золотарева, А. В.* Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия образовательных учреждений / А. В. Золотарева // *Ярославский педагогический вестник*. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. — № 1. — Том II (Психолого-педагогические науки). — С. 56–61.
12. К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // *Обзор педагогических исследований*. — 2022. — Том 4. — № 7. — С. 37–44.
13. *Ковалева, Т. М.* Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4 / Т. М. Ковалева. — М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 56 с.
14. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования: монография / под. ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. — 228 с.
15. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // *Перспективы науки и образования*. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse. 2021.5.30.
16. *Пикина, А. Л.* Профессиональная подготовка педагога к тьюторскому сопровождению одаренного ребенка в условиях взаимодействия различных сфер образования / А. Л. Пикина // *Одаренный ребенок*. — 2014. — № 4 — С. 56–64.
17. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева [и др.]. — М.-Тверь: СФКофис, 2012. — 246 с.
18. Формирование коммуникативных компетенций как средство профилактики срыва адаптационного периода смены уровней образования детей с ограниченными

возможностями здоровья / М. С. Коробинцева, А. А. Лысова, Л. М. Лапшина [и др.] // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Том 4. — № 7. — С. 223–229.

19. *Vasilyeva, V. S.* Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // *Opción*. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772. — <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30197>

Гнездилова А. А.

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

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ХОДЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлен собственный практический опыт использования на занятиях по изобразительной деятельности жидкого акрила для коррекции отдельных сторон психофизического развития старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, психолого-педагогическое сопровождение, изобразительная деятельность, жидкий акрил

Gnezdilova A. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE COURSE OF VISUAL ACTIVITY

Abstract. The article presents our own practical experience of using liquid acrylic in visual activities classes to correct certain aspects of the psychophysical development of older preschoolers with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disability, psychological and pedagogical support, visual activity, liquid acrylic

Отечественная система образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в период активного внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования резко изменила требования к уровню и качеству знаний, которыми должно овладеть подрастающее поколение [8], что в свою очередь актуализировало поиск новых эффективных форм и методов коррекции нарушенного развития [6].

В настоящее время педагоги-практики находятся в активном поиске эффективных форм и методов психолого-педагогического сопровождения с детьми с нарушением интеллекта и реализации потенциальных возможностей каждого ребенка [3]. Одним из возможных направлений организации такой работы с детьми является изобразительная деятельность — первый продуктивный вид деятельности, имеющий значительный коррекционно-развивающий потенциал [1].

С помощью изобразительной деятельности ребенок выражает свои впечатления об окружающем мире, отображает эти впечатления на бумаге и других материалах. По мнению нейрофизиологов, детская изобразительная деятельность способствует согласованности межполушарного взаимодействия, что позволяет рассматривать ее коррекционный потенциал на глубоком, биологическом уровне [5].

Для педагогов важна связь рисования с мышлением и речью. Осознание окружающего происходит у детей быстрее, чем накопление слов и ассоциаций, и изобразительная деятельность дает ребенку возможность в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов. Дети, как правило, рисуют не предмет, а свое обобщенное знание о нем, обозначая индивидуальные черты лишь символическими признаками. Недаром Л. С. Выготский назвал детское рисование «графической речью» [2].

Потенциальные возможности развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта достаточны, однако традиционными средствами обучения и воспитания они раскрываются в далеко не полной мере [3]. Специально организованная изобразительная деятельность с использованием инновационных техник и методик имеет значительно большие возможности не только для коррекции имеющихся у детей этих категорий вторичных отклонений, но и для стимуляции их психического и социального развития в целом [7].

Сам процесс рисования выполняет профилактическую и терапевтическую функции, приводя в баланс внутреннее состояние физических, психических и эмоциональных качеств в развитии ребенка, и в этом процессе главным является сам ребенок. В процессе изобразительной деятельности развиваются коммуникативные навыки ребенка, способность к сотрудничеству со сверстниками [1].

Таким образом, изобразительная деятельность способствует формированию положительной самооценки ребенка и его позитивного отношения к окружающему миру, развивает сенсорные способности, влияет на эстетическое развитие [2].

Считается, что рисование дошкольников с нарушением интеллекта беднее по содержанию и хуже по технике, чем рисование их нормативно развивающихся ровесников. Однако последние психолого-педагогические исследования по проблеме выявили много характерных черт в рисунках умственно отсталых детей, делающих их не только диагностичными, но и демонстрирующими значительный потенциал самого рисования [2; 7].

В процессе изобразительной деятельности необходимо контролировать действия ребенка. Педагог в рамках психолого-педагогического сопровождения конкретно в процессе рисования берет руку ребенка в свою руку и выполняет определенные действия с кисточкой или любым другим инструментом для рисования — таким образом адресно развивается мелкая моторика.

В соответствии с требованиями современной системы оказания образовательных услуг для повышения эффективности образовательного процесса лицам с ОВЗ на занятии можно использовать не только стандартные приемы, но и нетрадиционные техники рисования [4].

В настоящее время среди нетрадиционных техник рисования особый интерес у дефектологов вызывает рисование в технике fluid art, то есть рисование жидким акрилом.

Жидкий акрил — это техника рисования жидкой краской на плотной поверхности, в процессе которого получается красивый абстрактный рисунок. Подобный вид абстрактного искусства способен вызывать неповторимые яркие образы, несущие в себе гармонию и хаос, целостность и деструкцию, — такие яркие образы доступны для восприятия даже дошкольнику с нарушением интеллекта; таким образом адресно развиваются различные параметры зрительного восприятия и его этико-эстетический аспект [2].

Работа с жидким акрилом не несет сложности даже для дошкольников с нарушением интеллекта и очень интересна. Уникальность жидкого акрила состоит в том, что при сочетании красок одних и тех же цветов всегда получаются разные абстрактные рисунки, непохожие друг на друга. Данная техника рисования позволяет ребенку раскрыться, заглянуть в себя, поверить в свои способности и найти в себе «неповторимого художника». Кроме того, данная техника рисования придает уверенности ребенку в себе и в той деятельности, в которой — при использовании только стандартных методов — он часто бывает неуспешен. Техника жидкого акрила проста в применении и положительно влияет на настроение детей, самооценку — таким образом адресно развивается личностная сторона психики ребенка [3].

Работа с жидким акрилом несет в себе терапевтический характер за счет эффекта жидкой составляющей краски и ее переливания в ходе работы. Можно отметить, что подобные манипуляции успокаивают и оставляют положительное впечатление от работы [7].

Дети с нарушением интеллекта без контроля и инструкции не могут правильно использовать такую нетрадиционную технику рисования, как жидкий акрил. Поэтому для достижения эффективного результата и создания комфортных условий работы для ребенка с нарушением интеллекта в процессе рисования жидким акрилом есть необходимость работы педагога в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Литература:

1. *Григорьева Г. Г.* Изобразительная деятельность дошкольников / Г. Г. Григорьева. — М., 1999. — 269 с.
2. *Доронова Т. Н.* Развитие детей в изобразительной деятельности / Т. Н. Доронова // Ребенок в детском саду. — М., 2005. — № 1.
3. *Катаева А. А.* Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева — М. : Гуманитар. изд. центр «Владос», 2005. — 207 с.
4. *Комарова Т. С.* Изобразительная деятельность в детском саду: Программа и метод. рекомендации для занятия с детьми 2–7 лет / Т. С. Комарова. — М., 2006.
5. *Лапшина Л. М.* Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2006. — № 1. — С. 142–149.
6. *Лапшина Л. М.* Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова // Детский сад от А до Я. — 2021. — № 1 (109). — С. 100–108.
7. *Мазур В. Е.* Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : Край Ра, 2022. — С. 287–289.
8. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

Горлова Е. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: kani02@inbox.ru

*Научный руководитель — Коробинцева М. С.,
преподаватель кафедры СПиУПМ*

Тьюторское сопровождение семьи и ребенка с тяжелыми нарушениями речи

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с ролью тьюторского сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, индивидуализация образования, инклюзия, семья, дети с ОВЗ, тяжелые нарушения речи

Gorlova E. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

TUTOR SUPPORT FOR A FAMILY AND A CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. The article considers a range of issues related to the role of tutor support for children with severe speech disorders.

Keywords: tutor, tutor support, individualization of education, inclusion, family, children with disabilities, severe speech disorders

На современном этапе модернизации образования в условиях введения Федерального государственного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья активное участие тьютора в коррекционно-образовательном процессе становится все более актуальным.

Тьюторство — это особый вид педагогической деятельности, направленный на выявление и развитие учебных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. В современном мире происходят значительные изменения в требованиях к уровню и качеству результатов образования [3]. В основе современных образовательных стандартов лежит принцип индивидуализации обучения. Создание специальных условий обучения и воспитания позволяет учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса [2].

Тьютор сопровождает процесс построения и реализации индивидуальной образовательной программы, оказывает помощь учащимся в понимании

образовательного процесса, помогает расставить образовательные приоритеты и определить направленность интересов детей.

В условиях внедрения инклюзивного образования тьютор вместе с родителями и специалистами психолого-педагогического сопровождения принимает участие в разработке и реализации адаптированной образовательной программы, а затем выступает организатором условий успешного включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную, коррекционную, развивающую и социальную среду.

Активное участие родителей в образовательной деятельности является одной из составляющих эффективности образовательного процесса, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако родители таких детей часто не обладают необходимыми навыками и знаниями для построения индивидуальной траектории их обучения и личностного развития. Таким образом, у них возникает потребность в помощи и поддержке со стороны профессионального наставника.

Среди направлений работы тьютора с родителями выделяют: установление контакта с родителями, объяснение задач, составление плана совместной работы; содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка и прогнозе его развития; формирование у родителей адекватного отношения к своему ребенку; формирование интереса к получению теоретических и практических умений в процессе обучения и социализации ребенка; проведение совместного анализа результатов освоения программы и разработка перспективного планирования. Родители являются дополнительным ресурсом в работе специалистов психолого-педагогического сопровождения [4].

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья одной из многочисленных категорий являются дети с тяжелыми нарушениями речи.

Тяжелые нарушения речи (ТНР) — это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевого аппарата (лексико-грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), наблюдаемые у детей с сохранным слухом и нормальным интеллектом. У детей с ТНР отмечается: строгое ограничение активного словаря, аграмматизмы, несформированность навыков связного высказывания, тяжелые нарушения общей разборчивости речи; затруднения в формировании не только устной, но и письменной речи. Также у них снижена потребность в общении, не сформированы формы коммуникации (диалогическая и монологическая речь). Пространственные нарушения обуславливают выраженные и стойкие расстройства письменной речи (дислексию, дисграфию), нарушения счета (акалькулию). Снижен уровень произвольного внимания, слуховой памяти, продуктивность запоминания. Учебная деятельность детей с ТНР отличается замедленным темпом восприятия учебной информации, сниженной работоспособностью, затруднениями в установлении ассоциативных свя-

зей между зрительным, слуховым и речедвигательными анализаторами; трудностями в организации произвольной деятельности, низким уровнем самоконтроля и мотивации, возможным ослаблением памяти, отклонениями в пространственной ориентировке и конструктивной деятельности, нарушениями мелкой моторики, зрительно-моторной и слухо-моторной координации. Недостаточное развитие языковых и коммуникативных навыков у учащихся с ТНР вызывает проблемы в их обучении, негативно влияет на формирование самооценки и поведения детей и может привести к школьной дезадаптации.

Поэтому, с педагогической точки зрения, тьюторская деятельность и сопровождение семьи и ребенка с тяжелыми нарушениями речи может быть рассмотрена как успешная интеграция в учебную среду образовательного учреждения, а также как поддержка и полная реализация потенциала личности ребенка.

Литература:

1. *Волосовец Е. Н.* Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошк. учреждений // под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. — Москва: Мозаика-Синтез, 2016. — 143 с.

2. *Колотилова У. В.* Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию ЮУрГГПУ: в 2 ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации; Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. — Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. — Ч. 1. — С. 339–343.

3. *Коробинцева М. С.* Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : материалы Международной научной конференции. — Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. — С. 217–221.

4. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульяновской (8 ноября 2019 г.). — Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. — С. 93–97.

Горшкова Т. В.

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

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Профессиональное самоопределение является одним из важнейших условий интеграции детей с нарушением интеллекта в общество. Эту сложную и многогранную работу следует начинать еще в младшем школьном возрасте. Дети младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости испытывают некоторые трудности в профессиональном самоопределении. В работе с детьми данной категории необходимо ставить и решать задачи по разъяснению общей значимости профессий, изучению особенностей социально-производственной инфраструктуры района, привитию элементарных трудовых навыков, а также формированию положительной направленности трудовой деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, самоопределение, труд, трудовое обучение, профориентация, успешная социализация, интеграция в общество

Gorshkova T. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PROCESS OF CAREER GUIDANCE

Abstract. Professional self-determination is one of the most important conditions for the integration of children with intellectual disabilities into society. This complex and multifaceted work should be started at a younger school age. Children of primary school age with a mild degree of mental retardation experience some difficulties in professional self-determination. In working with children of this category, it is necessary to set and solve tasks to explain the general importance of professions, study the features of the socio-industrial infrastructure of the district, instill elementary labor skills, as well as the formation of a positive orientation of labor activity.

Keywords: psychological and pedagogical support, self-determination, labor, labor training, career guidance, successful socialization, integration into society

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детьми-инвалидами является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ОВЗ на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации [1].

Первая серьезная жизненная проблема, с которой сталкиваются учащиеся — выбор будущей профессии [4]. Но особую остроту и значимость эта проблема приобретает для детей с нарушением интеллекта, так как состояние их физического и психического здоровья сужает круг профессий и актуализирует пути профессиональной, а следовательно, и личностной самореализации. Поэтому важно, чтобы профессиональное самоопределение было сознательным, соотнесено с возможностями здоровья, чтобы выпускник школы понял, что адаптация в мире труда и внутренняя гармония личности способствуют самореализации и нахождению своего места в обществе [3].

Профессиональное самоопределение детей с нарушением интеллекта является проблемой не только для них самих, но и для их родных и близких, педагогов [6]. Системная, комплексная деятельность по профессиональной ориентации детей с ОВЗ, таким образом, становится актуальной задачей для педагогов системы инклюзивного образования в России [8].

Трудности трудоустройства людей с нарушением интеллекта во многом обусловлены тем, что инициация профориентационной работы в коррекционных школах начинается только в 7-х классах, и учащиеся и их родители начинают осознанно задумываться о выборе профессии только в 8–9-х классах [7], а до этого времени родители поддерживают выбор своих детей (повар, парикмахер, программист и т. д.), если он вообще к этому времени есть [3].

К сожалению, выпускники коррекционных школ ограничены в выборе профессии, и, начиная профориентацию 7–9-х классах очень сложно подготовить родителей и обучающихся к выбору той профессии, которую им предлагают из перечня показанных [6], а не они выбирают ее из всех возможных.

Профориентация представляет собой комплекс целенаправленных мероприятий: медицинских, психологических, психофизиологических, социально-педагогических, направленных на профессиональное самоопределение индивида с учетом его склонностей, интересов, возможностей и потребностей рынка труда [9]. Этот процесс, начинающийся еще в дошкольном возрасте [5], складывается из нескольких этапов и форм [7].

Они имеют определенную хронологическую последовательность, в их ходе преследуется решение различных задач [3] и, соответственно, использование различных методических приемов профориентации, что требует привлечения разных специалистов [5].

У детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости отмечается низкий уровень сформированности представлений о мире профессий и ценностного отношения к труду. Он проявляется, прежде всего, в недостаточном объеме знаний об отдельных профессиях и их характеристиках. Такие дети, как правило, могут назвать всего несколько профессий, с которыми они наиболее часто сталкивались в своей жизни: это могут быть профессии их родителей или ближайших родственников. Для некоторых детей затруднительно даже указание места работы родителей. Они определяют их место работы неточно или не могут назвать ее суть [4].

Дети данной категории не могут ответить на такой элементарный вопрос, как: «Кем бы ты хотел стать в будущем?», что опять же связано с недостаточными представлениями о мире профессий [3].

Именно поэтому такие дети нуждаются в проведении профессионально ориентированной работы еще в младшем школьном возрасте [2].

Психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта в процессе профориентации в начальной школе подразумевает под собой формирование у детей добросовестного отношения к профессиональной деятельности и труду, развитие заинтересованности к профессиям родителей или окружающих родственников, понимание общественной полезности профессий.

К задачам психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта в процессе профориентации в начальной школе относятся: — разъяснение ученикам общественной значимости различных профессий, их важности и необходимости; — знакомство школьников с особенностями социально-производственной инфраструктуры города; — привитие основных навыков производственного труда; — формирование положительной направленности к трудовой деятельности.

Знания, умения и навыки, сформированные у учащихся в процессе освоения различных профессий на базе начальной школы, позволяют ученикам в дальнейшем успешнее реализовать себя не только в выборе профессии, но и социализироваться в обществе в целом.

Литература:

1. *Васенков Г. В.* Формы и методы профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых учащихся в новых экономических условиях / Г. В. Васенков // *Инновации в Российском образовании (коррекционная педагогика)*: сб. — М., 1999.

2. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // *Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022)*. — Челябинск, 2022. — С. 124–126.

3. *Лапшина Л. М.* Работа вспомогательной школы по социализации с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования : материалы научно-практической конференции. — Челябинск: Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2003. — С. 214–221.

4. *Лысова А. А.* Профессиональное образование как показатель эффективности социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Лысова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий [и др.] // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 99–104.

5. *Мазур В. Е.* Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : Край Ра. — 2022. — С. 287–289.

6. *Мирский С. Л.* О путях развития профессиональной подготовки воспитанников вспомогательной школы / С. Л. Мирский // Дефектология. — 1989. — № 3. — С. 25–29.

7. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами: Письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008. № АФ-150/06 // Справочная правовая система «Консультант плюс».

8. *Прилепко Ю. В.* Профессиональная подготовка педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса / Ю. В. Прилепко / Под науч. ред. Ю. В. Глузман // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей II Международной научно-практической конференции. — Ялта: 2018. — С. 226–229.

9. *Пряжникова Е. Ю.* Профорентация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова. — М. : Академия. — 2015. — 496 с.

Граханова М. В.

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

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы развития мелкой моторики старших дошкольников с ЗПР. Доказывается эффективность с точки зрения организации и универсальность с точки зрения содержания тьюторского сопровождения данной деятельности; значимость ее для общепсихического развития ребенка. Представлен

перечень типовых заданий, которые может использовать тьютор в работе по развитию мелкой моторики дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, мелкая моторика, задержка психического развития

Grakhanova M. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director — Lapshina L. M.

TUTOR SUPPORT IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of the development of fine motor skills of older preschoolers with mental retardation. The effectiveness is proved — from the point of view of organization and universality — from the point of view of the content of tutor support of this activity; its significance for the general psychological development of the child. The list of typical tasks that a tutor can use in the work on the development of fine motor skills of preschoolers with mental retardation is presented.

Keywords: tutor support, fine motor skills, mental retardation

Проблема развития мелкой моторики в детском возрасте — традиционно актуальная в психолого-педагогической науке. Движения пальцев рук стимулируют развитие ЦНС и ускоряют общепсихическое и речевое развитие ребенка — это доказано многочисленными исследованиями различных областей знаний: нейрофизиологическими [5], психологическими [4], педагогическими [2; 7] и др.

Моторика — совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку. В коррекционном плане выделяют: общую моторику, тонкую (или мелкую) ручную моторику и артикуляционную моторику [3]. Особенно актуально стоит вопрос о коррекции мелкой моторики дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) [4].

В отечественной коррекционной педагогике понятие ЗПР употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации [2]. Для них характерны не только незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности, в дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки

психомоторики [7], что сказывается на недостаточность развития навыков самообслуживания, трудностях технических навыков, задействованных в изодятельности, лепке, аппликации, конструировании [1], коммуникации [8] и игровой деятельности [7]. Многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, что, в свою очередь, затрудняет формирование графомоторного навыка на этапе подготовки руки к письму [3].

Такие неблагоприятные последствия недостаточной сформированности мелкой моторики делают ее развитие объектом тьюторского сопровождения указанной категории воспитанников [6].

Коррекционная работа по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР может быть организована очень разнообразно, с различными материалами и в разных видах деятельности, поэтому при ее организации достаточно легко реализуется индивидуальный подход, что составляет методическую и методологическую основу реализации тьюторской деятельности. Работа по развитию мелкой моторики может включать в себя [2]:

1. Занятия на развитие графомоторных навыков — прохождение лабиринтов, штриховки и т. д., работа пальчиками на бумажной основе.

2. Проведение пальчиковой гимнастики в режимных моментах, в середине занятия.

3. Игры с застёжками, кнопками, пуговицами — как в игре, так и при самообслуживании.

4. Игры с песком, крупами и т. д. — специально организованная игровая деятельность с нетрадиционными и бросовыми материалами.

5. Освоение предметных действий (действия с красками, нитками, веревочками, прорисовывание контуров в емкости с песком, выкладывание контуров из веревочки, выгибание из проволоочки).

Таким образом, в результате тьюторского сопровождения в организации коррекционной работы по развитию мелкой моторики оптимизируются все стороны психического развитие ребенка с ЗПР дошкольного возраста.

Литература:

1. *Бабаева Т. И.* Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова. — СПб. : Детство-Пресс, 2004.

2. *Блинова Л. Н.* Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие для вузов / Л. Н. Блинова. — М. : НЦ «ЭНАС», 2004.

3. *Дружинина Л. А.* Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — Т. 6. — № 4 (21). — С. 227–230.

4. *Коробинцева М. С.* Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина : учебно-методи-

ческое пособие для высших учебных заведений. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с.

5. *Лапшина Л. М.* Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2006. — № 1. — С. 142–149.

6. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

7. *Хайкина М. А.* Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск, 2016. — С. 153–156.

8. *Чистякова, М. А.* Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск, 2016. — С. 189–192.

Губарь Е. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
gubares@cspu.ru

**ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УСЛУГИ**

Аннотация. В статье рассмотрена роль тьютора, цели и задачи его деятельности в процессе сопровождения лиц с нарушениями интеллекта в условиях инклюзивного обучения как фактор повышения качества образовательной услуги.

Ключевые слова: тьютор, обучающиеся с нарушением интеллекта, инклюзивное образование, общеобразовательное учреждение

Gubar E. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

TUTOR SUPPORT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES

Abstract. The article considers the role of a tutor, the goals and objectives of his activity in the process of accompanying persons with intellectual disabilities in inclusive learning as a factor in improving the quality of educational services.

Keywords: tutor, students with intellectual disabilities, inclusive education, general education institution

Согласно профессиональному стандарту, тьютор — это педагогический работник, осуществляющий тьюторское сопровождение в образовании. Т. М. Ковалева отмечает, что тьюторское сопровождение является педагогической деятельностью по индивидуализации образования, направленной на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом государства, семьи, личности.

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы [1].

В настоящее время в общеобразовательных организациях все больше возникает необходимость обучения лиц с нарушениями психофизического развития. Поскольку педагогический состав общеобразовательных организаций не всегда обладает достаточными компетенциями в обучении детей с нарушением интеллекта, есть необходимость в привлечении тьютора, основной задачей которого становится индивидуальное педагогическое сопровождение и включение в социальную среду обучающегося с нарушением интеллекта в условиях общеобразовательной организации [4].

Тьютор является связующим звеном между ребенком, учителем и родителями. Активность родителей и понимание ими сути и цели занятий

является необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации. Важно также постоянно помнить, что участие тьютора в жизни ребенка по мере развития его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами.

Далеко не каждый педагог может выполнять функции постоянного сопровождающего для ребенка с ОВЗ. «Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребенка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки и т. д.» [2].

При этом вся деятельность по сопровождению особого ребенка не должна нарушать образовательного и коммуникативного пространства той группы детей, в которой находится ребенок с особенностями развития [3].

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что в рамках современных требований воспитания и обучения лиц с нарушением интеллекта в условиях инклюзии, тьюторская деятельность является неотъемлемой составляющей. Тьютор необходим для позитивной социализации и полноценного усвоения полученных знаний и умений в условиях общеобразовательной организации.

Работа выполнена в рамках конкурса совместно с Мордовским государственным педагогическим университетом имени М. Е. Евсевьева «Построение модели тьюторского сопровождения педагогических работников в системе непрерывного дополнительного профессионального педагогического образования».

Литература:

1. Богачев, А. Н. Тьюторское действие в образовании: теория, практика, подготовка кадров : учебно-методическое пособие [Текст] / А. Н. Богачев, В. С. Цилицкий. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. — 184 с.
2. Петрова, Е. Э. Проблема тьюторства в инклюзивной школе: из опыта работы / Е. Э. Петрова [Текст] // Сибирский учитель. — 2013. — № 3 (88). — С. 51–56.
3. Карпенкова, И. В. Тьютор в инклюзивной школе [Текст] : сопровождение ребенка с особенностями развития : из опыта работы / ; под ред. М. Л. Семенович. — Москва : ЦППРИК «Тверской», 2010. — 88 с. : ил., табл.; 20 см.; ISBN 978-5-4212-0027-7
4. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие [Текст] / И. В. Карпенкова, Е. В. Самсонова, С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова ; под ред. Е. В. Самсоновой. — М. : МГППУ, 2017. — 173 с.

Гуслякова А. В.

Московский педагогический государственный университет,
Российский университет дружбы народов г. Москва, Россия
e-mail: av.guslyakova@mpgu.su

Валеева Н. Г.

Российский университет дружбы народов г. Москва, Россия
e-mail: valeeva-ng@rudn.ru

Нванкво Ннабуезе Калу

Российский университет дружбы народов г. Москва, Россия
nvankvo-n@rudn.ru

ПЕДАГОГ-НАСТАВНИК КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Цель исследования — рассмотреть роль педагога-наставника в формировании и совершенствовании научно-исследовательских компетенций обучающихся в современной высшей школе РФ. В работе приводятся рекомендации по созданию эффективного сотрудничества между педагогом-наставником и обучающимся, а также представлен перечень положительных результатов совместной научно-исследовательской деятельности преподавателя и студента как в рамках их собственного профессионального развития, так и в работе самого вуза, и в процессе взаимодействия с потенциальным будущим работодателем.

Ключевые слова: педагог-наставник, НИР, студент, высшая школа, научно-исследовательский и образовательный «тонус»

Guslyakova A. V.

Moscow Pedagogical State University, Peoples' Friendship University of Russia
(RUDN University), Moscow, Russia

Valeeva N. G.

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

Nwankwo Nnabuese Kalu

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

MENTOR AS A MOST IMPORTANT CONDITION FOR IMPROVING THE UNIVERSITY STUDENTS' SCIENTIFIC-RESEARCH COMPETENCE

Annotation. The purpose of the research is to consider the role of a mentor in the formation and improvement of research competencies of university students in modern Russian higher education system. The paper provides recommendations for creating effective cooperation between teachers-mentors and students, and also

presents a list of a positive outcome of joint research activities of a teacher and a student both within their own professional development, and in the work of the university itself, and in the process of interaction with a potential future employer.

Keywords: a mentor, research work, a student, university, scientific and educational "drive"

2023 год был официально признан Годом педагога и наставника согласно Указу Президента Российской Федерации В. В. Путина [1], что позволило сформировать миссию 2023 года в сфере образовательной и просветительской деятельности, заключающуюся в признании особого статуса педагогических работников, в том числе и выполняющих наставническую деятельность.

Толковый словарь С. И. Ожегова дает следующее определение понятию «наставник»: это учитель и воспитатель, руководитель [6], мастер [5].

История человеческой цивилизации знала и знает множество примеров успешного наставничества, позволившего наставляемым (т. е. ученикам) достигать больших профессиональных и жизненных высот. Так, например, греческий философ и эрудит классического периода в Древней Греции Аристотель был наставником легендарного царя Древней Македонии Александра Македонского; немецкий физик-теоретик и основоположник квантовой физики Макс Планк считался наставником гениального физика-теоретика, одного из основателей современной теоретической физики, Альберта Эйнштейна. Советский и российский государственный и политический деятель, ученый-правовед и первый мэр г. Санкт-Петербурга Анатолий Собчак был учителем и наставником ныне действующего президента РФ Владимира Путина.

Нельзя не согласиться с мудростью Востока, гласящей, что наставник есть самый быстрый путь к успеху, а также с цитатой С. В. Кириенко, первого зам. руководителя администрации президента РФ, утверждающего, что «за каждым успешным человеком в любой сфере деятельности всегда стоит наставник» [4]. Таким образом, наставник — это человек, который достиг успеха сам и готов раскрыть свои секреты другим людям; это эксперт в определенной области, готовый делиться профессиональными советами с менее опытным специалистом: как продвигаться по карьерной лестнице, как написать научно-исследовательскую работу, какие навыки стоит развивать и какие ошибки чаще всего допускаются.

Важно обратить внимание на то, что у лексем «наставничество» и «наставник» имеются достаточно развернутые синонимические ряды. Например, понятие «наставничество» ассоциируется с такими лексическими единицами, как «шефство», «супервизия, менеджмент», «менторство», «тьюторство», «пастырство». С другой стороны, этот же термин (наставничество) имеет семантическую связь с такими понятиями, как «самосовершенствование», «самопознание», «самовоспитание», «саморазвитие», «обучение» и «самообучение». Вышеупомянутые лексические единицы позволяют

установить семантическую связь между наставнической деятельностью и ее непосредственными результатами в виде стремления ученика становиться более образованным, воспитанным, сознательным и ответственным человеком, будучи мотивированным и вдохновляемым своим наставником, учителем, ментором, воспитателем, тьютором, мастером и тренером.

Возвращаясь к роли наставника в жизни человека, особенно в жизни молодого человека, проходящего курс обучения на той или иной академической ступени, нельзя не обратить внимания на то, что в 2019 году Министерство просвещения Российской Федерации утвердило методологию наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Было выделено несколько направлений реализации наставнической деятельности в сфере образования: «ученик — ученик», «учитель — учитель», «студент — ученик», «работодатель — ученик», «работодатель — студент» [2]. Обращая внимание на наставнические модели, представляемые и продвигаемые на официальном правительственном уровне в современной высшей школе в России, нельзя не заметить отсутствия очень важного звена для эффективной наставнической деятельности в вузе, а именно: взаимодействия преподавателя-наставника высшей школы и студента.

В процессе академического взаимодействия преподавателя и студента модель наставничества актуальна на сегодняшний день как никогда, поскольку изменение учебных планов с учетом большей индивидуализации учебной траектории, формирует новую модель сотрудничества, складывающегося между студенческой молодежью и профессорско-преподавательским составом вуза.

В частности, необходимо обратить внимание на роль педагога-наставника в его научно-исследовательском взаимодействии со студентом, позволяющем последнему добиваться выдающихся успехов в научной сфере, тем самым обеспечивая процветание социума и государства, в котором будущий молодой специалист планирует осуществлять свою профессиональную деятельность. Ведь в настоящее время уровень развития науки, включающий инновационные технологии и освоение космического пространства, является одним из основных показателей политического, экономического, социального и культурного развития общества и государства в целом [3]. Чрезвычайно активное «вторжение» практических результатов научных достижений в повседневную жизнь современного человека (например, интернет-технологии, социальные медиа, «умные» цифровые приложения, и т. д.) [8] мотивирует молодое поколение России в его стремлении развивать научное познание, включаясь в научно-исследовательскую деятельность на этапе вузовского обучения. Более того, в современном мировом сообществе наблюдается модный тренд приобщаться к занятиям в научно-исследовательской сфере, повсеместно поддерживаемый средствами массовой коммуникации. Согласно «месседжу» британской газеты «Гардиан», «молодое поколение должно изучать науку и технологии для создания более успешного будущего» («Our young people need to study science and technology for a brighter future») [7].

Научно-исследовательская работа (далее — НИР) в вузе — это деятельность научного характера, связанная с поиском, проведением исследований, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, научных обобщений и обоснований.

НИР представляет собой самостоятельное, а зачастую, совместное с научным руководителем (педагогом-наставником), исследование обучающегося, раскрывающее его знания и умения их применять для решения конкретных практических задач. НИР обучающегося должна носить логически завершённый характер и демонстрировать его способность ясно излагать свои мысли, аргументировать предложения и грамотно пользоваться терминологией. Безусловно, уровень научного представления собственного эмпирического исследования студента гораздо проще, чем работы настоящих ученых. Но по структуре, применяемым методам, системе планирования это настоящее теоретико-экспериментальное исследование, проведенное под руководством педагога-наставника, в котором применяется научный подход для получения определенного результата, использования собственных практических навыков или приобретения нового профессионального опыта для решения поставленных задач, проявления навыков планирования своей работы и итогового анализа полученных результатов.

Студенческие знания, полученные в ходе исследования своим трудом, запоминаются гораздо лучше. Одновременно метод, когда преподаватель и студент ставят перед собой вопросы, которые ставили первооткрыватели законов в различных науках, и совместно ищут ответы, больше увлекает студенческую молодежь и формирует желание в дальнейшем заниматься научной деятельностью, чем стандартное лекционное прослушивание изучаемого учебного материала.

В современной высшей школе существует несколько разновидностей научно-исследовательской работы, осуществляемой в рамках совместной деятельности педагога-наставника и студента. Условно подобную НИР можно поделить на два типа (см. таблицу 1).

Табл. 1

Виды научно-исследовательской работы в системе высшего образования РФ

Официальные (регламентируются учебным планом вуза, включаются в учебную нагрузку преподавателя)	Неофициальные (создаются на базе научно-исследовательских интересов преподавателя и студента)
Курсовая работа	Научная статья, тезисы, литературные обзоры
Выпускная квалификационная работа	Научно-исследовательский реферат
Дипломная работа	Олимпиады
Магистерская диссертация	Лабораторные исследования, гранты

Таблица 1 наглядно демонстрирует весь перечень научно-исследовательской работы, которую способен выполнить студент вуза под руководством своего педагога-наставника. Для того, чтобы научно-исследовательское взаимодействие было по-настоящему эффективным и приносило удовлетворение обеим сторонам академического и научного процесса, необходимо придерживаться нескольких рабочих принципов.

В первую очередь важно наладить контакт со своим преподавателем, выполняющим роль наставника. В противном случае ожидать продуктивного взаимодействия не получится. Далее необходимо придерживаться следующих базовых правил совместной научно-исследовательской работы:

1. Обсудить детали сотрудничества, то есть сколько времени преподаватель-наставник готов уделить студенту и какие условия важно соблюдать.

2. Определить график встреч, то есть, например, созваниваться раз в неделю или встречаться раз в месяц.

3. Сформулировать понятную цель, чтобы совместно разработать план действий и быстрее прийти к нужному результату.

4. Для студента важно не только слушать, но и спрашивать, то есть включаться в разговор, заранее готовить вопросы и уточнять непонятные моменты вместе со своим педагогом-наставником.

5. Выполнять все задачи от наставника, чтобы получить максимум в работе.

6. Крайне важно регулярно запрашивать обратную связь от своего ментора, чтобы делать работу над ошибками и быстрее приходиться к поставленной цели.

Научно-исследовательское взаимодействие педагога-наставника и студента вуза — это деятельность, позволяющая обеим сторонам учебного процесса лучше понять друг друга и достигать следующих конструктивных результатов в своей профессиональной практике. В первую очередь речь идет о научно-исследовательском и образовательном «тонусе» как самого преподавателя, так и обучающегося. Ведь совместный научно-исследовательский проект подразумевает работу с большим количеством теоретических первоисточников, которые необходимо прочитать, проанализировать, сформировать собственную оценку на их содержимое и в дальнейшем быть готовым обсудить в рамках научной дискуссии.

Подобные встречи педагога-наставника и студента, безусловно, будут мотивировать тьютора к его дальнейшему профессиональному росту, а студента — к будущим достижениям учебного и научно-исследовательского опыта.

Взаимодействие педагога-наставника и студента вуза может благотворно повлиять на образовательную и воспитательную среду высшей школы, делая ее еще более сильной, целостной и осознанной. Кроме того, научно-исследовательская работа педагога и обучающегося способствует формированию более здоровой коммуникации между университетом и потенциальным ра-

ботодателем за счет лучше подготовленного молодого специалиста и более реалистично и прагматично ориентированного преподавателя (наставника) — сотрудника вуза.

Обобщая все выше сказанное, подчеркнем, что роль педагога-наставника в жизни молодого поколения сегодня, как и в прошлом, огромна, актуальна и незаменима. Научно-исследовательское наставничество в среде высшей школы в настоящую эпоху стремительного научно-технического прогресса — это та необходимость, без которой будущее любой страны может оказаться хрупким, а значит и поставить под угрозу существование самого государства. Соответственно, целесообразным представляется продолжить освещение проблемы совместной научно-исследовательской деятельности педагога-наставника и студента вуза как важного звена в образовательной, воспитательной и развивающей траектории эволюционирования системы высшего образования России в первой половине XXI столетия.

Литература:

1. 2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника. — URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/53275/> (дата обращения: 03.03.2023 г.).

2. Мазурова Е. Г. Наставничество как стратегия непрерывного развития. — URL: https://iro86.ru/images/documents/1/Наставничество-стратегия_непрерывного_развития.pdf (дата обращения: 04.03.2023 г.).

3. Панина Е. А. Популяризация науки в условиях современной социокультурной ситуации / Е. А. Панина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. — 2019. — 4 (43). — С. 172–181.

4. Политов Ю. В России проведут конкурс лучших практик наставничества / Ю. В. Политов // RG. RU. — 16.01.2018. — URL: <https://rg.ru/2018/01/16/v-grossii-provedut-konkurs-luchshih-praktik-nastavnichestva.html> (дата обращения: 01.03.2023 г.).

5. Семке А. Профессия дальнего действия / А. Семке // Учительская газета. — № 09 от 28 февраля 2023. — URL: <https://ug.ru/professiya-dalnego-dejstviya-7/> (дата обращения: 04.03.2023 г.).

6. Толковый словарь Ожегова онлайн. — URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=16030> (дата обращения: 03.03.2023 г.).

7. Naughton J. Our young people need to study science and technology for a brighter future / J. Naughton // The Guardian. — 23 Feb 2014. — URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/feb/23/science-maths-engineering-technology-vital-subjects> (дата обращения: 19.02.2023 г.).

8. Veblen Th. The Place of Science in Modern Civilization. — New Edition. Routledge, 1990. — 539 p.

НАСТАВНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ УСЛОВИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В статье предпринята попытка осмысления современной тенденции наставничества в системе образования. В работе показано, что сегодня именно наставничество достойно пристального внимания в силу жизненной необходимости молодого специалиста получить поддержку профессионала, который может предложить теоретическую и практическую помощь на рабочем месте. В статье приведены примеры студентов-выпускников и студентов-магистрантов (молодых специалистов) по ряду направлений профессиональной деятельности педагогов-наставников.

Ключевые слова: наставник, наставничество (мотивационный, интеллектуальный, регулятивный и рефлексивный компоненты наставничества), доверительное общение, профессиональные проблемы, молодой специалист

Guslyakova N. I.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

TEACHER'S MENTORSHIP AS AN EFFECTIVE TOOL IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A YOUNG SPECIALIST

Abstract. The article attempts to comprehend the current trend of mentoring in the education system. The research proves that today it is mentoring that deserves close attention due to the vital need for a young specialist to receive the support of a professional who can offer theoretical and practical assistance in the workplace. The article gives examples of undergraduate and graduate students (young professionals) in a number of areas of professional activity of teachers-mentors.

Keywords: mentor, mentoring (motivational, intellectual, regulative and reflexive components of mentoring), confidential communication, professional problems, young specialist

Одним из стимулов к написанию данной работы послужил факт провозглашения 2023 года в России Годом педагога и наставника. Целью данного решения была заявлена необходимость признать особый статус работников педагогической отрасли. По мнению В. Матвиенко, председателя Совета Федерации, современные выпускники школ не очень стремятся в педагогические вузы, поскольку их образовательные программы не вызывают интереса, а вузовская инфраструктура заметно устарела. В качестве пути выхода из

кризиса было предложено создание «системы мер развития педагогических вузов, которая бы наполнила педагогическое образование новым содержанием и новыми смыслами» (27.06.2022). В связи с этим особую важность приобретает проблема организации работы педагогов-наставников со студентами-практикантами и малоопытными учителями — выпускниками вузов и колледжей, поскольку в огромной степени от содержательной и качественной работы педагога-наставника зависит снижение профессиональных затруднений на начальном этапе вхождения в профессию. В условиях изменений российской системы образования именно поиск новых подходов к совершенствованию наставничества поможет обеспечить качественную профессиональную поддержку педагогическим работникам.

Однако практический результат этих подходов зависит от глубины понимания того, насколько смысловое значение и специфические особенности наставничества определены на современном этапе педагогической теории и практики, в какой степени конкретный исполнитель — школьный учитель — подготовлен к реализации своей роли в качестве наставника.

Термин «наставничество» буквально означает одну из форм педагогической деятельности, которая направлена на передачу опыта, знаний, формирование необходимых профессиональных компетенций и развитие личностных качеств наставляемого в процессе их совместной деятельности с наставником. Наставник — это высококвалифицированный специалист или опытный работник, у которого другие работники (молодые педагоги) могут получить совет или поддержку.

Понятие «наставничество» относительно новое в педагогике, хотя сам процесс наставничества известен из истории первобытного общества. В те далекие времена старшие члены племени поучали младших для прохождения последними обряда инициации. Вариантом отечественного термина «наставничество» в западной традиции является понятие «менторинг», «ментор» или «наставник», то есть мудрый советчик, который обладает способностью направить, научить, часто являющимся образцом для подражания [1, 2, 3]. Для второго участника отношений наставничества есть много названий. В их число входят как официальное обозначение «лицо, в отношении которого осуществляется наставничество», более короткие формальные обозначения — «наставляемый», «подопечный», «молодой специалист», «стажер», «интерн», так и неформальные, но употребляемые в практике — «новичок», «подшефный», «протеже» [1, с. 149].

Анализ литературы свидетельствует, что наставничество не является данью моде, новой инновацией, оно является одним из методов обучения и важнейшим элементом входа молодого специалиста в профессию. Наставничество способствует интеграции молодого педагога в профессиональную среду и социализации в ней. Таким образом, наставничество позволяет сохранить и преумножить опыт многих поколений, а также мотивировать всех участников процесса на творческое взаимодействие.

Исходя из вышеизложенного, становится понятной необходимость изучения влияния изменившихся социально-экономических условий на процесс профессионального становления молодого специалиста. В своем исследовании мы попытались определить некоторые особенности современного наставничества. Оно осуществлялось на базе естественно-технологического факультета ЮУрГПУ. Всего в нем приняло участие 50 студентов: выпускники пятого курса после производственной педагогической практики и студенты-магистранты первого курса (заочное отделение), работающие в образовательных организациях.

С целью изучения субъект-субъектных отношений наставника и наставляемого в процессе взаимодействия, направленности на результат совместной работы был разработан специальный опросник. Входящие в него вопросы позволяли получить информацию о влиянии наставничества в процессе педагогической деятельности молодых специалистов на освоение ими профессиональных приемов, профессиональной социализации. Всего было предложено семь вопросов, направленных на изучение мотивации выбора педагогической профессии методистом-наставником: было ли у педагогов-наставников желание сменить педагогическую профессию; нравится ли педагогам осуществлять функцию наставничества; стать педагогом-наставником было ли это личным желанием или просьба администрации школы. Нас также интересовало, какие личностные и профессиональные качества проявлялись у методистов-наставников, в чем выражалась профессиональная помощь педагога-наставника. Для студентов-выпускников было предложено сформулировать предложения по совершенствованию наставничества в период прохождения практики, а для молодых специалистов — предложения по совершенствованию института наставничества в современной общеобразовательной школе.

Помимо опроса нами была проведена с обучающимися беседа. В психологической литературе (А. А. Бодалев, С. И. Симоненко и др.) доверительное общение рассматривается как одна из высших форм общения. В ходе беседы происходит обмен значимыми мыслями, чувствами, переживаниями, «раскрываются глубинные, интимные стороны личности на основании уверенности в партнере как в добропорядочном человека, который не использует доверенную ему информацию против доверяющего» [4, с. 78].

Полученные результаты показали следующее. Отвечая на вопрос «Что побудило педагогов-наставников выбрать педагогическую профессию?», респонденты обеих групп выделили по три мотива. У студентов-магистрантов на первом месте лидирует мотив «желание стать учителем, зародившееся в школьные годы» (50%); далее по значимости — «важность и общественная значимость профессии учителя» (38%) и «желание быть лучшим педагогом в сравнении с имевшимся» (38%). У студентов-выпускников — «важность и общественная значимость профессии учителя», «возможность общаться с детьми» и «желание, зародившееся в школьные годы». Таким образом, различия между группами незначительные. При этом следует отметить тот факт,

что роль наставника была доверена специалистам с педагогической направленностью, с мотивацией к наставничеству и передаче своего опыта. Это подтверждает и ответ на вопрос «Было ли у ваших педагогов-наставников желание сменить профессию?»: 56% магистрантов отметили, что у их наставников такого желания не было, затруднились с ответом 27% и 16% подтвердили, что такое желание ранее возникало. Примерно такие же результаты мы получили и у студентов-выпускников (55, 33 и 11% соответственно). В ходе анализа полученных данных было установлено, что большей части педагогов нравится осуществлять функцию наставничества (по 67% в обеих группах). Большинство из педагогов-наставников осуществляют функцию наставничества на добровольной основе, а не по просьбе или нажиму со стороны администрации.

Что касается личностных и профессиональных качеств наставников, то здесь были и совпадения в характеристике наставников, и некоторые различия между группами респондентов. Студенты-магистранты, в первую очередь, обозначили такие качества, как ответственность, открытость, настойчивость, профессионализм, умение найти подход к каждому ребенку, позитивный настрой, творческий подход; студенты-выпускники подчеркнули, что им импонировали в своих наставниках такие качества, как коммуникабельность, исполнительность, отзывчивость, эмпатия, профессионализм, дружелюбие, умение быстро найти решение в возникшей проблеме. Приведенные характеристики свидетельствуют, что различия связаны с тем, что в наставнике при способе передачи знаний и навыков считается приоритетным: студенты-магистранты в первую очередь сделали акцент на передаче профессионального опыта, на фиксации инновационных достижений у наставника, на его умение работать с каждым ребенком. Для студентов-выпускников наряду с профессионализмом наставника была наиболее значима эмоциональная составляющая во взаимоотношениях и взаимодействии с ним.

Было установлено, что профессиональная поддержка педагога-наставника для студентов-магистрантов выражается в оказании помощи при составлении планов и в методике проведения уроков; в общении с классом и родителями учащихся; в работе с трудными детьми; в заполнении «Сетевого города»; в решении воспитательных проблем с обучающимися; в консультациях по методам обучения; в организации работы по самообразованию; в умении проанализировать ситуацию, рассмотреть ее с разных сторон, подвести к решению вопроса; в помощи по составлению различных отчетов. Для студентов-выпускников наиболее важна была эмоциональная поддержка, помощь в корректировке планов и конспектов уроков, в установлении дисциплины на уроке, контактов с обучающимися и проведении мероприятий по воспитательной работе.

Что касается предложений по совершенствованию наставничества в период прохождения производственной практики, то в основном присутствовал ответ «предложений нет, все устраивает» (92%), «давать больше свободы практиканту в педдеятельности» — 4% и «уменьшить количество отчетности» — 4%.

Иная картина наблюдалась в общении со студентами-магистрантами (молодыми специалистами). Большинство респондентов приняли самое активное участие в обсуждении вопроса «Что можно было бы усовершенствовать в институте наставничества в современной общеобразовательной школе?». В качестве иллюстрации приводим обобщенные ответы на заданный вопрос: 1) более детально проработать систему наставничества и более конкретно определить должностные обязанности педагога-наставника, проводить для них мастер-классы и лекции; 2) поощрять за хорошую работу и материально стимулировать педагогов-наставников; 3) снизить количество учебной нагрузки, чтобы оставалось время на методическое сопровождение подопечного; 4) чтобы наставник был преподавателем того же предмета; 5) осуществлять контроль за деятельностью наставника и подопечного; 6) повысить престиж профессии, повысить оплату труда. Были два единичных ответа: «на мой взгляд, в современной образовательной школе институт наставничества не нуждается в усовершенствовании» и «попробовать давать старшим курсам наставничество над младшими»; 30% респондентов затруднились с ответом.

Из вышеизложенного следует, что сегодня в образовательных организациях актуализируется запрос на профессиональное и личное наставничество. Для студентов-практикантов основная цель наставничества заключается в решении задач совершенствования профессионального образования и подготовки к возможной будущей профессиональной специализации; для молодых специалистов — для решения задач адаптации в образовательной организации и развития мотивации к выбранной профессии, усвоения профессиональной специфики работы и вхождения в полноценный рабочий режим. Педагог-наставник, как субъект организации образовательного процесса, несет ответственность за создание ситуаций взаимодействия, в котором он гарант помощи подопечным в отыскании средств самопознания, саморазвития и самоосуществления.

Для наставляемых наиболее значимы такие дидактические умения, как способность ориентироваться в предметной области преподаваемой дисциплины, умение планировать деятельность и ее реализовать, навыки планирования и ведения уроков, оценка результатов занятия. Наряду с методическими дефицитами в области преподаваемой дисциплины для молодых специалистов значимы психолого-педагогические проблемы, встречающиеся в профессиональной деятельности. Можно отметить также и недостаточный уровень владения исследовательскими технологиями, их методологией и инновационными формами ее реализации.

Таким образом, проведенное нами изучение специфики наставничества студентов-практикантов и молодых специалистов показало, что оно (наставничество) развивается как сложная многокомпонентная система, в которой действуют как внутренние связи между компонентами, так и внешние. Структуру этой способности составляют мотивационный, интеллектуальный, регулятив-

ный и рефлексивный компоненты. Мотивационная составляющая определяет стратегию направления и совершенствования профессионально-педагогической деятельности. Задача наставника — мобилизовать внутренние резервы наставляемого и создать у него установку на активную деятельность по достижению своих целей. Интеллектуальный и регулятивный компоненты характеризуют реализацию этой стратегии, а рефлексивный выступает интегрирующим звеном в структуре профессионального взаимодействия.

Литература:

1. *Алексеев С. В.* Вклад профессора С. Г. Вершловского в развитие идей наставничества в системе образования / С. В. Алексеев // Человек и образование. — 2021. — № 2 (67). — С. 148–151.
2. *Кларин М. В.* Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века / М. В. Кларин // Экономика и образование. — 2016. — С. 92–112.
3. *Кондратьев Е. В.* Особенности и специфика современного наставничества / Е. В. Кондратьев, О. Н. Мамонова, О. В. Юрченко // Стандарты и качество. — 2021 № 4 (1006). — С. 86 — 91.
4. *Симоненко С. И.* Поведение человека в процессе отборочного интервью как фактор, вызывающий доверие / С. И. Симоненко // Вопросы психологии. — 1999. — № 6. — С. 77–89.

Давыдова А. В.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Академический лицей № 95 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия

Тьюторская технология как необходимое условие индивидуализации образования

Аннотация. В статье рассматривается тьюторская технология как одно из главных условий индивидуализации образования.

Ключевые слова: тьютор, тьюторская технология, индивидуализация образования

Davydova A. V.

Municipal Autonomous Educational Institution “Academic Lyceum № 95”,
Chelyabinsk, Russia

TUTORING TECHNOLOGY AS A NECESSARY CONDITION FOR INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION

Annotation. The article considers tutor technology as one of the main conditions for the individualization of education.

Keywords: tutor, tutor technology, individualization of education

Школа ставит ориентиры на ценности развития интересов и способностей обучающихся, на формирование интересов в разных сферах, например, в интеллектуальной, гражданской, коммуникационной. Для достижения поставленных целей необходимо развивать познавательную активность, самостоятельность учеников.

Тьютор — это куратор ученика, помогающий ему в организации индивидуального обучения и осуществляющий учебно-методическое руководство учебным процессом в рамках конкретной учебной программы. Тьютор выступает в роли наставника, ориентирующего обучающегося в образовательном пространстве. Это помогает найти и выявить проблемы, возможные точки роста для работы по их достижению.

Тьюторство — это та педагогическая технология сопровождения, которая позволяет не только выявлять познавательные интересы, но и сопровождать их развитие в процессе обучения. Также понятие тьюторства можно раскрыть как вид педагогической деятельности, которая направлена на поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, что является главным инструментом обучения и воспитания.

В индивидуальной программе постоянно происходит уточнение и корректировки в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей. Важно, что изменения вносятся в зависимости от взаимодействия с семьями обучающихся, анализа успехов на пути освоения знаний. Решением определенных проблем индивидуализации образования обладает как раз таки система тьюторства. Целью работы тьютора в этом направлении выступает персональное сопровождение обучающихся для реализации личностных интересов, самоопределения осознанного выбора каждого. Индивидуальное и групповое консультирование является активным взаимодействием специалиста и обучающегося. Также консультации могут проводиться и с родителями (законными представителями).

Индивидуализация образования заключается в организации учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, технологий обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся, которые обеспечивают индивидуальный подход к каждому. Также при реализации индивидуализации образования необходимы собственные образовательные цели и задачи, траектории, которые придают осмысленности учебному действию за счет образовательных перспектив.

Если рассматривать организацию образовательной деятельности в школе, то необходимо помнить о выборе соответствующих образовательных технологий и форм деятельности, подготовки специалистов в профессиональной деятельности. Технология индивидуализированного обучения заключается в организации учебного процесса, при котором индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными

в работе специалиста. Сама технология представляет собой специально организованную деятельность, в которой происходит становление умения работать по своей индивидуальной образовательной программе, о которой мы говорили ранее.

Выделяя общие особенности технологии индивидуализации образования, можно сказать о следующих: учет факторов, которые обуславливают неуспеваемость школьников; способы преодоления индивидуальных недостатков; учет семейного воспитания; оптимизация учебного процесса; формирование общих умений и навыков; формирование адекватной самооценки; использование технических средств.

Технология развития критического мышления, проектная деятельность, решение кейсов — это те из многих инновационных технологий, которые помогут реализовать задуманное. Чем продуктивнее будет технология, тем быстрее будет достигнут тот результат, который первоначально ставится перед специалистом.

Необходимо не только говорить о том, какой должен быть человек, какое его духовно-нравственное развитие, необходимо быть таким человеком каждую минуту своей жизни для личного примера. Это все порождение гуманистической идеи, требующее от тьютора высокой культуры, развития личности, внутренней стойкости и осмысления своей деятельности.

Литература:

1. Дьячкова М. А. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности : учебное пособие: практикум / М. А. Дьячкова, О. Н. Томюк. — Екатеринбург : ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2016. — 184 с.
2. Емельянова Л. А. Тьюторство как технология современного качества индивидуализации образования / Л. А. Емельянова, М. И. Солодкова, И. Д. Борченко // Научный журнал «Научно-педагогическое обозрение». — 2018. — № 3. — С. 144–153.
3. Лучшие практики применения технологий тьюторского сопровождения в СПО. — URL: https://www.ggtu.ru/doc_word/povih_kvalifikacii/lekicii/Lekciya_3.6.pdf (дата обращения: 15.02.2023).

Деягина А. В.

студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ, программа Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, 2-й курс

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
E-mail: toxa45rus@mail.ru

*Научный руководитель — Резникова Елена Васильевна, канд. пед. наук,
доцент кафедры СПиПМ ЮУрГГПУ*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрыты особенности развития коммуникативной сферы слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникативная сфера, дошкольники, нарушение слуха, дети с нарушениями слуха

Delyagina A. V.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education of the South Ural State Polytechnical University, program Psychological and Pedagogical Support for Persons with Disabilities, 2nd year
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

*Scientific adviser: Reznikova Elena Vasilievna,
Ph. D. ped. Sciences, Associate Professor*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE SPHERE OF HEARING-IMPAIRED CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract. The article reveals the peculiarities of the development of the communicative sphere of hearing-impaired children of senior preschool age.

Keywords: communicative skills, communicative sphere, preschoolers, hearing impairment

На современном этапе развития общества и образования одной из центральных проблем является процесс развития коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста, поскольку общение в данном возрастном периоде является сложной и многогранной деятельностью, а умение вступать в контакты с другими людьми, устанавливать с ними взаимоотношения во многом определяют будущий социальный статус ребенка.

В. П. Конечкая определяет коммуникативную сферу как социально обусловленную область коммуникативного поведения личности, которая подразумевает наличие сформированных коммуникативных умений, базовых для других видов деятельности, поскольку они обеспечивают в целом эффективность процесса общения [5].

Утверждение и введение в действие обновленного Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования влечет за собой необходимость поиска новых подходов к планированию и организации речевой работы с детьми, а пребывание детей в дошкольном учреждении создает благоприятные условия для проведения систематической работы по развитию коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Важно отметить, что коммуникативные умения не являются врожденными. Раскрыть их в себе может любой человек, приложив к этому определенные усилия. Однако не всегда этот процесс протекает благополучно, что определяет необходимость раннего выявления, преодоления речевых нарушений и нарушений коммуникативной сферы, являющихся общей закономерностью аномального развития и встречающихся у детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с нарушением слуха [1, 2, 3].

Р. М. Боскис определяет две основные категории детей с нарушением слуха — глухие (дети с тотальным (полным) выпадением слуха, который не может быть самостоятельно использован ими для накопления речевого запаса) и слабослышащие (дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, но сохраняющей возможность самостоятельного накопления речевого запаса с помощью слухового анализатора) [1].

А. А. Комарова отмечает, что психическое развитие детей с нарушением слуха проходит в особых условиях восприятия внешнего мира и взаимодействия с ним — это особый вид дизонтогенеза или дефицитарное развитие. Оно подчиняется закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей, однако есть и свои особенности — это ограничение объема внешних воздействий с окружающей средой, отсутствие связи между слуховыми и зрительными воздействиями, медленное развитие наблюдательности и отставание в сенсорном развитии, преобладание наглядно-зрительных форм познания, формирование словесно-речевой системы через чтение и письменные работы, а не устную речь. У детей присутствует ярко выраженный ситуативный характер коммуникативной деятельности, формирование мимико-жестикulatoryной речи, трудности понимания эмоций других людей, их оттенков, высших социальных чувств и др. [4].

Особенности формирования коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха были рассмотрены в трудах таких исследователей, как Г. Л. Выгодская, Л. А. Головнич, Т. В. Пельмская, Е. Г. Речицкая, Н. Д. Шматко и др.

Так, в произношении слов детьми с нарушением слуха имеется много искажений в структуре слова. При этом обычно сохраняется контур слов или хотя бы ударный слог, как наиболее слышимый, на этом основании могут смешиваться слова фонетически сходные [6]. Отмечаются смешения звонких и глухих при явлениях озвончения глухих согласных, сигматизмы (в основном призубный и боковой), длительно удерживающиеся замены шипящих свистящими и смешения свистящих и шипящих, неправильное произнесение соноров «л» и «р», недостатки смягчения, позднее формирование аффрикатов, выпадения при стечении согласных одной из согласных и др.

Экспрессивная речь характеризуется ограниченным словарным запасом, диффузностью, расширенностью и неточностью их значений. В грамматическом строе отмечаются более или менее грубые нарушения (от однословного предложения до развернутой фразы, с ошибками в падежных согласованиях,

в употреблении предлогов). Устная и письменная речь детей с отклонениями слуха страдает пропусками букв и слов, их заменой не по смыслу, а по внешнему сходству. Такие дети запоминают тексты дословно, употребляют в речи однотипные грамматические конструкции, однообразные слова и фразы. Голос слабослышащих детей обычно глухой, интонация невыразительна. Коммуникативную недостаточность речи они дополняют жестиком, чтением с губ, громкостью речи и речью на ухо [7].

«Смазанная», малопонятная речь становится значительным препятствием для развития полноценного общения ребенка. Скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и формообразования, трудности развития связного речевого высказывания затрудняют формирование основных функций речи — коммуникативной, познавательной, регулирующей и обобщающей.

Особенности речевого развития детей явно препятствуют осуществлению полноценного общения, что выражается в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм).

Для детей с нарушением слуха в силу специфичности их дефекта характерны трудности понимания окружающих событий, чувств людей, смысла их поступков, степень которых зависит от степени когнитивного нарушения, то есть от степени нарушения познавательного развития. У детей с нарушенным сенсорным развитием возникают проблемы с установлением дружеских отношений с другими детьми вследствие ограниченной способности понимания того, что выражают другие дети, особенно во время игр и социальной деятельности, для которых требуются выносливость и соблюдение формальных правил. Эти дети демонстрируют меньшую эмоциональность, чем обычные [8, 9].

Большое значение для дальнейшего развития детей имеют нарушения в сфере общения ребенка со сверстниками, которые могут выражаться в том, что ребенок боится и избегает контактов с ними, не усваивает навыки общения. Многие дети предпочитают игры с воспитателем или в одиночку. Могут отмечаться сложности, связанные с включением в общую деятельность: невыполнение режимных моментов, нежелание включаться в занятия, упрямство и т. д. Как следствие, ребенок имеет сложности с адаптацией в детском учреждении и с вхождением в детский коллектив. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими, использует неадекватные средства общения (кусаются, кричит, отнимает игрушки и др.), чувствует себя уязвленным, подавленным, отвергнутым, что может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости и неуверенности в себе, замкнутости или, наоборот, агрессивности, конфликтности [8, 9].

Важно отметить, что для данной категории детей очень важны тактильные ощущения, которые возникают при непосредственном контакте предмета с кожей. Исследования показывают, что при полном выключении слухового

анализатора вибрационная чувствительность обостряется, а с улучшением слуха — снижается. Следовательно, развитие вибрационной чувствительности имеет большое значение для овладения устной речью, ее восприятием и произношением.

Таким образом, коммуникативная сфера слабослышащих детей старшего дошкольного возраста характеризуется ограниченностью используемых средств общения и понимания речи, нарушением ее грамматического строя и произношения, трудностями при налаживании межличностных отношений. Следовательно, для развития полноценного коммуникативного процесса с детьми данной категории должна проводиться специально организованная коррекционная работа.

Литература:

1. *Боскис Р. М.* Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. — Москва : Изд-во АПН РФ, 2014. — 304 с.
2. *Выгодская Г. Л.* Речевое развитие детей с дефектами слуха / Г. Л. Выгодская и др. — Москва : Изд-во АПН РФ, 2015. — 117 с.
3. *Головчиц Л. А.* Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головчиц. — Москва: ВЛАДОС, 2010. — 304 с.
4. *Комарова А. А.* За жестовый язык! : сборник статей / А. А. Комарова, В. А. Паленный. — Москва : АСТ, 2014. — 552 с.
5. *Конецкая В. П.* Социология коммуникации : учебник / В. П. Конецкая. — Москва : МУБиУ, 2017. — 302 с.
6. *Пельмская Т. В.* Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : пособие для учителя-дефектолога / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко. — Москва : ВЛАДОС, 2013. — 224 с.
7. *Речицкая Е. Г.* Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе / Е. Г. Речицкая, Е. В. Пархалина. — Москва : ВЛАДОС, 2013. — 192 с.
8. Социальное развитие младших школьников после кохлеарной имплантации во внеурочной деятельности / Е. В. Резникова, А. А. Рындыч. — Челябинск: научный центр РАО, 2019. — 116 с.
9. *Шматко, Н. Д.* Дети с отклонениями в развитии : метод. пособие / Н. Д. Шматко. — Москва : Аквариум, 2017. — 128 с.

Долбилова Т. В.

магистрант ЗФ 206–173–2–2
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Научный руководитель — Щербак Светлана Геннадьевна к. п. н., доцент

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «звукопроизносительная сторона речи», рассмотрены компоненты специфики звукопроизносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Ключевые слова: звукопроизносительная сторона речи, дизартрия, дети дошкольного возраста с дизартрией

Dolbilova T. V.

FEATURES OF THE SOUND-PRODUCING SIDE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSPHONIA

Abstract. The article deals with the concept of "the sound-producing side of speech", the components of the specificity of the sound-producing side of speech in preschool children with dysarthria are considered.

Keywords: the sound-producing side of speech, dysarthria, preschool children with dysarthria

Звукопроизносительная сторона речи определяется как фонетическое оформление речи и ее просодические характеристики. В звуковую сторону речи входит звукопроизношение, просодика (Е. Ф. Архипова, А. Н. Гвоздев, М. Ф. Фомичева и др.).

Нарушения звукопроизносительной стороны речи отмечается при всех речевых нарушениях.

Нарушения звукопроизносительной стороны речи являются ведущими в структуре речевого дефекта при дизартрии (Е. Ф. Архипова, М. В. Ипполитова, Л. В. Лопатина, С. Е. Маевская, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Собонович и др.).

Под термином «дизартрия» понимается нарушение произносительной стороны речи, при котором страдает звукопроизношение и просодическая организация голосового потока. При этом нарушаются характер, звучность голоса, ритмико-тональная степень выражения, искривляется силлабическая окраска речевых звучаний, неверно реализуется звуковой строй речи.

Дети дошкольного возраста с дизартрией имеют различные нарушения звукопроизносительной стороны речи, но можно выделить особенности, характерные только для этой категории детей.

Рассмотрим особенности нарушения звукопроизношения.

Звукопроизношение, как фонетическое оформление речи и одновременно комплекс речедвигательных навыков, характеризуется у детей дошкольного возраста с дизартрией искажением, смешением, заменой, пропусками звуков, что обусловлено недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата.

Л. В. Лопатина в своем исследовании, посвященном изучению звукопроизношения детей с дизартрией, приводит статистические данные.

Полиморфные нарушения представлены следующим образом: нарушение двух фонетических групп звуков — 16,7%, нарушение трех фонетических групп звуков — 43,3%, нарушение четырех и свыше фонетических групп звуков — 40%. Самыми распространенными у дошкольников с дизартрией являются нарушения произношения свистящих звуков. За ними следуют нарушения произношения шипящих звуков. Менее распространенными оказываются нарушения произношения сонорных [р] и [л] [3].

Особенности фонематического слуха как направленного слухового внимания к звучащей речи и способности осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова, также определяются у детей с дизартрией.

Л. В. Лопатина отмечает, что одним из необходимых условий овладения правильным звукопроизношением является способность различать звуки по их акустическим признакам. Такое различие оказывается сложным для детей с дизартрией. Недифференцированность фонематического слуха у них ярко проявляется в процессе различения акустически близких звуков (в заданиях на различение слов-квазиомонимов, при повторении серий слогов). В случаях замен акустическая противопоставленность звуков является тем стимулом, который побуждает ребенка к совершенствованию произношения, к нахождению нужного артикуляторного уклада, более всего соответствующего слуховому образцу воспринимаемого звука речи. При искажениях и звукозаменитель оказывается акустически близким к слуховому образу нормативного звука. В результате этого у детей с дизартрией отмечаются существенные трудности различения на слух правильного и искаженного звука [3].

У детей с дизартрией существование нечетких артикуляторных образов приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков. Таким образом, создается помеха для их различения. Речедвигательный анализатор в данном случае играет тормозящую роль в процессе восприятия устной речи, создавая вторичные отклонения в слуховой дифференциации звуков. В свою очередь, отсутствие четкого слухового восприятия и контроля способствует стойкому сохранению звукопроизносительных дефектов (особенно искажений звуков) в речи.

Е. Ф. Собонович указывает на то, что в фонематическом развитии детей с дизартрией выявляется несколько состояний: — легкая степень — недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонематического недоразвития; — средняя степень — недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо; — тяжелая степень — характеризуется глубоким фонематическим недоразвитием, когда ребенок не воспринимает звуки на слух, не различает их, не может выделить их в слове и установить последовательность [7].

Характер описанных нарушений указывает на недостаточность фонематического слуха и восприятия у детей с дизартрией.

Особенности нарушения просодики как совокупности ритмико-интонационных свойств речи проявляются в интонационно-выразительной стороне речи, которая реализуется через такие качества речи, как тембр, высота и сила голоса, мелодика, темп, пауза, модуляции голоса, ритм, логическое ударение, речевое дыхание, полетность голоса, дикция [2].

Р. И. Мартынова выяснила, что у детей с дизартрией нарушены ритм и глубина дыхания: оно становится учащенным и поверхностным; вдох и особенно выдох во время речи становится коротким [4].

Е. М. Мاستюкова и М. В. Ипполитова: у таких детей выявляются нарушения просодической стороны речи — они не могут регулировать громкость голоса и темп речи, не изменяют голос по высоте и тембру [5].

И. И. Панченко указывает на то, что у детей с дизартрией: — при спастическом парезе — голос тихий, назализованный, монотонный, истощающийся; — при атаксии — вибрирующий, скандированный, неустойчивый по высоте и тембру; — при тонических нарушениях — сдавленный, напряженный, снижающийся к нулевой амплитуде голосовых модуляций к концу синтагматического отрезка; — при гиперкинетических нарушениях — непостоянный по силе, продолжительности, прерывистый, дрожащий, но чаще интонированный [6].

Е. М. Мастюкова отмечает, что у детей с дизартрией изменен темп речи, нарушены расстановки динамического, ритмического и мелодического ударений. Также она указывает на нарушения дыхания, которое характеризуется неритмичностью, поверхностностью, укороченным выдохом [5].

Таким образом, у детей дошкольного возраста с дизартрией отмечаются нарушения всех компонентов звукопроизводительной стороны речи: — звукопроизношения: звукопроизношение отличается искажением, смещением, заменой, пропусками звуков. Также для детей дошкольного возраста с дизартрией характерно полиморфное нарушение звукопроизношения; — просодики: отмечаются нарушения дыхания и таких свойств голоса, как силы, высоты и тембра. Кроме того, выявляются нарушения темпа, ритма, дыхания, как результат — страдает выразительность, плавность, модуляция речи.

Также у детей с дизартрией отмечается недостаточное развитие фонематического слуха: трудности при дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками и при различении более контрастных звуков, что негативно отражается на развитии звукопроизношения.

Литература:

1. *Архинова, Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архинова. — М. : АСТ: Астрель, 2008. — 319 с.

2. *Гвоздев, А. Н.* Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. — М. : Акцидент, 2005. — 64 с.
3. *Лопатина, Л. В.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников: коррекция стертой дизартрии: учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. — СПб., 2000. — 234 с.
4. *Мартынова, Р. И.* Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией: хрестоматия по логопедии: учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 т. Т. I / Р. И. Мартынова, Л. С. Волкова, В. И. Селиверстов. — М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2011. — С. 214–218.
5. *Мастюкова, Е. М.* Клинические симптомы дизартрии и общие принципы речевой терапии: логопедия: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / Е. М. Мастюкова, Л. С. Волкова, Е. М. Мастюкова. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 304 с.
6. *Панченко-Миль, И. И.* Дизартрические и анартрические расстройства речи у детей с ДЦП и особенности логопедической работы с ними / И. И. Панченко-Миль. — М, 2021. — 312 с.
7. *Соботович, Е. Ф.* Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики / Е. Ф. Соботович, А. Ф. Чернопольская. — М., 1974. — 212 с.

Дорофеева С. Н.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: snezhana.dorofeeva.02@mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

ДИДАКТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕДМЕТАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье описаны особенности формирования представлений о предметах у детей с нарушением зрения в дошкольном возрасте, в контексте вторичных отклонений, обусловленных зрительным дефектом. Доказывается необходимость дидактического сопровождения. Указаны основные параметры, определяющие эффективность дидактического сопровождения, и специальное оборудование с дидактическими материалами.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, представления о предметах, дидактическое сопровождение

Dorofeeva S. N.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Research supervisor: Osipova L. B.

DIDACTIC SUPPORT OF THE PROCESS OF FORMING IDEAS ABOUT THE SUBJECTS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Annotation: The article describes the features of the formation of ideas about objects in children with visual impairment in preschool age, in the context of secondary deviations caused by a visual defect. The necessity of didactic support is proved. The main parameters determining the effectiveness of didactic support and special equipment with didactic materials are indicated.

Keywords: children with visual impairments, ideas about subjects, didactic support

Формирование представлений о предметах и явлениях окружающей действительности у детей с нарушением зрения в дошкольном возрасте является одним из важнейших направлений коррекционно-педагогической работы. На занятиях, в играх, труде, изобразительной деятельности дети учатся зрительно обследовать предмет, овладевают компенсаторными навыками познания мира за счет активизации сохранных анализаторов, речи, мышления. В психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, посвященных особенностям формирования представлений о предметах у детей с нарушением зрения (Л. А. Дружинина, Е. Б. Карпушина, А. Г. Литвак, Л. Б. Осипова, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова и др.) [3; 4; 9–11].

С. Л. Рубинштейн считает, что возникновение представлений о предметах имеет большое значение для всей сознательной жизни человека [14].

Снижение или слабость зрительных функций в период дошкольного возраста может привести к тому, что зрение в жизни ребенка не будет качественно выполнять ориентировочную, познавательную и контролирующую роли, затрудняя формирование реальных представлений об окружающем. У детей наблюдается снижение качества узнавания, выделения формы, цвета, величины и пространственного положения предметов. Самостоятельное вычленение свойств и признаков предметов с помощью зрения не всегда доступно [1; 12].

По мнению Л. Б. Осиповой, «замедленность, неточность, фрагментарность, недифференцированность зрительного восприятия в период окклюзионного лечения затрудняют получение дошкольниками с нарушениями зрения достоверной информации о предмете и действии с ним» [6].

Для овладения аналитическими способностями необходимо наличие у детей умения видеть и понимать окружающее. Поможет в формировании такого умения объединение всех сенсорных функций в процессе обследования объекта, так как оно дает более полное представление о форме контура и объеме предмета, его цвете и структуре поверхности, размере предмета и его составных частей [5; 6; 9].

Большой дидактический потенциал для предоставления ребенку максимально возможной информации об окружающих его предметах и явлениях имеют продуктивные виды деятельности. Кроме того, они способствуют всестороннему развитию личности ребенка, раскрывают его творческий потенциал (В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, Л. А. Парамонова, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин) [11].

Дидактическое сопровождение процесса формирования представлений о предметах детей с нарушениями зрения предполагает применение вспомогательных средств и приемов, способствующих преодолению трудностей в формировании зрительных образов предметов и их коррекции:

1. Рисование по трафарету, штриховка, раскрашивание.
2. Локализация, группировка по цвету, оттенку, форме, величине.
3. Узнавание по силуэту, контуру.
4. Выкладывание предметов на фланелеграфе.
5. Составление из частей, из геометрических фигур, счетных палочек.
6. Изобразительная деятельность и т. п.

Дидактическое сопровождение вырабатывает у ребенка умение выделять в окружающем существенное, характерное, помогает ему глубже и полнее осознать явления действительности [2; 8]. Дидактика способствует развитию творческого воображения, которое необходимо для последующей учебной, игровой и трудовой деятельности ребенка.

Дидактическое сопровождение формирует у детей волевые качества: умение подчинять свои действия определенным правилам.

Основными параметрами, определяющими эффективность дидактического сопровождения, являются следующие:

- в основе дидактического сопровождения должна лежать игровая технология;
- дидактические материалы должны содержать последовательность знакомства с информацией (этапы включения в технологию);
- системность (технология должна воздействовать на несколько сенсорных каналов);
- доступность в применении (простота манипуляций, ограниченное количество мелких и сложных предметов, возможность завершения процесса);
- вариативность (возможность использовать технологию в различных образовательных областях, а также учит коррекционной направленности деятельности);
- ориентация на «зону ближайшего развития», материал должен быть сложнее того, которым ребенок может легко овладеть, с учетом возможности обязательного психолого-педагогического сопровождения;
- обеспечение возможности для детей с нарушениями зрения адаптироваться за счет продуктивного взаимодействия с взрослыми и детьми, что является основой для социализации в социо-культурной среде.

Специальными оборудованием и дидактическими материалами для такой образовательной потребности у слабовидящих детей, как поддержка энергетических, когнитивных и мотивационных возможностей, являются: индивидуальные и стационарные увеличивающие устройства (лупа, телевизионное увеличивающее устройство проектор, документ-камера, мультимедийная доска и др.); фоновый экран; светозащитные фильтры (очки, козырьки) для детей со светобоязнью; подставки для книг со свободной регулировкой угла наклона; ИКТ (электронные увеличители, дополнительные возможности операционных систем и браузеров); натуральные объекты, доступные для полисенсорного восприятия; адаптированные изображения; адаптированные чертежи, карты; комбинированные изображения; материалы с укрупненным шрифтом; тетради со специальной разлиновкой; офтальмотренажеры индивидуального и группового пользования.

Для незрячих детей специальными оборудованием и дидактическими материалами являются: пособия для обучения рельефно-точечному шрифту Брайля (брайлевская строка, колодка шеститочия, кубик-буква, рассыпная азбука и др.), прибор для письма по системе Брайля, печатная шестиклавишная машинка; прибор для рельефного рисования; «Школьник», прибор прямого чтения, измерительные приборы со специально адаптированными шкалами, геометрическая доска «Геоборд», прибор Семевского для рельефного черчения; ИКТ (брайлевский дисплей, принтер, программы озвучивания текстов и оперирования аудиотекстами); трости (длинные, складные, опорные, лазерные, ультразвуковые); натуральные объекты, доступные для полисенсорного восприятия; коллекции природных материалов, гербарии, чучела животных; трехмерные изображения (модели, макеты, скульптуры); сенсорные (тактильные) книги; рельефные рисунки, чертежи, карты; учебники, выполненные шрифтом Брайля; текстовые материалы, выполненные шрифтом Брайля; аудиоматериалы, тифлокомментарии; сенсорное пальто, сенсорный фартук; сенсорный сад и т. п.

Дидактическое сопровождение процесса формирования представлений о предметах детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения предполагает решение важных коррекционных задач: коррекция зрения и зрительного восприятия, активизация полисенсорного восприятия, активизация речи и мышления, преодоление недостатков развития личностных качеств (робость, неуверенность, неумение преодолевать трудности), развитие физических умений.

Дидактическое сопровождение может быть использовано различными педагогами, поскольку предметные представления формируются во всех видах детской деятельности: наблюдениях, беседах, экскурсиях, сюжетно-ролевых и дидактических играх, изобразительной деятельности, совместной с педагогом деятельности, коррекционной образовательной деятельности тифлопедагога, образовательной деятельности воспитателя коррекционной группы с нарушением зрения, музыкальной и физкультурной и других специалистов [13].

Система работы по формированию предметных представлений построена с учетом принципов коррекционно-развивающего обучения: дети усваивают признаки и свойства предметов, учатся сравнивать предметы, группировать, делать обобщения, дифференцировать внутри одного рода.

Вся система коррекционной образовательной деятельности основывается на обучении детей со зрительными нарушениями получать информацию о предметах и явлениях окружающего мира на полисенсорной основе. При этом правильное дидактическое сопровождение имеет решающее значение в развитии психики ребенка, в формировании его личности.

Литература:

1. *Андрющенко, Е. В.* Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет) : метод. пособие для тифлопедагогов ДООУ / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Раганова. — Челябинск : Цицеро, 2010. — 128 с.
2. *Дружинина, Л. А.* Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 9. — 32–37.
3. *Карпушина Е. Б.* Формирование представлений о предметах окружающего мира у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста: учебное пособие. — М. : Просвещение, 2010. — 104 с.
4. *Литвак, А. Г.* Тифлопсихология. — М. : Просвещение, 1985.
5. *Осипова, Л. Б.* Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников : методическое пособие / Л. Б. Осипова, Н. В. Ульянова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 44 с.
6. *Осипова, Л. Б.* Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников: учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова. — Челябинск: Челябин. обл. спец. б-ка для слабовидящих и слепых, 2015. — 74 с.
7. *Осипова Л. Б.* Коррекция зрительного восприятия: Конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире: методическое пособие для тифлопедагогов / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева; под ред. В. Я. Салаховой. — Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2004. — 188 с.
8. *Осипова, Л. Б.* Развиваем в деятельности: В помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения: методические рекомендации / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. — 218 с.
9. *Осипова, Л. Б.* Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 09.06.10: утв. 17.12.10 / Осипова Лариса Борисовна. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2010. — 210 с.
10. *Осипова, Л. Б.* Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова,

Л. А. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск: Изд-во Челябин. гос. пед. ун-та, 2016. — 158 с. — Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/1028>

11. *Осипова, Л. Б.* Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. — М. : Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2020. — 158 с. — (Высшее образование: Бакалавриат)

12. *Плаксина, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М. : ИНФРА-М, 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/1045009.

13. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 284–303. — DOI: 10.32744/pse. 2022.6.16

14. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии [Текст] / Сергей Рубинштейн. — Москва, 2012. — 705 с.

Дорошина О. Р.

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

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОУ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

Аннотация. В статье представлен авторский анализ проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в ДОУ в процессе формирования навыков общения. Рассмотрена классификация детей с РАС в зависимости от интенсивности поражения аффективной сферы, где выделены особенности взаимодействия детей с РАС со сверстниками.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, расстройства аутистического спектра, аутизм, навыки общения

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS WITH PEERS

Abstract. The article presents the author's analysis of the problem of psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorders (ASD) in preschool educational institutions in the process of developing communication skills. The classification of children with ASD depending on the intensity of affective sphere damage is considered, where the features of the interaction of children with ASD with their peers are highlighted.

Keywords: psychological and pedagogical support, autism spectrum disorders, autism, communication skills

Человек с первых дней своей жизни является существом социальным, через присвоение культурно-исторического опыта происходит формирование его как человеческой личности. Особенно интенсивно процесс социализации ребенка начинается с того момента, когда он приобщается к человеческой речи, овладевает человеческим языком. Нарушение социального взаимодействия с окружающим миром и коммуникации приводит к искаженному развитию, наиболее типичной моделью которого является ранний детский аутизм [6].

Расстройство аутистического спектра (РАС) — одно из самых сложных и недостаточно изученных явлений в системе современного образования. Дети с РАС нуждаются в постоянном комплексном, квалифицированном медико-психолого-педагогическом сопровождении, которое могут обеспечить специалисты в процессе взаимодействия. Своевременная и индивидуализированная коррекционно-развивающая помощь (поддержка) детям с РАС повышает эффективность развития и вхождения их в образовательную среду, расширяет их возможности, повышает диапазон интеллектуального развития [2].

РАС — это отклонение в психическом развитии личности, главным проявлением которого являются нарушение процесса общения с внешним миром и трудности в формировании эмоциональных контактов с другими людьми [1].

Общение — необходимое условие жизни человека, без него невозможно полноценное формирование ни одной психической функции или психического процесса, личности в целом [8]. Только в общении и в отношении с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя [3].

У детей с РАС отсутствует стремление к общению со сверстниками — наблюдается игнорирование или активное (иногда агрессивное) отвержение попыток вступить в контакт. Холодность, погруженность во внутренние переживания, низкий уровень коммуникативных способностей отталкивают сверстников, ограничивая круг общения, что в свою очередь затрудняет его личностное развитие, усвоение правил поведения в обществе и нравственных категорий.

Некоторые особенности взаимодействия детей с РАС со сверстниками рассмотрены в классификации О. С. Никольской, которая выделяет четыре группы детей с РАС в зависимости от интенсивности поражения аффективной сферы: от 1-й к 4-й группе происходит снижение коммуникативной «напряженности» [7]. Однако нарушение коммуникации остается типичной чертой РАС, поэтому организация психолого-педагогического сопровождения ребенка по формированию навыков общения — одна из основных задач работы с таким ребенком [5]. Сегодня оно реализуется как этапная технология [7; 8].

Первым этапом психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в ДООУ является этап индивидуальных игровых занятий. Начинать следует с того, чтобы ребенок научился видеть человека вообще, получить положительный опыт контакта. Наиважнейшая задача индивидуальной деятельности — создать доверие [1].

Следующим этапом является включение ребенка с РАС в микрогруппу. Эта работа проводится на музыкальных и физкультурных занятиях, в режимных моментах, в совместных играх. Что дает возможность определения предполагаемых проблем при будущем включении ребенка в макросоциальное пространство. Совместная образовательная деятельность дает возможность получить опыт взаимодействия с другими детьми, освоить разные формы такого взаимодействия и, таким образом, почувствовать себя частью коллектива, получить позитивный опыт общения со сверстниками [2].

Анализ навыков общения у детей с РАС будет неполным без рассмотрения навыков социализации и игры. Социальные навыки и, как составляющая их часть, игровые навыки являются наиважнейшими навыками, которые аутичные дети должны приобрести. Без этих навыков ребенок с РАС не сможет иметь друзей и общения, научиться заниматься функциональной деятельностью. Первичное социальное взаимодействие определяется как способность ребенка находиться в окружении сверстников, не мешая и не досажая им, как способность следить взглядом за движениями сверстников, играть в их окружении, обращаться с просьбой, реагировать на обращения сверстников [7].

Развитие игрового поведения детей с аутистическими расстройствами является важной основой включения их в социальное взаимодействие [6]. В процессе развития игрового поведения ребенок учится воспринимать других, реагировать и давать указания, сменять и согласовывать действия, подчинять действия правилам, прогнозировать события, ожидать своей очереди и пр. Ребенок развивает способность понимать речевые выражения и абстрактный язык, принимать на себя роль и понимать эмоции. Он учится

проявлять эмпатию и завязывать дружбу, помогать и получать помощь, разрабатывать стратегии решения проблем [1].

Педагогам ДОУ необходимо создать условия для увеличения мотивации к общению ребенка с РАС со сверстниками (например, использовать игрушки, которые больше всего приятны для них). Важно определить конкретные навыки, которым следует научить ребенка с РАС во время общения и игр с другими детьми. Начинать с простых (например, научить приветствовать), а затем осваивать более сложные игровые навыки (например, учить задавать вопросы, отвечать). Лучшие кандидаты для игр с детьми с РАС — это открытые и отзывчивые дети, они задают много вопросов, с энтузиазмом отвечают, и они достаточно терпеливы с ребенком, который только учится общению. Во время их взаимодействия педагог постоянно рядом, чтобы направить ребенка с РАС, похвалить, поощрить. По мере того, как обучение ребенка с РАС будет прогрессировать, подсказки и инструкции педагога уменьшаются. Также можно подготовить материал таким образом, чтобы детям пришлось сотрудничать для того, чтобы принять участие в занятии [4]. Например, один ребенок будет держать коробку, а другой будет наполнять ее.

Один из эффективных приемов коррекции и социализации детей с аутизмом — это использование других детей в качестве помощников (помочь вымыть руки, одеться, собрать игрушки и др.) Дети с РАС достаточно охотно идут на контакт с детьми, если те оказывают им помощь. Больше того, овладение навыками самообслуживания под руководством других детей происходит гораздо быстрее. Такое «шефство» позволяет детям с РАС действовать более независимо и в большей степени соответствовать своим сверстникам.

Нарушение навыков общения со сверстниками у детей с РАС рассматривается исследователями как приоритетное нарушение психического развития. Постепенно такие дети могут учиться общению, но это нарушение полностью не исчезнет. Однако благодаря ранней коррекционной помощи можно добиться значительной положительной динамики.

Литература:

1. *Азова О. И.* К вопросу об аутизме / О. И. Азова // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: сборник. — 2016. — № 1. — С. 7–20.
2. *Баенская Е. Р.* О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста / Е. Р. Баенская // Дефектология. — 1999. — № 1. — С. 47–54.
3. *Бурова Н. И.* Тьюторское сопровождение формирования коммуникативных умений младших школьников с нарушениями слуха / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: «3». — 2021. — № 5 (165). — С. 19–26.
4. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гумани-

тарно-педагогического университета. — Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2019. — Ч. 2. — С. 29–32.

5. *Лапшина Л. М.* Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова // Детский сад от А до Я. — 2021. — № 1 (109). — С. 100–108.

6. *Никольская О. С.* Специальный федеральный государственный образовательный стандарт для детей с нарушениями развития аутистического спектра (макет) / О. С. Никольская // Дефектология. — 2010. — № 2. — С. 3–18.

7. *Хаустов А. В.* Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / А. В. Хаустов. — М. : ВЛАДОС, 2005. — 176 с.

8. *Чистякова, М. А.* Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск, — 2016. — С. 189–192.

Дубровина А. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: dubrovina.nastya93@mail.ru

Научный руководитель: Дружинина Л. А.

Тьюторское сопровождение в процессе проектной деятельности

Аннотация. Настоящая статья ориентирована на реализацию методики применения проектной деятельности для тьюторского сопровождения детей. В публикации затрагивается тема «Тьюторское сопровождение в процессе проектной деятельности». В исследовании анализируется эффективность взаимодействия ребенка и тьютора при выполнении проектных задач в коллективе, что способствует приобретению полезных качеств.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, проектная деятельность, проектные задачи, полезные качества

Dubrovina A. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

TUTOR SUPPORT IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITY

Annotation. This article is focused on the study of the methodology of the application of project activities for the tutor support of children. The publication

touches on the topic "Tutor support in the process of project activity". The study analyzes the effectiveness of interaction between a child and a tutor when performing project tasks in a team, which contributes to the acquisition of useful qualities.

Keywords: tutor, tutor support, project activity, project tasks, useful qualities

На современном этапе развития общего и инклюзивного образования остро встает вопрос об участии тьютора в процессе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [9; 10]. Тьютор (от англ. tutor) — специалист, который организует условия для успешной интеграции учащегося с особенностями развития в образовательную и социальную среду школы.

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающегося.

В научно-методической литературе существуют различные подходы к определению проектной деятельности. Проблема внедрения проектной деятельности в процесс обучения является предметом исследования многих ученых и методистов. Но до сих пор не существует единого подхода к пониманию проектной деятельности, поэтому следует провести анализ психолого-педагогической литературы и изучить различные точки зрения на сущность проектной деятельности [2–4].

По мнению Н. Ю. Пахомовой, проектную деятельность можно рассматривать как один из видов деятельности, в основе которой лежат следующие существенные признаки:

проектная деятельность присуща только человеку как социальному существу, что отличает его от других биологических организмов; проектная деятельность отражает потребность людей к совместной деятельности и творчеству;

проектная деятельность лежит в основе любого вида деятельности, если ее понимать как определенный замысел, образ, план будущего результата;

проектная деятельность подразумевает создание определенного проекта — продукта, а также способов реализации проекта с учетом его направленности и ориентированности;

проектная деятельность является способом познания, так как в ходе создания проекта человек приобретает новые знания, опыт, учится применять полученные знания на практике;

проектная деятельность может рассматриваться как проявление творчества, так как результат работы — это получение нового продукта, обладающего субъективной или объективной новизной и ценностью.

Как считает Е. Н. Землянская, проектная деятельность включает в себя определенные совместные действия, направленные на творческую и позна-

вательную реализацию, овладение навыками самостоятельной и групповой работы с целью достижения поставленных целей и задач. В процессе обучения проектная деятельность выступает средством познавательного и творческого развития личности, формирования личностно важных качеств.

С. А. Ермолаев отмечает, что проектная деятельность является средством реализации технологии проблемного обучения, так как содержит в себе активные, самостоятельные, творческие действия, направленные на создание проектного продукта.

Проектная деятельность рассматривается не только с позиции ее целей и содержания, но и участвующих в ней субъектов. Для педагога проектная деятельность является средством достижения задач образовательного процесса. Весьма важна подобная деятельность и для детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 5; 7]. Именно она является эффективным средством коррекции вторичных отклонений в психофизическом развитии детей с ОВЗ, обусловленных первичным дефектом: познавательных процессов, коммуникативной и личностной сфер, др. [6; 8; 9]. Как дидактическое средство, проектная деятельность позволяет сформировать определенные умения и навыки, личностные качества детей, в том числе самостоятельность, инициативность, ответственность и другие.

Проектная деятельность способствует тому, что детей можно научить умениям и навыкам проектирования и исследовательской деятельности, в том числе:

- формулирования проблемы в соответствии с темой выбранного проекта;
- постановки цели, задач и разработки плана действий по их реализации, выдвижения гипотезы;
- определения комплекса методов сбора информации, анализа и интерпретации результатов;
- поиска информации по теме проекта, необходимой для разработки продукта проектной деятельности;
- реализации определенной технологии изготовления проектируемого продукта;
- практического применения полученных знаний для реализации поставленных задач;
- представления результатов проведенной работы в различных формах — презентации, макета, театральной постановки, представления и других;
- осуществления рефлексии и самоанализа с целью осознания степени достижения поставленных задач и решения заявленной вначале проблемы проектной деятельности.

Для ребенка как субъекта проектной деятельности предоставляются значительные возможности для обучения, освоения учебного материала и для раскрытия и реализации творческого потенциала. Проектная деятельность позволяет применить свои знания в индивидуальной и групповой работе.

Таким образом, проектная деятельность — это целенаправленная деятельность, при которой обучающиеся приобретают новые знания в процессе поэтапного, самостоятельного либо под руководством педагога планирования, разработки, выполнения заданий. Проектная деятельность позволяет индивидуализировать образовательный процесс и сделать его более интенсивным, предоставляя обучающимся возможность выбрать свой темп продвижения к конечным результатам обучения.

Проектная деятельность направлена на организацию познавательной, практической и самостоятельности деятельности детей. Также проектная деятельность позволяет создать условия для достижения целевых ориентиров, представленных в ФГОС ДО.

Помимо вышеперечисленного, к функциям проектной деятельности можно отнести: — Мотивационная: формирование у детей уверенности в себе и своих силах, повышение самооценки, познавательного интереса. — Коммуникативная: развитие у детей «командного духа» и «чувства взаимопомощи», формирование коммуникабельности и умение сотрудничать. — Развивающая: создание условий для развития внимания, мышления, памяти, речи, воображения. — Исследовательская: формирование исследовательских умений (выявление проблем, сбор информации и т. д.), умение строить гипотезы. — Творческая: формирование у детей творческого воображения, умений и навыков продуктивной деятельности, выполнения продукта проекта.

Тьюторское сопровождение позволяет учитывать интересы каждого из учеников, помогать осваивать способы нахождения новых знаний, отвечать на их конкретные запросы. Таким образом, из носителя готовых знаний он превращается в организатора проектной и исследовательской деятельности своих учеников.

Основной уклон и результативность тьютора в процессе проектной и исследовательской деятельности направлена на технологию социального проектирования. Тьютор в процессе проектной деятельности осваивает с обучающимися технологию написания проектов, постановку проблем, видение проблем в обществе, а также помогает находить варианты путей и способов их решения. Основная форма деятельности — это индивидуальное и групповое консультирование.

Обучающиеся различных возрастных групп выполняют индивидуальные и групповые исследовательские работы и реализуют эколого-социальные проекты. Тьюторское сопровождение обучающегося в самом общем виде на любой возрастной ступени представляет собой последовательность взаимосвязанных друг с другом этапов:

- подготовительный или диагностико-мотивационный;
- проектировочный, исследовательский;
- основной этап (создание проекта, презентации) или реализационный;
- оценочно-корректирующий или аналитический этап.

План тьюторского сопровождения членов объединения включает в себя четыре ступени:

- Мотивирование и привлечение к проектной и исследовательской деятельности.
- Диагностирование потребностей и приоритетов учащихся.
- Непосредственное обучение и исследовательская работа.
- Презентация опыта и анализ достижений.

Дети в ходе проектной деятельности учатся взаимодействовать с педагогом, а при организации групповых проектов — и с другими детьми, сверстниками.

Если рассматривать проектную деятельность как технологию личностно-ориентированного обучения, то можно увидеть, что она способствует формированию различных качеств личности ребенка. В первую очередь это такие качества, как инициативность, самостоятельность, креативность и другие.

Важным является оформление результата проектной деятельности в «осязательной» форме. Если проблема — это определенный мысленный вопрос, то результат проекта — это конкретный продукт, который можно использовать либо на уроке, либо в реальной жизни. Поэтому проект всегда несет в себе теоретическую и практическую значимость.

Литература:

1. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с.
2. Бычков, А. В. Метод проектов в современной школе / А. В. Бычков. — Москва : Педагогика, 2010. — 300 с.
3. Гузеев, В. В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузеев // Директор школы. — 1995. — № 6. — С. 39–47.
4. Гузеев, В. В. Тьютор в школе: руководство, сопровождение, поддержка / В. В. Гузеев, И. Е. Курчаткина // Народное образование. — 2012. — № 4. — С. 213–222.
5. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse. 2021.5.30.
6. Осипова, Л. Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативно-го развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Том 8. — № 3 (28). — С. 113–117.
7. Осипова, Л. Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. — М. : Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2020. — 158 с. — (Высшее образование: Бакалавриат)

8. *Плаксина, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М. : ИНФРА-М, 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/1045009.

9. *Vasilyeva, V. S.* Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // *Opción*. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772. — <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30197>

10. *Vasilyeva, V. S.* Individualization of Psychological and Pedagogical Support of Primary School Students with Developmental Delay in the Process of the Federal State Educational Standard Mastering [Электронный ресурс] / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova, E. V. Reznikova // *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. — 2018. — Vol. 10 (10). — P. 2517–2523. — ISSN: 0975–1459. — <http://www.jpshr.pharmainfo.in/Documents/Volumes/vol10Issue10/jpsr10101824.pdf>

Жидкова И. Е., Никифорова М. Е.

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, Россия
e-mail: fgos@ipk74.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов по проблеме формирования функциональной грамотности у обучающихся, связанных с нехваткой профессиональных компетенций у педагогов общеобразовательных школ. Рассмотрена работа, направленная на создание системы методического сопровождения деятельности педагогов по формированию функциональной грамотности обучающихся.

Ключевые слова: тьютор, функциональная грамотность, профессиональная компетентность, профессиональные дефициты учителей

Zhidkova I. E., Nikiforova M. E.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educational Workers, Chelyabinsk, Russia

PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEACHERS ON THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS

Annotation. The article considers a range of issues on the problem of the formation of functional literacy among students associated with the lack of

professional competencies among teachers of secondary schools. The work aimed at creating a system of methodological support for the activities of teachers on the formation of functional literacy of students is considered.

Keywords: tutor, functional literacy, professional competence, professional deficits of teachers

Качество образования является стратегическим приоритетом для Российской Федерации. Закон об образовании в Российской Федерации четко ориентирует нас на необходимость достижения результатов, заявленных в ФГОС общего образования. В свою очередь ФГОС выделяют в качестве одного из результатов обучения по программам НОО, ООО и СОО, кроме предметных, метапредметных и прочих компетенций, функциональную грамотность. В связи с этим приоритетной целью образования становится формирование функциональной грамотности (далее по тексту — ФГ) в системе общего образования.

На федеральном уровне делается многое для развития ФГ школьников: проводится общероссийская оценка качества образования по модели PISA, подготовлен банк заданий, а также комплекты учебно-методических пособий, различных тренажеров [1], но внедрение и результативное применение этих материалов в значительной степени зависит от педагогических работников.

Недостаток учебных и методических материалов и необходимых компетенций у педагогов для формирования ФГ у обучающихся является проблемой в современной школе. Качество современного образования находится в прямой зависимости от уровня профессиональной компетентности педагогов. Об этом свидетельствуют результаты международных и отечественных исследований, проведенных в последние десятилетия.

Важным условием успешности формирования ФГ обучающихся является управление процессом создания условий, способствующих ее развитию, со стороны руководителя и администрации образовательной организации. Одной из задач национального проекта «Образование — 2025», принятого правительством РФ в начале сентября 2018 года, является разработка методологии сопровождения, наставничества и шефства для обучающихся.

Сегодня тьюторство и наставничество сопоставимы по некоторым функциональным направлениям, таким как: воспитание духовно-нравственной личности ребенка, построение индивидуальных образовательных маршрутов и их реализация, индивидуальный подход к каждому подопечному [3].

В своей работе педагог должен учитывать основные принципы тьюторского сопровождения: принцип открытости, принцип гибкости, принцип модульности, принцип индивидуализации, принцип непрерывности.

Формирование функциональной грамотности обучающихся во многом зависит от готовности учителя к этой работе. Поэтому нельзя не отметить

важность тьюторского сопровождения учителей, направленного на нивелирование профессиональных дефицитов педагогов в области развития функциональной грамотности обучающихся.

По мнению Э. Р. Диких и Н. С. Макаровой, профессиональные дефициты учителей в сфере развития функциональной грамотности обучающихся можно разделить на четыре группы: управление образовательным процессом в целях формирования функциональной грамотности; отбор содержания учебного предмета в контексте формирования функциональной грамотности и проектирования обучающих заданий; использование потенциала предметной области, рефлексия сформированности функциональной грамотности обучающихся; диагностика результатов формирования функциональной грамотности и оценивание обучающихся в ходе урока [2, с. 124–125].

В Челябинской области ведется систематическая работа, направленная на создание системы методического сопровождения деятельности педагогов по формированию функциональной грамотности обучающихся.

В первую очередь, эта работа осуществляется государственным бюджетным учреждением «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее по тексту — ГБУ ДПО ЧИППКРО), в том числе с помощью различных цифровых ресурсов. На сайте института (<https://ipk74.ru/>) создана вкладка «Методическая работа», в которой размещены разнообразные материалы по всем видам функциональной грамотности: вебинары, видеорекомендации и презентации, включая вебинары для родителей; банк тренировочных заданий; методический портфель.

Консультирование педагогических работников Челябинской области по вопросам формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся осуществляется силами специалистов учебно-методического центра сопровождения введения федеральных государственных образовательных стандартов ГБУ ДПО ЧИППКРО, а также специалистами института, ответственными за вопросы формирования функциональной грамотности по шести направлениям, утвержденными приказом Министерства образования и науки Челябинской области.

На уровне муниципальных методических служб органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, ведется работа по методическому сопровождению процесса формирования функциональной грамотности школьников. Главной их задачей является помощь учителям в совершенствовании их профессиональных компетенций в области формирования и развития функциональной грамотности не только обучающихся, но и самих педагогов. Для этого специалистами, ответственными за методическое сопровождение формирования функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций проводятся муниципальные методические и образовательные мероприятия, дающие возможность их участникам освоить компетенции формирования и развития ФГ обучаю-

щихся. Выявление лучших практик формирования функциональной грамотности даст учителям возможность выстроить собственную индивидуальную траекторию повышения квалификации, что, по мнению С. В. Тетиной, «дает возможность для профессионального роста и непрерывного профессионального образования» [4, с. 155].

В общеобразовательных организациях работа по методическому сопровождению деятельности учителей по формированию ФГ ведется на двух уровнях — на уровне администрации школ и на уровне педагогов. Задачей школьной администрации, кроме проектирования и реализации плана по устранению профессиональных дефицитов учителей, является организация внутрифирменного повышения квалификации, обмена опытом педагогов по формированию ФГ обучающихся в ходе проведения предметных недель, проектных сессий по проектированию и включению в образовательную деятельность заданий, направленных на формирование ФГ школьников на всех уровнях образования и на уроках по всем, без исключения, учебным предметам, а также — во внеурочной деятельности.

Работа учителя направлена, в первую очередь, на выбор технологий, методов и приемов по формированию ФГ, создание банка заданий, что, несомненно, приводит не только к развитию собственной компетенции, но и повышению уровня функциональной грамотности обучающихся по всем ее направлениям: математической, читательской, естественнонаучной, финансовой, креативному мышлению и глобальным компетенциям. Как отмечают С. В. Тетина и Ю. В. Гутрова, «формирование и развитие функциональной грамотности — это сложный многосторонний и длительный процесс» [5, с. 137], поэтому в школе эта работа ведется с помощью учителей, ответственных в каждой общеобразовательной организации за сопровождение процесса формирования и оценки ФГ, выполняющих многофункциональную роль модераторов, тьюторов, наставников, фасилитаторов (т. е. осуществляющих отбор наиболее эффективных педагогических технологий и приемов работы по формированию ФГ по каждому из направлений; ознакомление с ними других учителей школы; помощь по внедрению в образовательную практику практико-ориентированных задач, направленных на формирование ФГ; а также — консультирование коллег по возникающим у них вопросам).

Как мы видим, работа по формированию функциональной грамотности обучающихся — многогранный процесс, требующий сформированной компетентности педагогов.

Литература:

1. Басюк, В. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В. С. Басюк, Г. С. Ковалева. // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 1, № 4 (61). — С. 13–33.

2. Диких, Э. Р. Методическое сопровождение развития готовности педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся / Э. Р. Диких, Н. С. Макарова // Вестник Омского государственного педагогического университета: Гуманитарные исследования. — 2021. — № 4 (33). — С. 123–128. — DOI 10.36809/2309-9380-2021-33-123-128. — EDN JSXCCZ.

3. Львова, А. С. Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации / А. С. Львова, О. А. Любченко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. — 2016. — № 1 (35). — С. 89–96.

4. Тетина, С. В. Система повышения квалификации учителей английского языка в условиях введения ФГОС ОО / С. В. Тетина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2011. — № 3 (8). — С. 155–159. — EDN SNYTBVJ.

5. Тетина, С. В. Современные образовательные технологии в формировании и развитии функциональной грамотности обучающихся / С. В. Тетина, Ю. В. Гутрова // Современный ученый. — 2021. — № 4. — С. 133–138. — EDN XGYEQC.

Захарова А. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: zaharova_alex0209@mail.ru

Панова О. А.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска, г. Челябинск, Россия
e-mail:pvvgaa@mail.ru

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ВОПРОСАХ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы тьюторского сопровождения семьи в организации патриотического воспитания детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Обосновывается необходимость проведения работы по патриотическому воспитанию детей с ТМНР. Приведены примеры мероприятий по патриотическому воспитанию, реализуемые во взаимодействии школы и семьи ребенка с ТМНР.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, тьюторское сопровождение, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, семья ребенка с ТМНР

TUTOR SUPPORT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH

Abstract. The article deals with the issues of tutor support of the family in the organization of patriotic education of children with severe and multiple developmental disorders. The necessity of carrying out work on patriotic education of children with SMND is substantiated. Examples of patriotic education activities implemented in the interaction of the school and the child's family with SMND are given.

Keywords: patriotic education, tutor support, children with severe and multiple developmental disabilities, the family of a child with SMND

В отечественной дефектологической науке семья традиционно рассматривается как основной коррекционно-реабилитационный ресурс ребенка. Это особенно актуально, когда речь идет о детях с ТМНР [5].

И. А. Афонин, Н. В. Матяш, Т. А. Павлова характеризуют семью, воспитывающую ребенка с ОВЗ в том числе, ТМНР, как семью с особым психологическим статусом, испытывающую многочисленные повседневные заботы и трудности, редко встречающиеся в жизни других семей [1].

В то же время именно семья как пространство, где ребенок проводит большую часть времени, эмоционально общается с близкими людьми, обладает реабилитационным потенциалом и возможностями развития и воспитания ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития [2].

В образовании детей с ТМНР родители обычно делают акцент на познавательном развитии, однако воспитание необходимо таким детям не меньше, а может быть и больше. Воспитание, в том числе патриотическое, — обязательное условие социализации такого ребенка, формирования у него социально одобряемого поведения, эмоционального отношения к родному краю, близким людям, к семье. Именно поэтому в патриотическом воспитании детей важна роль семьи. На усвоение патриотических понятий, формирование ценностей влияют семейные традиции, пример родителей, привычки, формируемые в семье [3].

Значимость и необходимость патриотического воспитания отражена в ряде основополагающих документов, регулирующих образовательный процесс в соответствии с требованиями современной отечественной системы образования.

Так, в законе «Об образовании в РФ» воспитание патриотизма провозглашено как один из главных принципов образования, определяющий его гуманистический характер. В образовательном стандарте для детей с умственной отсталостью обозначены следующие воспитательные задачи, относящиеся к патриотическому воспитанию: формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями [7].

Большое внимание уделено необходимости патриотического воспитания в многочисленных документах последнего времени.

Патриотическое воспитание – целенаправленный процесс формирования у детей чувства национальной гордости, гражданского достоинства, любви к Отечеству, своему народу и готовности к его защите [6].

Патриотизм как качество, формируемое патриотическим воспитанием, включает в себя чувство привязанности к тем местам, где родился человек и вырос; уважительное отношение к языку своего народа; заботу об интересах Родины; осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства; проявление гражданских чувств; гордость за свое Отечество, за символы государства; ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа; гуманизм, милосердие и общечеловеческие ценности [8].

В патриотическом воспитании детей с ТМНР силами семьи присутствуют некоторые сложности. Содержание термина «патриотизм» — это абстрактные, непредметные понятия, формирование которых у обучающихся с ТМНР резко ограничено и серьезно затруднено. Другой сложностью может стать неподготовленность семьи к системному формированию патриотических ценностей у детей с ТМНР — это говорит о необходимости помощи семье в решении данного вопроса, в тьютировании семьи [5; 6].

Традиционно семья всегда входит в три основных направления работы школы по организации патриотического воспитания [5]: на уроке [3], во внеурочной деятельности [4], через взаимодействие с семьей [1]. В данном случае эти три направления сливаются и реализуются через взаимодействие [5].

Учитывая особенности психического развития детей с ТМНР, оптимальным вариантом взаимодействия рассматривается участие семьи в подготовке и проведении школьных мероприятий. Примерами таких мероприятий могут быть школьные праздники, посвященные основным государственным и памятным датам, концерты в честь окончания четверти, экскурсии к историческим и памятным местам, таким как «Вечный огонь», памятники, посвященные героям-землякам и в целом российскому народу, и т. п., в которых родители принимают активное участие. Чтобы эта работа происходила эффективно, необходима систематичность в работе и консультативная работа с семьей по вопросам патриотического воспитания (родители при всей их заинтересованности могут быть некомпетентны в отдельных вопросах методики организации данной деятельности) [4].

Взаимодействие семьи и школы в вопросах патриотического воспитания реализует некоторые принципы воспитания детей с ТМНР. К примеру, реализуется комплексный подход в патриотическом воспитании, обеспечивается повторяемость материала и расширение опыта, перенос его в новую ситуацию и т. д. — те основополагающие принципы олигофренопедагогики [6], которые лежат в основе в целом процесса образования обучающихся с ТМНР.

Таким образом, формирование патриотических чувств, нравственных качеств личности ребенка с ТМНР — то, что составляет основу социализации — эффективно реализуется только при взаимодействии школы и семьи.

Литература:

1. *Афонин И. А.* Психолого-педагогическое сопровождение деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в семье: методические рекомендации / И. А. Афонин, Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. — Брянск. — 2012. — 92 с.

2. *Афонькина Ю. А.* Ресурсный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью / Ю. А. Афонькина // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60–4. — С. 395–398.

3. *Иванова Ю. А.* Организация физкультурминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022). — Челябинск. — 2022. — С. 124–126.

4. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульяновской (08 ноября 2019 г.). — Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. — С. 93–97.

5. *Лапшина Л. М.* Работа вспомогательной школы по социализации с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования : материалы научно-практической конференции. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2003. — С. 214–221.

6. *Лапшина Л. М.* Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (06–07 февраля 2018 г.) / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, С. В. Рослякова. — Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2018. — С. 186–190.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1599 «Об утверждении ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1599/> (дата обращения: 12.02.2023).

8. *Рядовой А. Г.* Патриотизм как системно-комплексное качество личности: сущность и содержание / А. Г. Рядовой // Омский научный вестник. — 2008. — № 3. — С. 100–103.

Зуева Ф. А.

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

НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОСТРОЕНИЮ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье показана важность развития технологического образования в современной ситуации развития общества. Рассматриваются основные направления деятельности по построению траектории развития студентов в рамках технологической подготовки. Определены формы организации образовательной деятельности в процессе реализации выделенных направлений деятельности.

Ключевые слова: технологическое образование, направления деятельности, формы организации образовательной деятельности

Zueva F. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

DIRECTIONS OF ACTIVITY TO BUILD THE TRAJECTORY OF STUDENTS' DEVELOPMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract. The article shows the importance of the development of technological education in the current situation of the development of society. The main directions of activity to build the trajectory of students' development within the framework of technological training are considered. The forms of organization of educational activity in the process of realization of the selected areas of activity have been determined.

Keywords: technological education, areas of activity, forms of organization of educational activities

Важным фактором, влияющим на развитие профессионально значимых личностных ресурсов студентов, является характер непосредственной деятельности. Перемены в образовании, их осмысление и прогнозирование отстают от темпов изменения общества и от потребностей самого образования. Оценка прошлого и настоящего, а также прогнозирование будущих состояний общества служат необходимым основанием для развития всех сфер профессиональной деятельности. Система образования сталкивается с множеством различных проблем, и самой важной из них, на настоящий момент, является ускорение экономического и технологического развития.

Технологическое образование, являясь уникальным компонентом общего образования, дает возможность учащимся освоить общие принципы преобразующей деятельности человека, различные формы информационной и материальной культуры, а также создания новых продуктов и услуг. Знакомство с миром профессий и ориентирование студентов на работу в различных сферах общественного производства способствует обеспечению преемственности перехода от высшего образования к трудовой деятельности [1].

Выбор наиболее предпочтительных вариантов, обеспечивающих оптимальное построение траектории развития студентов в рамках технологической подготовки, предполагает выделение следующих направлений деятельности:

Информационно-консультативное направление предполагает проведение различных мероприятий:

а) индивидуальное консультирование в диалоговом режиме, предусматривающее поэтапное построение программы действий, позволяющих наглядно представить траектории формирования профессионально значимых личностных ресурсов студентов;

б) групповое консультирование, способствующее созданию условий для раскрытия индивидуальных возможностей студентов в режиме группового обсуждения.

Для каждого вида применяются свои способы и формы представления информации, организация пользовательского интерфейса, технологии подачи материала и отслеживания результатов образовательной деятельности.

Организационно-проектировочное направление предполагает конструирование элементов образовательного процесса с необходимыми свойствами и характеристиками, удовлетворяющими задаваемым требованиям; выражение ожидаемых результатов, представление показателей качества функционирования образовательной среды.

Организационно-проектировочное направление обращено на построение модульной архитектуры рабочих программ дисциплин. При этом подразумевается декомпозиция программы на подсистемы (в данном случае, модули), взаимодействующие друг с другом и внешним миром, что способствует решению различного типа практикоориентированных заданий, позволяющих реализовывать развивающую функцию образовательной программы; а также координацию субъектов педагогической деятельности в процессе видоизменения модулей архитектуры программ.

Необходимо отметить, что разработка содержания программ происходит на основе входного тестирования, предусматривающего выявление образовательных потребностей студентов. Результаты диагностической деятельности являются ориентиром для подготовки и организации деятельности.

Организационно-внедренческое направление решает комплекс задач, связанных с внедрением реальных элементов образовательной среды: — модульная архитектура построения содержания рабочих программ,

предполагающая введение, к примеру, следующих модулей: основы экологии, Web-программирование, 3D-моделирование, прототипирование, лазерные технологии, мехатроника и др. [2]. — интеграция с дисциплинами, направленная в организационном и содержательном единстве на определение способов достижения личностных, метапредметных и предметных результатов. Применение на практике компетенций из различных предметных областей закладывает основы комплексного решения проблем реального практикоориентированного характера. Раскрытие зависимости результатов освоения изучаемых объектов и технологий от знания химических, физических, биологических свойств материалов, их применения для обеспечения потребностей человека и общества способствует не только получению обучающимися представлений о способах преобразования объектов деятельности, но и качественной подготовке студентов; — приоритет кейсовых технологий: каждый кейс представляет собой комплект учебно-методических материалов, разработанных на основе производственных ситуаций, формирующих способы конструирования алгоритмов решения реальных задач. При этом результатом решения теоретических и практических проблем выступает конкретное решение либо готовый продукт; — сетевое взаимодействие с промышленными предприятиями, учреждениями высшего профессионального и дополнительного образования, обеспечивающее связь с профессиональными сообществами, и расширяющее образовательные возможности — сочетание формальной и неформальной педагогики, позволяющее создавать атмосферу коллективного творчества, вырабатывать внутреннее наставничество и формировать особое субъект-субъектное взаимодействие.

Результативно-оценочное направление предполагает мониторинг результатов реализации рабочих программ дисциплин и принятие решений по корректированию содержания модулей либо корректированию архитектуры модульной программы.

Мониторинг результативности реализации программ необходим не только для внесения изменений с целью повышения качества образования разработчиками рабочих программ дисциплин, но и для студентов, для которых диагностирование может стать необходимым «толчком» для развития способностей к рефлексивному осмыслению своей деятельности.

Результативность реализации данных направлений подтверждается широким спектром мероприятий, включающих участие и организацию региональных этапов Всероссийских олимпиад школьников, Всероссийских студенческих конкурсов исследовательских проектов, разработку дидактического и технологического сопровождения образовательных программ, представление научно-методических материалов по результатам исследования на конференциях различного уровня (международного, российского, межрегионального, регионального) в системе общего, дополнительного и профессионального образования.

Литература:

1. Концепция развития технологического образования в системе общего образования Российской Федерации. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f3524e9588a150621b6900439cd9283c/> (дата обращения: 13.02.2023).

2. Зуева Ф. А. Сергеева С. С. Технологический форсайт как средство инновационной образовательной деятельности / Ф. А. Зуева, С. С. Сергеева // Современные наукоемкие технологии. — 2022. — № 7. — С. 141–145.

Зяблова Н. Г.

Заместитель директора по научно-методической работе
МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска» г. Челябинск, Россия
e-mail: semya2020@yandex.ru

РОЛЬ ТЬЮТОРА В СОПРОВОЖДЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается круг вопросов, связанных с ролью тьютора образовательной организации в работе со школьниками с задержкой психического развития во внеучебное время.

Ключевые слова: тьютор, школьники с задержкой психического развития, внеучебная деятельность

Zyablova N. G.

Deputy Director for scientific and methodological work of MBOU
"Secondary school № 19 of Chelyabinsk"

THE ROLE OF A TUTOR IN ACCOMPANYING STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract. The article discusses a range of issues related to the role of a tutor of an educational organization in working with students with mental retardation during extracurricular time.

Keywords: tutor, students with mental retardation, extracurricular activities

Важнейшей задачей общеобразовательного учреждения является формирование и развитие творческого и познавательного интереса школьников к обучению, развитие познавательной активности, формирование физически здорового и адаптированного к современным условиям жизни человека [4]. Одной из современных эффективных практик индивидуализации и

персонификации коррекционно-образовательного процесса является тьюторское сопровождение. Создание условий для положительного результата по включению ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду школы становится приоритетной задачей тьютора.

Особую актуальность сопровождение тьютора школьников с задержкой психического развития (ЗПР) приобретает в основной школе. Обучающиеся с ЗПР представляют собой самую многочисленную группу среди детей с ОВЗ. Настоящая группа отличается выраженной неоднородностью, структура которой определена разной этиологией [3]. У некоторых детей трудности в обучении компенсируются за период начальной школы, у других еще более ярко проявляются в период перехода из начальной в основную школу [2]. Для всех детей с ЗПР характерны трудности произвольной саморегуляции, задержанный темп становления высших психических функций, мотивационного компонента деятельности. Особенности коммуникативного поведения обучающихся с ЗПР обусловлены определенной нереализованностью стремлений, сочетающихся с ростом потребности в социальном признании и самоутверждении [3]. Отсутствие умения выстраивать продуктивные отношения со сверстниками, проявления отклоняющегося типа поведения, пониженная или завышенная оценка своих действий у обучающихся с ЗПР как правило являются предпосылками развития негативных личностных отношений, возникновения школьной и социальной дезадаптации.

Тьютор выполняет следующие функции: диагностика познавательной деятельности ученика; оказание психологической поддержки, снятие барьеров страха и неуверенности при общении со сверстниками и педагогами; обеспечение принятия учеником учебных задач и вовлечение ученика в процесс обучения; установление коммуникативных связей со сверстниками и взрослыми; воспитание учебной мотивации; воспитание способностей к самоанализу; обучение навыкам самостоятельной работы индивидуально и в малых группах; взаимодействие с родителями ученика; профилактика дезадаптационного поведения. Тьютором налажено взаимодействие со всеми специалистами образовательного учреждения [1]. Помощь тьютора в выстраивании отношений школьников с задержкой психического развития с учителями основной школы в рамках сотрудничества, основанного на интересе к преподаваемому предмету, будет являться залогом качественного освоения программных требований.

Главной задачей тьюторского сопровождения будет являться обучение школьников самостоятельно преодолевать трудности образовательного процесса, возникшие в адаптационный период как риск возникновения школьной и социальной дезадаптации. Принимая во внимание отсутствие у руководителей общеобразовательных организаций возможностей введения должности «тьютора», достижение целей и задач тьюторского сопровождения могут реализовывать педагоги и психологи, работающие с данной группой обучающихся.

Таким образом, тьютор повышает эффективность психолого-педагогического сопровождения школьников с задержкой психического развития в ос-

новной школе, что позволяет минимизировать риски проявления школьной дезадаптации.

Литература:

1. *Бурова Н. И.* Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся младших классов / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник ЮУрГГПУ. Серия: «Педагогика и психология». — 2020. — № 4 (157). — С. 29–43.

2. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022). — Челябинск. — 2022. — С. 124–126.

3. *Коробинцева М. С.* Особенности овладения навыком чтения младшими школьниками с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сб. статей XI Международной науч.-практ. конференции, посвященной 85-летию ЮУрГГПУ. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. — С. 348–352.

4. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульяновской (8 ноября 2019 г.). — Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. — С. 93–97.

Игнатова А. О.

Студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ, программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», 2-й курс

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

*Научный руководитель — Резникова Елена Васильевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры СПП и ПМ ЮУрГГПУ*

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «читательская компетенция» младших школьников, этапы формирования читательской деятельности.

Актуальность внедрения курса внеурочной деятельности по развитию читательской компетенции слабослышащих детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: чтение, читательская компетенция, внеурочная деятельность, слабослышащие младшие школьники

Ignatova A. O.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education of the South Ural State Polytechnical University, program Psychological and Pedagogical Support for Persons with Disabilities, 2nd year South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

*Scientific adviser: Reznikova Elena Vasilievna,
Ph. D.ped. Sciences, Associate Professor*

DEVELOPMENT OF READING SKILLS IN HEARING-IMPAIRED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. The article considers the concept of "reader's competence" of younger students, the stages of the formation of reading activity. The relevance of introducing a course of extracurricular activities to develop the reading competence of hearing-impaired children of primary school age.

Keywords: reading, reading competence, extracurricular activities, hearing-impaired junior schoolchildren

Мы живем в эпоху постоянно развивающихся информационных технологий, где книга заменяется электронными ресурсами, но традиционно она остается главным источником знаний, собеседником, духовным наставником для любой возрастной категории. Современная культура сильно повлияла на статус чтения, круг чтения, способы восприятия печатного текста, а также мотивацию чтения. Современные дети стали меньше читать, им не интересны произведения в печатном виде, семенное чтение уходит в прошлое, школьнику не стыдно признаться, что он не любит читать. Соответственно, возникают серьезные проблемы: падение грамотности, оскудение речи, снижение общего культурного уровня.

С введением ФГОС НОО обозначились новые цели современного образования: развитие личности, владеющей обобщенными способами учебной деятельности, умеющей учиться самостоятельно. Это умение напрямую связано с умением читать, быть компетентным читателем.

Обратимся к термину «Компетенция» — от «competere» — соответствовать, подходить, способность применять. В процессе обучения ребенок дол-

жен не просто получить необходимый багаж знаний, а научиться эти знания добывать самостоятельно, действовать, овладеть способами этого действия, работая с увлечением и удовольствием. Компетентность отличается от навыка тем, что формируется и проявляется исключительно в своей деятельности, которая связана с осознанием деятельности. Поэтому успешность обучения ученика начальной школы напрямую зависит от умения владеть читательской компетенцией.

По определению ФГОС, читательская компетентность — это совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно ее использовать в личных и общественных целях [8].

Т. А. Разуваева определяет читательскую компетентность как «потенциальную способность личности к осуществлению читательской деятельности, то есть к восприятию, осмыслению, интерпретации и оценке прочитанной текстовой информации» [4].

Исследования сурдопедагогов (Р. М. Боскис, Е. А. Горбунова, Е. Л. Гончарова, М. И. Никитина) убедительно доказывают, что художественное слово оказывает большое влияние на формирование личности слабослышащего младшего школьника. Слабослышащие дети в 7–9 лет наивно реалистически воспринимают читаемое произведение. Они «погружены» в обилие фактов, картин, событий, которые стремятся понять и запомнить. В этом возрасте слабослышащих читателей интересует сюжет рассказа. Литературные персонажи воспринимаются детьми как реально существующие люди. Дети стремятся называть поступки персонажа, но из-за речевого недоразвития не могут их мотивировать и затрудняются определить характер литературного героя, поэтому часто используют неопределенную оценочную лексику («нравится», «не нравится») [1].

Слабослышащие дети 10–12 лет начинают свои первые шаги по пути преодоления наивного детского чтения. Учащиеся не только систематизируют новые знания, факты в процессе чтения, но и пытаются их анализировать, отбирать то, что соответствует их интересам, потребностям. В этом возрасте дети начинают аналитически осмысливать свое место в жизни, искать пути самоутверждения. Их привлекают сильные, смелые персонажи. Сюжетная основа произведения осваивается ими полнее, хотя трудности установления причинно-смысловых зависимостей между персонажами, их поступками сохраняются. Художественная выразительность произведений воспринимается слабослышащими школьниками ограниченно. Для постижения обобщенного образа, создаваемого комплексом выразительных средств, им требуется помощь педагога [3].

Ведущими целями обучения должны стать: введение слабослышащего ребенка в мир художественной словесности и формирование соответствующих возрасту полноценных читательских позиций школьников. Достижение поставленных целей требует решения следующих образовательных задач:

формирование навыка чтения (беглого, правильного, осознанного, выразительного); обогащение активного и пассивного словаря и развитие связной речи учащихся; коррекция произношения, развитие мышления, воображения, эмоций; формирование читательской деятельности; формирование читательских умений; развитие читательских позиций школьников; формирование литературно-творческих умений; формирование читательских умений и интереса к чтению. Объем статьи не позволяет подробно раскрыть все задачи обучения. Остановимся на рассмотрении некоторых из них.

Работа по формированию читательской компетенции проходит не только на уроках литературного чтения, она должна быть связана с ее развитием и на других ступенях обучения и воспитания. После введения Федерального образовательного государственного стандарта начального общего образования ее можно продолжать и во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность дополняет обычный урок, но при этом дает возможность расширять кругозор учащихся, развивать творческую деятельность. Е. Н. Степанов понимает под внеурочной деятельностью необходимую часть процесса образования детей младшего школьного возраста [6].

Актуальное значение для внедрения курса внеурочной деятельности «Чтение с увлечением» имеют исследования сурдопсихологов (Т. А. Григорьева, Е. Г. Речицкая, Л. И. Тигранова), свидетельствующие об умственной активности и резервах развития логического и причинно-следственного мышления младших слабослышащих школьников в ходе анализа литературных текстов, то есть слабослышащие младшие школьники обладают самыми благоприятными для обучения возрастными чертами [7].

При разработке курса мы опираемся на идею развития личности как общей цели образования (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. В. Пиатровский), которая предопределяет подход к изучению литературного произведения.

Психологическую основу составляют исследования ученых о формировании знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.). Значимыми для разработки курса начального литературного развития младших слабослышащих школьников являются работы педагогов о литературном развитии учащихся начальной школы на современном этапе (М. П. Воюшина, Т. Ф. Курдюмова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова, М. И. Голованова, Р. Н. и Е. В. Бунеевы и др.).

Программа «Чтение с увлечением» разработана с учетом особенностей первой ступени общего образования. Она учитывает возрастные и психологические особенности слабослышащего младшего школьника. Программа реализуется во внеурочной деятельности по «общеинтеллектуальному» направлению. Курс рассчитан на 4 года обучения, занятия проводятся 1 раз в неделю. Каждый год имеет свою тематику и разделы.

Предлагаемый курс внеурочной деятельности создает благоприятные условия для литературного развития слабослышащих младших школьников.

Читательская деятельность предполагает восхождение к смыслу произведения в процессе синтеза впечатлений от непосредственного восприятия его содержания и формы. Основываясь на литературоведческих закономерностях построения художественного произведения, на психологии восприятия младших школьников, имеющих нарушения слуха, а также на методических положениях об изучении художественных произведений в начальных классах, можно выделить три этапа в формировании читательской деятельности: целостное эмоциональное восприятие произведения, анализ прочитанного и его обобщение [2, 5].

На этапе целостного эмоционального восприятия произведения важно актуализировать прежний опыт школьников, уточнить и расширить их знания, формировать умение соотносить имеющийся опыт с прочитанным текстом; необходимо также вызывать у детей интерес к произведению, оказывать им помощь в его осмыслении. На этом этапе рекомендуем широко использовать преднамеренное наблюдение за явлениями природы; экскурсии на природу; составление рассказа по картинке или серии картинок; описание иллюстраций; просмотр видео- или кинофильмов; рассказ учителя по теме рассказа; создание игровых ситуаций с целью эмоциональной подготовки к восприятию текста [1].

Большое внимание уделяется вопросам, вызывающим эмоционально-оценочный отклик на первичное восприятие произведения, например: «Какое настроение вызвало стихотворение?», «Чему ты удивился?», «Что показалось смешным?» и т. п. Вопросы учат читателей самоанализу, задумываться над тем, о чем они прочитали. Для того чтобы дать возможность слабослышащим ученикам выразить первичное впечатление от прочитанного, рекомендуется на данном этапе использовать следующие виды монологического высказывания: — повторение образцов ответов; — развернутые ответы на вопросы; — высказывания с опорой на данную лексику.

Вторым этапом читательской деятельности является анализ произведения, в процессе которого школьники должны научиться анализировать описываемые ситуации, события, поступки персонажей, понимать позицию автора произведения, его мысли и чувства и вместе с тем видеть, какими изобразительными средствами писатель рисует ту или иную картину.

Для слабослышащих школьников особое значение приобретает первичный анализ. Он направлен на уточнение и постижение фактического содержания произведения через осмысление значений слов, словосочетаний, отдельных фраз и отрывков. Учитывая трудности, которые слабослышащие младшие школьники испытывают в процессе понимания читаемых текстов, на данном этапе необходимо использовать приемы, помогающие детям представить описываемую ситуацию, меняющиеся картины, описания и поступки действующих лиц, разъяснять или уточнять лексические значения слов. К таким приемам относятся объяснение слов и словосочетаний, драматизация отдельных эпизодов, работа по конструктивной картине,

детское иллюстрирование, беседа воспроизводящего характера, выборочное чтение. На этапе глубокого анализа произведения текст разбирается по логически завершенным частям, которые определяет учитель, исходя из содержания и структуры произведения [1].

Глубокому анализу текста содействуют лексико-стилистические упражнения, аналитическая беседа, выборочное чтение, словесное рисование, работа над планом, разные виды пересказа. Во внеурочной деятельности мы знакомим учеников с несколькими рассказами одного автора последовательно, что дает возможность слабослышащим школьникам погрузиться в ткань литературного произведения, ощутить его эмоциональную тональность, приблизиться к пониманию авторской позиции, к интуитивному постижению хотя бы на уровне узнавания [2].

Можно сказать, что процесс приобщения слабослышащих учащихся к чтению, формирование читательской компетентности — это двусторонний процесс.

С одной стороны, целенаправленная педагогическая деятельность, с другой — внутренний процесс приобщения школьника к чтению, формирующий стойкую потребность в регулярном чтении. Курс внеурочной деятельности способствует более глубокому изучению мира книг, а также формированию читательской компетентности.

В результате мы хотели бы видеть читающего учащегося, который владеет необходимым уровнем техники читательской деятельности, способного самостоятельно мыслить, организовывать собственную познавательную деятельность. Чтобы опереться на чтение как на основной вид учебной деятельности в школе, у выпускников специальной школы должны быть сформированы специальные читательские умения, которые необходимы для полноценной работы с текстами.

Все эти качества будут непременно способствовать социальной адаптации слабослышащих младших школьников в обществе, гражданской активности.

Литература:

1. *Красильникова О. А.* Концепция литературного развития младших слабослышащих школьников [Текст] / О. А. Красильникова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Научный журнал. — 2006. — № 14 — С. 246–257.
2. *Красильникова О. А.* Начальное литературное образование слабослышащих школьников [Текст] / О. А. Красильникова // Интеграция образования. — 2004. — № 1 — С. 189–195.
3. *Красильникова О. А.* Обучение чтению школьников с нарушениями слуха [Текст]: учебное пособие для ВПО / О. А. Красильникова. — М. : Академия, 2005. — 270 с.
4. *Разуваева Т. А.* Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: автореферат-диссертация кандидата педагогических наук [Текст] / Т. А. Разуваева. — Тула, 2006. — 23 с.

5. Социальное развитие младших школьников после кохлеарной имплантации во внеурочной деятельности / Е. В. Резникова, А. А. Рындыч. — Челябинск: научный центр РАО, 2019. — 116 с.

6. Степанов Е. Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов [Текст] / Е. Н. Степанов. — Псков. — 2011.

7. Тигранова Л. И. Развитие логического мышления у детей с недостатками слуха: Книга для учителя / Л. И. Тигранова. — М. : Просвещение, 1991. — 64 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. — М., — 2011.

Игошкина Д. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: igoshkina2220@mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В РАЗВИТИИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность использования информационно-коммуникационных технологий в развитии наглядно-образного мышления слабослышающих детей. Рассмотрены особенности психофизического развития детей данной категории, обуславливающие трудности развития у них наглядно-образного мышления. Показаны возможности использования ИКТ в данном направлении, обозначены преимущества и недостатки внедрения.

Ключевые слова: слабослышающие дети, развитие, наглядно-образное мышление, особенности наглядно-образного мышления слабослышающих детей, информационно-компьютерные технологии

Igoshkina D. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific supervisor: Osipova L. B.

THE USE OF ICT IN THE DEVELOPMENT OF VISUAL AND IMAGINATIVE THINKING OF HEARING-IMPAIRED CHILDREN 6–7 YEARS OLD

Annotation. The article discusses the relevance of the use of information and communication technologies in the development of visual and imaginative

thinking of hearing-impaired children. The features of the psychophysical development of children of this category are considered, which cause difficulties in the development of visual-imaginative thinking in them. The possibilities of using ICT in this direction are shown, the advantages and disadvantages of implementation are indicated.

Keywords: hearing-impaired children, development, visual-imaginative thinking, features of visual-imaginative thinking of hearing-impaired children, information and computer technologies

К группе слабослышащих детей Р. М. Боскис относит тех, у кого наблюдается снижение слуха, но возможно самостоятельное развитие речи, хотя бы минимальное. Опираясь на уровень речевого развития, она выделяет 2 группы слабослышащих детей: слабослышащие, которые обладают относительно развитой речью с небольшими недостатками (нарушения в звукопроизношении, отклонения в грамматическом строе речи); слабослышащие с глубоким недоразвитием речевой функции (фразы короткие, неправильно построенные, отдельные слова сильно искажены и т. д.) [3].

Нарушения слуха оказывают особое влияние на развитие ребенка в дошкольном возрасте.

Все нарушения слуха ведут к специфике психического развития. В первую очередь нарушено слуховое восприятие. Нарушение обусловлено тем, что звуки речи не откладываются в языковых центрах мозга. Дети с нарушением слухового восприятия испытывают трудности в понимании инструкций и концентрации внимания. В свою очередь, нарушение слухового восприятия ведет к тому, что у детей плохо формируется или вовсе не формируется речь. Р. М. Боскис подчеркивает, что степень вторичной недостаточности нарушения речи зависит не только от степени понижения слуха, но и от времени возникновения первичного дефекта. Чем раньше у ребенка возникает дефект слуха, тем больше страдает речь, тем более своеобразной будет структура дефекта.

Нарушение слуха ведет за собой особенности развития всех познавательных процессов — восприятия, памяти, воображения, мышления. А. А. Катаева, Ж. И. Шиф, Т. И. Обухова, Н. В. Яшкова отмечают, что на развитие наглядного мышления у детей с нарушениями слуха влияет ряд особенностей. К ним можно отнести отсутствие или недоразвитие речи, нарушение коммуникативных способностей, задержка при становлении и формировании различных видов деятельности, ограниченный опыт применения различных вспомогательных предметов. У дошкольников с нарушениями слуха отмечают большие трудности в формировании образов представлений, в частности нечеткость, расплывчатость стандартных представлений, которые не закреплены в слове.

Своеобразие развития слабослышащих детей ведет к тому, что у них трудно формируются все виды мышления, в том числе наглядно-образное.

На развитие наглядно-образного мышления оказывает влияние восприятие, внимание. Зрительное восприятие выполняет основную нагрузку по переработке получаемой информации.

Причиной трудностей развития наглядно-образного мышления у детей с нарушением слуха является и нарушение памяти. Как показано в исследованиях Т. В. Розановой, глухие дети хуже запоминают месторасположения предметов, следовательно, хуже ориентируются. При произвольном запоминании отмечается неорганизованность, несистемность памяти детей с нарушением слуха. Запоминаемые образы менее устойчивы к схожим образам, часто сливаются и смешиваются между собой [1].

В самостоятельной игре детям с нарушениями слуха трудно дается символическое замещение функций и значений предметов. Символическое замещение помогает ребенку понять смысл слова, поменяв свойства предметов, найти основное характерное для значения слова. Такое символическое замещение способствует развитию не только речи, но и воображения, мышления и памяти. Рисунки так же очень детализированы и консервативны. Таким образом, детям с нарушениями слуха не свойственно отклоняться от тех образов и представлений, которые у них есть.

Слабослышащие дети старшего дошкольного возраста могут совершать простейшие предметные классификации (например, группировка по различным признакам) и выстраивать сериационные ряды. «Все это происходит в результате совместной со взрослыми деятельности, демонстрации способов выполнения различных действий, уточнения значения соответствующих слов», — отмечает Л. А. Головчиц [2].

В работе по развитию наглядно-образного мышления слабослышащих детей 6–7 лет имеет место использование информационно-коммуникационных технологий. Информационная технология обучения — педагогическая технология, которая использует специальные способы, программные и технические средства (кино-, аудио- и видео-средства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией, является неотъемлемой частью при использовании ИКТ в развитии детей в целом [4]. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является актуальной проблемой современного дошкольного образования [5]. Применение ИКТ подразумевает использование компьютера, интернета, телевизора, интерактивных досок, DVD, CD, видео, мультимедиа и всего того, что может представлять широкие возможности для коммуникации.

На занятиях по развитию наглядно-образного мышления можно использовать интерактивные доски с указками или мультимедийные презентации, что будет способствовать привлечению внимания ребенка, он будет активнее вовлечен в работу и стараться выполнить задание продуктивнее.

При использовании компьютера, оснащенного играми, направленными на развитие наглядно-образного мышления (классификация, сравнение, обобщение и т. д.), яркие и подвижные изображения вызывают у ребенка

мотивацию к продолжительному течению занятия и делают его более интересным.

Как одно из средств развития наглядно-образного мышления можно отметить интернет-ресурсы для родителей, включающие в себя рекомендации, советы и особенности развития детей по данному направлению.

При развитии наглядно-образного мышления ИКТ могут обеспечить достаточный уровень наглядности, активизацию мыслительной деятельности при выполнении самостоятельной работы, повышение эффективности занятий.

При внедрении в работу ИКТ можно столкнуться с некоторыми трудностями. Например, неподготовленная база в ДОУ, некомпетентность персонала, неготовность родителей принять данный формат работы. Все вышперечисленные факторы влияют на использование ИКТ и являются своеобразными минусами.

Таким образом, использование ИКТ способствует лучшему усвоению материала, повышает мотивацию и интерес детей, а также позволяет варьировать средствами и подбирать каждому ребенку индивидуальный подход. Но важным и неизменным остается соблюдение санитарно-гигиенических норм, занятия с использованием ИКТ не должны негативно влиять на здоровье дошкольников.

Литература:

1. *Богданова, Т. Г.* Сурдопсихология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. — М. : Академия, 2002. — С. 203.
2. *Головщиц, Л. А.* Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головщиц. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с.
3. *Епифанцева, Т. Б.* Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / под ред. Т. О. Епифанцева. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 486 с.
4. *Захарова, И. Г.* Информационные технологии в образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.
5. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании [Текст] / Т. С. Комарова [и др.]. — М. : МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2011.
6. *Осипова, Л. Б.* Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2018. — Том 7. — № 2 (23). — С. 304–308.
7. *Плаксина, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М. : ИНФРА-М, 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/1045009.
8. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и мно-

жественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 284–303. — DOI: 10.32744/pse. 2022.6.16

9. *Vasilyeva, V. S.* Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // *Opción*. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772. — <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30197>

Калашников Н. В.

Центр детский экологический г. Челябинска, г. Челябинск, Россия
e-mail: school85nk@mail.ru

Тьюторское сопровождение дополнительного естественно-научного образования детей дошкольного возраста

Аннотация. В статье описан опыт организации тьюторского сопровождения дополнительного естественно-научного образования детей дошкольного возраста. Рассмотрено в общих чертах сотрудничество тьютора-методиста, педагога-тьютора и педагога дополнительного образования в организации образовательного процесса с различными категориями детей.

Ключевые слова: тьютор, сопровождение, дополнительное образование, дети дошкольного возраста

Kalashnikov N. V.

Children's Ecological Center of Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia

TUTOR SUPPORT FOR ADDITIONAL NATURAL SCIENCE EDUCATION FOR PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article describes the experience of organizing tutor support for additional natural science education for preschool children. The cooperation of a tutor-methodologist, a teacher-tutor and a teacher of additional education in the organization of the educational process with various categories of children is considered in general terms.

Keywords: tutor, support, additional education, preschool children

На современном этапе развития общества ведущее место в иерархии приоритетов занимают проблемы экологии и устойчивого развития человечества. Поэтому актуальной становится проблема воспитания экологически грамотного, рачительного гражданина, со сформированным экологическим

мировоззрением. Непосредственное воплощение воспитания такого «экологического» человека может быть реализовано через систему дополнительного естественно-научного образования [1].

В Указе Президента Российской Федерации В. В. Путина № 599 от 07.05.2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» было отмечено, что к 2020 году необходимо добиться посещения детьми в возрасте от 5 до 18 лет системы дополнительного образования не менее 70% [3], но в дальнейшем при определении цели федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» в качестве ориентира установлено, что к 2024 году охват таких детей должен составлять до 80% от общего числа детей [2].

В 2022 году Муниципальному бюджетному учреждению дополнительного образования «Центр детский экологический г. Челябинска» (ЦДЭ) было выделено отдельное здание, что позволило создать условия для организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста: открыта дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа естественно-научной направленности «Экология в играх», приобретена мебель, отвечающая требованиям санитарных правил, обновлено дидактическое оборудование и интерактивные средства обучения. Количество обучающихся, зачисленных на 2022/23 учебный год, составило 24 ребенка.

Программа рассчитана на два года обучения. Первый год носит ознакомительный характер и направлен на развитие интереса детей к экологии как науке, изучение законов природы, прикладных аспектов экологии и др. Второй год рассчитан на углубленное изучение естественно-научного материала, подготовку детей к освоению природоведческого материала в начальной школе, развитие навыков исследовательской и проектной деятельности и т. д. Поскольку в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, то, применяя на занятиях игровую технологию, педагог разрабатывает для изучения каждой темы дидактические игры. В целом можно отметить, что программа обеспечивает раннюю профориентацию детей на профессии, связанные с естественными науками.

Для анализа сформированности базовых представлений детей о природе, ее биоразнообразии, типах отношений между животными и растительными объектами, влиянии человека на природу и т. д. предусмотрен нулевой срез, который позволяет определить критический, допустимый и оптимальный уровни готовности детей к изучению программы дополнительного образования. При разработке диагностики за ориентир взяты образовательные результаты, определенные ФГОС дошкольного образования при освоении образовательной области «Познавательное развитие».

Результаты первичной диагностики позволили выявить разный уровень готовности детей старшего дошкольного возраста к освоению программы. Это связано, по нашему мнению, с тем, что 4 ребенка — это дети с ОВЗ (РДА, ОНР); 6 детей не посещают детский сад, а получают образование в

условиях семьи; 5 детей проявляют повышенный интерес к естественным наукам, что связано с профессиональной деятельностью родителей; остальные 9 детей приведены родителями по причине того, что старший ребенок уже посещает ЦДЭ.

Обучающиеся поделены на две группы по 12 человек. При распределении на группы учет индивидуальных особенностей детей не проводился. Это было связано с тем, что при планировании расписания учитывались пожелания родителей.

Исходя из обобщенной характеристики контингента обучающихся возникла необходимость в организации тьюторского сопровождения детей с ОВЗ и детей, проявляющих повышенный интерес к освоению программы (всего 9 человек). Для 15 обучающихся программа реализуется в обычном режиме.

В ЦДЭ на сегодняшний день четыре человека имеют образование тьютора, все они окончили магистратуру по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Тьютор по здоровьесбережению», в том числе и педагог, реализующий программу «Экология в играх».

Деятельность тьюторов имеет двухвекторную направленность: первое и главное направление — сопровождение ребенка, а второе — методическое сопровождение образовательного процесса.

Тьютор-методист, выполняя координационную функцию, распределяет обучающихся, нуждающихся в тьюторском сопровождении, по педагогам-тьюторам, которые в свою очередь на основе результатов нулевого среза и индивидуальных возможностей обучающихся разрабатывают персональные маршруты освоения тьюторантами программы. Эти маршруты тьюторы согласуют с педагогом, реализующим программу, что обеспечивает преемственность в работе тьютора и педагога дополнительного образования.

Проводимая работа за первое полугодие показала свою результативность. Повторный срез знаний, проведенный в январе 2023 года, позволил выявить, что среди обучающихся стала превалировать группа с допустимым уровнем готовности, обучающихся с критическим уровнем готовности не осталось, чему способствовала, по нашему мнению, индивидуальная работа как тьюторов, так и педагога. Однако конечные итоги данной работы будет возможно подвести только после завершения реализации программы во второй год обучения, т. е. летом 2024 года.

Литература:

1. Калашиников Н. В. Экологический трамвай как инновационная форма интерактивной экскурсии // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2021. — № 2. — С. 184–192.

2. Национальный проект «Образование» // Портал Министерства просвещения Российской Федерации. — URL:<https://edu.gov.ru/national-projects/success/> (дата обращения: 27.02.2023).

3. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» // Российская газета. — 2012. — № 102 (5775). — 09 мая. — URL: <https://rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html> (дата обращения: 27.02.2023).

Кедрова М. В.

МБДОУ «ДС 470 г. Челябинска», Россия
e-mail: marinaked1985@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности детей с кохлеарным имплантом, раскрывается содержание основных этапов психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарным имплантом в условиях общеразвивающей группы детского сада.

Ключевые слова: кохлеарный имплант, психолого-педагогическое сопровождение, тьютор, особенности детей с кохлеарным имплантом

Kedrova M. V.

MBDOU "DS 470 Chelyabinsk", Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A CHILD AFTER COCHLEAR IMPLANTATION IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article discusses the features of children with a cochlear implant, reveals the content of the main stages of psychological and pedagogical support for children with a cochlear implant in the general developmental group of a kindergarten.

Keywords: cochlear implant, psychological and pedagogical support, tutor, characteristics of children with cochlear implant

Кохлеарная имплантация — способ слухопротезирования, предполагающий вживление во внутреннее ухо системы электродов, обеспечивающих восприятие звуковой информации посредством электрической стимуляции слухового нерва.

После того, как сделана операция по вживлению кохлеарного импланта и достигнута оптимальная настройка процессора импланта, пороги слуха ребенка составляют 25–40 дБ и соответствуют 1 степени тугоухости [2].

Родители, замечая, что показатели слухового восприятия и речи у ребенка после операции улучшились, хотят, чтобы он обучался в общеобразовательной группе детского сада с целью более успешной социализации их ребенка.

Инклюзивное обучение предусматривает создание таких условий для ребенка с нарушенным слухом, которые помогут ему включиться и в общую среду, и в процесс обучения в общеразвивающей группе детского сада (адекватное слухопротезирование, регулярная помощь сурдопедагога, помощь педагога-психолога).

И. В. Королева отмечает, что если операция проведена ребенку в возрасте до 2,5–3 лет и с ним проводится курс реабилитации, то возможность обучения ребенка с кохлеарным имплантом наравне с нормально развивающимися детьми наиболее высока [2].

На основании протокола медико-психолого-педагогической комиссии консилиум образовательной организации составляет план организации психолого-педагогического сопровождения дошкольника с кохлеарным имплантом в общеобразовательной группе.

На первом, диагностическом этапе выявляется уровень развития психических функций, определяется, какие из них развиваются наиболее успешно, а какие отстают. Это необходимо, чтобы опираться на сохранные функции в процессе воспитательно-образовательной работы. Оценивается умение ребенка самостоятельно вливаться в деятельность коллектива. Сформированность культурно-гигиенических, социальных навыков, образовательная деятельность, речевое развитие, игровая деятельность, социально-личностные реакции, поведение, эмоциональное развитие, уровень личностного развития в соответствии с возрастом [1].

На втором, коррекционно-формирующем этапе составляется индивидуальный коррекционный маршрут, где все педагоги, работающие с этим ребенком, прописывают комплекс необходимых мероприятий, для обеспечения оптимального развития и успешной интеграции в общеразвивающей группе. Особое значение уделяется работе с родителями для более успешного усвоения ребенком знаний. Родителей знакомят с коррекционным маршрутом ребенка. Педагоги проводят консультации по запросу родителей, дают необходимые рекомендации. Родителям необходимо помогать ребенку в выполнении домашнего задания учителя-дефектолога, педагога-психолога.

Этот этап является самым длительным, и на всем его протяжении могут происходить корректировки в намеченных направлениях.

Направления коррекционно-педагогической помощи дошкольников после КИ в ДОУ являются [2]:

- Формирование и развитие слухового восприятия, формирование и развитие устной речи (учитель-дефектолог).
- Познавательная сфера (воспитатель).
- Эмоционально-волевая сфера (педагог-психолог).

- Музыкально-ритмические деятельность (музыкальный руководитель).
- Физическая деятельность (инструктор по физической культуре).
- Формирование культурно-гигиенических навыков (воспитатель, помощник воспитателя).

Учитель-дефектолог составляет индивидуальные рекомендации для педагогов общеразвивающей группы, которую посещает дошкольник с кохлеарным имплантом:

- Необходимо привлечь внимание обучающегося к лицу педагога.
- Говорить с соблюдением нормальной, естественной, четкой артикуляцией, темпа речи, интонации, короткими фразами.
- При необходимости просить ребенка с КИ повторять инструкции, так как необходимо убедиться, что он правильно понял задание.
- Обращенную фразу строить таким образом, чтобы она начиналась с хорошо воспринимаемых на слух знакомых слов.
- Если ребенок с первого раза не понял фразу, необходимо ему ее повторить, не изменяя порядка слов в предложении.
- Необходимо привлекать внимание к речи других говорящих людей (сверстников, взрослых).
- Часто задавать ребенку вопросы-комментарии, которые развивают у ребенка понимание речи (Давай наденем футболку. Где у футболки воротник, где рукава?).
- Использовать ситуации, удивляющие ребенка [2].

Для успешной работы с ребенком с кохлеарным имплантом все педагоги должны учитывать:

1. Кохлеарный имплант искажает звуковые сигналы, поэтому ребенок не точно воспринимает информацию.
2. Плохо воспринимают окончания слов, предлоги, приставки, глухие согласные (п, т, к, ф, ц, х). Это отражается на качестве воспринимаемой на слух информации и, соответственно, сказывается в устной речи.
3. Возникают трудности восприятия предложений сложных синтаксических конструкций. Быстрый темп речи собеседника затрудняет понимание материала, что замедляет процесс усвоения знаний.
4. У детей с КИ затруднено восприятие речи в шумных условиях и на расстоянии.
5. Если кохлеарный имплант у ребенка на одном ухе, то осложняется локализация звука в пространстве [1].

Третьим этапом психолого-педагогической работы по сопровождению дошкольника с кохлеарным имплантом является повторная диагностика, после которой делаются выводы. На основе обобщения результатов и систематизации полученной информации вносятся необходимые корректировки, разрабатываются организационно-содержательные рекомендации по сопровождению ребенка с кохлеарным имплантом в общеобразовательной группе.

Литература:

1. *Жигорева, М. В.* Моделирование процесса коррекционной работы с детьми после кохлеарной имплантации в инклюзивном образовании / М. В. Жигорева, С. А. Кузьмина // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования сборник статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара (2–3 марта 2015). — М.: ГБОУ ВПО МГПУ — 2015, С. 99–109.
2. *Королева, И. В.* Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантатами / И. В. Королева. — СПб. : Лемма, 2011. — 90 с.
3. Организация психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в условиях инклюзивного образования: методич. рекомендации / сост. Н. Г. Сошникова. — Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. — 35 с.
4. *Пельмская, Т. В.* Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом / Т. В. Пельмская. — М. : ВЛАДОС, 2014. — 224 с.

Кирсанов В. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
kirsanovvm@cspu.ru

СПЕЦИФИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕУСПЕВАЮЩИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается специфика тьюторского сопровождения студентов вуза, имеющих академические задолженности, пропуски занятий и т. д. Анализируется тьюторское сопровождение с позиции куратора академической группы, необходимость осуществления такой деятельности преподавателем вуза с неуспевающими студентами.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, куратор, неуспевающий студент

Kirsanov V. M.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

THE SPECIFICS OF TUTOR SUPPORT FOR UNDERACHIEVING STUDENTS

Abstract. The article discusses the specifics of tutor support for university students with academic debts, absenteeism, etc. The tutor support is analyzed from the position of the curator of the academic group, the need for the implementation of such activities by a university teacher with underachieving students.

Keywords: tutor, tutor support, curator, unsuccessful student

Как известно, обучение в вузе является одним из важнейших этапов развития личности и профессионального роста человека. Безусловно, процесс вузовского обучения не всегда проходит гладко, «без сучка и задоринки». Освоение образовательных программ студентом может вызывать ряд трудностей, и тому есть логичное объяснение. Во-первых, программа вуза существенно отличается от школьной. Содержание подготовки студента предполагает больший объем теоретических знаний и практических навыков, чем программа общеобразовательной школы. Во-вторых, сама система вузовского обучения отличается по своей структуре от школьной. Это и новые формы работы, и новые виды учебных занятий (лекции, семинары и т. д.), новые виды учебной деятельности (учебные и производственные практики). И, в-третьих, иная система взаимоотношений в диаде «обучающийся — обучающий». Преподаватель вуза — это не то же самое, что и учитель в школе. Сам функционал его деятельности предполагает большую активность и самостоятельность со стороны студента в изучении материала. И конечно же не стоит забывать про индивидуальные особенности как преподавателя, так и студента. Все выше указанное подводит к логичному заключению — не все студенты могут быстро адаптироваться к условиям обучения в вузе (несмотря на опыт обучения, полученный в школе) и успешно осваивать образовательные программы. Это подтверждают опросы, проводимые в студенческой среде: ряд студентов отмечают наличие трудностей с освоением в вузовской среде, сложности в освоении программного материала (как следствие — появление академических задолженностей) и попадают в категорию неуспевающих.

Одно из возможных определений неуспевающего студента можно дать, опираясь на определение, данное в словаре русского языка, согласно которому неуспевающий означает имеющий плохую успеваемость, отстающий в занятиях [6]. Речь идет не столько о студентах, имеющих академические задолженности по итогам сессии, а о тех, кто по различным причинам (уважительным и нет) пропускает занятия, не усваивает программу дисциплины, что отражается в текущей успеваемости. В любом вузе такие студенты находятся под особым контролем администрации, преподавателей и кураторов. Задача представителей последних трех групп — не допустить, что бы неуспевающий студент перешел в категорию задолжников, не сдал сессию и по итогам академической задолженности был отчислен.

В значительной степени работа с неуспевающими студентами ложится на плечи куратора академической группы. Куратор, как непосредственный воспитатель и наставник студентов, организует, направляет не только воспитательный процесс в студенческой группе, но и контролирует успеваемость студентов. Это отражено в функциональных обязанностях куратора, изложенных в рекомендациях по организации воспитательного процесса в вузе (приложение к письму Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2006 г.

№ 06–197), среди которых указаны содействие успешной адаптации студентов к условиям обучения в вузе, содействие реализации прав и обязанностей студентов, оказание содействия в духовно-нравственном и в профессиональном становлении личности будущего специалиста и др. [1, 5].

Но, как справедливо отмечает Е. А. Николаева, неуспеваемость — это актуальный вопрос для всех педагогов. Несоответствие успеваемости студента его учебному потенциалу — одна из основных и актуальных на сегодняшний день проблем образования. Наиболее ярко это проявляется в вузовской неуспеваемости, преобладании удовлетворительных результатов обучения, предоставлении не самостоятельно выполненных заданий, рефератов, курсовых и дипломных работ и т. д. Как следствие — многие студенты не понимают и не признают ценность образования, что ставит под сомнение эффективность их подготовки [4].

Если говорить о тьюторском сопровождении, то сама по себе эта технология предполагает педагогическую деятельность, направленную на индивидуализацию образования, на выявление и развитие мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося. Как неоднократно отмечалось в ряде источников, тьюторское сопровождение может рассматриваться как педагогическая технология, основанная на индивидуально-личностном взаимодействии и совместной деятельности обучающихся (тьюторантов) и преподавателей (тьюторов). Оно позволяет осуществлять построение, осмысление и реализацию программ профессионально-личностного развития тьюторантов [2]. И как нельзя лучше она подходит для работы с неуспевающими студентами.

Начинать, на наш взгляд, логичнее с диагностики, позволяющей выявить индивидуальные свойства личности обучающихся. Например, в контексте интегративного подхода, предполагающего комплексное изучение личности на всех уровнях ее проявления. Изучив индивидуальные особенности неуспевающих студентов, можно приступить к организации сопровождения учебной деятельности данной категории обучающихся. Эта деятельность предполагает помощь в организации процесса изучения, организации процедуры контроля учебных дисциплин, самостоятельного освоения предметов. Тьюторское сопровождение в этом направлении именно предполагает индивидуальную помощь отстающим студентам, консультации по организации учебного времени [3].

Практика работы с неуспевающими студентами показывает, что наиболее эффективными формами тьюторского сопровождения данной категории обучающихся являются индивидуальные тьюториалы, консультации, разработка программы ликвидации пропущенных занятий, не вовремя выполненных видов работ или академической задолженности. Также не следует забывать про организацию взаимодействия неуспевающего студента с отдельными преподавателями, кафедрой, администрацией факультета.

И конечно же следует подключать семью. Тьюториалы с родителями неуспевающих студентов во многом могут быть полезны, начиная с мотивирования студента к учебной деятельности и заканчивая описанием дальнейших перспектив профессионального роста и развития.

Таким образом, технология тьюторского сопровождения, на наш взгляд, позволяет наиболее оптимальным образом оказать помощь неуспевающим студентам в преодолении трудностей, возникших в образовательном процессе, не допустить неспешности как в развитии личности, так и в профессиональном становлении обучающегося.

Литература:

1. Буянова, Г. В. Обязанности куратора академической группы в нормативных документах вузов [Электронный ресурс] / Г. В. Буянова. — Современные проблемы науки и образования, 2014 — № 6. — Режим доступа: <https://science-education.ru/article/view?id=16691> (дата обращения: 31.01.23).

2. Гусякова, Н. И. Тьюторское сопровождение обучающихся как условие освоения профессии в вузе [Текст] / Н. И. Гусякова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования». — Челябинск, 2019. — С. 76–79.

3. Кирсанов, В. М. Тьюторское сопровождение как элемент деятельности куратора академической группы [Текст] / В. М. Кирсанов // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования». — Челябинск, 2022. — С. 212–215.

4. Николаева, Е. А. Неуспевающие студенты как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. — 2015. — № 3 (83). — С. 824–827. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/83/15326/> (дата обращения: 25.01.2023).

5. Рекомендации по организации воспитательного процесса в вузе. Приложение к письму Минобрнауки России от 22.02.2006 № 06–197. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://base.garant.ru/6324238/> (дата обращения: 31.01.23).

6. Словарь русского языка [Текст] / А. П. Евгеньева (ред.). — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. — 702 с.

Колотилова У. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: polulyana87@bk.ru

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ТЮТОРА И УЧИТЕЛЯ
В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. В статье раскрываются особенности взаимодействия педагога-тьютора и учителя в процессе сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: сопровождение, педагог-тьютор, учитель, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, специальное образование

Kolotilova U. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

INTERACTION OF A TEACHER-TUTOR AND A TEACHER IN THE PROCESS OF ACCOMPANYING STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract. The article reveals the features of interaction between a teacher-tutor and a teacher in the process of accompanying students with disabilities in an educational organization.

Keywords: support, teacher-tutor, teacher, students with disabilities, special education

Одним из приоритетных направлений развития системы современного образования детей с особенностями развития становится организация их обучения в общеобразовательной организации совместно с другими детьми [7].

Формирование коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) обеспечивает им возможность овладения достижениями социума. Достижение высокого качества образования, в том числе, в специальной школе, рассматривается как главная цель всех преобразований в этой сфере. Одним из важнейших направлений изучения проблемы повышения качества образования является интенсивный поиск педагогических моделей, способствующих достижению развивающего эффекта образовательного процесса. В настоящее время получила распространение модель тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ.

При поступлении в начальную школу дети с ОВЗ испытывают значительные трудности в усвоении образовательной программы, постепенно у них снижается интерес к учению, возникают сложности при коммуникации со сверстниками. В дальнейшем процесс перехода из начальной школы в общее звено усугубляет и повышает уровень школьной тревожности, тем самым создавая фактор риска не только школьной, но и социальной дезадаптации [3].

В последнее время существенно изменились цели и способы образовательного и, особенно, воспитательного процесса [5]. От современного педагога требуются умения анализировать, прогнозировать, организовывать и конструировать процессы формирования субъектности каждого учащегося, т. е. быть компетентным наставником. В настоящее время имеются научные

исследования, посвященные в основном общим вопросам профессиональной подготовки будущего учителя или отдельным аспектам формирования специалиста как воспитателя [6].

Совместное сотрудничество учителя и педагога-тьютора осуществляется по трем основополагающим направлениям: взаимодействие в учебном процессе; взаимодействие в процессе социализации ребенка; взаимодействие при сотрудничестве с семьей ребенка с ОВЗ. Поэтому эффективность тьюторского сопровождения возрастает, когда в эту деятельность включены все специалисты образовательной организации [4].

Сегодня в арсенале тьюторского сопровождения — все современные технологии, в т. ч. информационно-коммуникационные [2]. Также тьюторское сопровождение направлено на создание условий по разработке и реализации подопечным личностно-ресурсной программы. В образовании такая программа приобретает вид индивидуальной образовательной программы. При организации тьюторского сопровождения очень важно использовать коррекционный потенциал каждого урока, каждого учебного предмета [1].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что образовательные учреждения на современном этапе сталкиваются с неизбежными трудностями, связанными с внедрением тьюторских методик в образовательный процесс, которые необходимо преодолевать и находить эффективные пути их решения.

Литература:

1. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022 г.). — Челябинск, 2022. — С. 124–126.

2. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульяновской (8 ноября 2019 г.). — Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. — С. 93–97.

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

4. *Мазур В. Е.* Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : Край Ра, 2022. — С. 287–289.

5. *Полуянова Л. А.* Патриотическое воспитание студентов в условиях воспитательной системы факультета педагогического вуза / Л. А. Полуянова // Формирование патриотизма у молодежи средствами социально-культурной деятельности: векторы исследовательских и практических перспектив : материалы Международной электронной научно-практической конференции. (Казань, 1 декабря 2016 года.) — Казань: Астор и Я, 2016. — С. 267–272.

6. *Полуянова Л. А.* Подготовка будущего учителя к воспитательной деятельности средствами музейного комплекса вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Полуянова Лариса Альбертовна. — Челябинск, 2006. — 26 с.

7. *Полуянова Л. А.* Формирование тьюторской позиции будущих учителей как залог успешного инклюзивного образования / Л. А. Полуянова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, (Челябинск, 25 января 2020 г.) / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2020. — С. 152–155.

Колотилова У. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: polulyana87@bk.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных умений детей с нарушениями слуха в процессе тьюторского сопровождения в условиях специального образования.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, дети с нарушениями слуха, коммуникативные умения, специальное образование

Kolotilova U. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS IN THE PROCESS OF TUTOR SUPPORT

Abstract. The article deals with the problem of the formation of communicative skills of children with hearing impairments in the process of tutor support in the conditions of special education.

Keywords: tutoring, children with hearing impairments, communication skills, special education

Овладение коммуникативными умениями способствует всестороннему развитию личности. Необходимо отметить, что на сегодняшний день при воспитании и обучении младших школьников с нарушенным слухом накоплен значительный опыт по формированию коммуникативных умений детей в условиях дифференцированного образования. В последнее время существенно изменились цели и способы образовательного и, особенно, воспитательного процесса [5]. Одним из приоритетных направлений развития системы современного образования детей с особенностями развития становится организация их обучения в общеобразовательной организации совместно с другими детьми [7].

Тьюторское сопровождение обучающихся с недостатками слуха является активно развивающимся направлением как в специальной, так и в массовой школе. Поэтому эффективность тьюторского сопровождения возрастает, когда в эту деятельность включены все специалисты образовательной организации [4]. В настоящее время имеются научные исследования, посвященные в основном общим вопросам профессиональной подготовки будущего учителя или отдельным аспектам формирования специалиста как воспитателя [6]. Организация тьюторского сопровождения требует от педагога специальной подготовки в этой области.

Коммуникативные умения в трудах ученых-сурдопедагогов описываются как способность применения словесной речи в ситуации общения. Таким образом рассматриваются с позиции коммуникативной функции речи. Формирование коммуникативных умений обучающихся с недостатками слуха осуществляется в процессе учебной и внеучебной деятельности в условиях всех форм образования. Коммуникативные умения младших школьников с нарушением слуха, по мнению А. С. Люкиной, можно представить тремя группами: коммуникативные умения личностного общения, сотрудничества и коммуникативные речевые умения.

Тьютор оказывает незаменимую помощь при адаптации детей с нарушенным слухом в социуме. Так как процесс перехода из начальной школы в общее звено усугубляет и повышает уровень школьной тревожности, тем самым создавая фактор риска не только школьной, но и социальной дезадаптации [3].

В процессе сопровождения приоритетными становятся следующие направления: развитие коммуникативной компетентности, снижение конфликтности, повышение уровня доброжелательности, сплочение коллектива. Сегодня в арсенале тьюторского сопровождения — все современные технологии, в т. ч. информационно-коммуникационные [2]. При организации тьюторского сопровождения очень важно использовать коррекционный потенциал каждого урока, каждого учебного предмета [1].

Тьютор должен организовать необходимую разнообразную практическую деятельность слабослышащих обучающихся в условиях моделирования реальных жизненных ситуаций общения, организуя речевую среду. Для этого используются возникшие и специально созданные ситуации для развития культуры речевого общения младших школьников друг с другом и с педагогом. Наиболее действенными приемами развития уверенности, навыков правильного речевого поведения, воспитания самостоятельности являются ролевые игры, моделирование реальных ситуаций, подготовленные тьютором упражнения.

Таким образом, в процессе обучения и социализации ребенка тьютор наблюдает за ним, на каждом этапе информирует родителей, организует консультации у специалистов, выстраивает процесс взаимодействия с педагогами других организаций, которые сопровождают обучающегося с особенностями развития.

Литература:

1. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022 г.). — Челябинск. — 2022. — С. 124–126.

2. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой (8 ноября 2019 г.). — Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. — С. 93–97.

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

4. *Мазур В. Е.* Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : Край Ра, 2022. — С. 287–289.

5. *Полуянова Л. А.* Патриотическое воспитание студентов в условиях воспитательной системы факультета педагогического вуза / Л. А. Полуянова // Формирование патриотизма у молодежи средствами социально-культурной деятельности: векторы исследовательских и практических перспектив : материалы Международной электронной научно-практической конференции (Казань, 1 декабря 2016 г.). — Казань: Астор и Я, 2016. — С. 267–272.

6. *Полуянова Л. А.* Подготовка будущего учителя к воспитательной деятельности средствами музейного комплекса вуза : специальность 13.00.08 «Теория и

методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Полюянова Лариса Альбертовна. — Челябинск, 2006. — 26 с.

7. Полюянова Л. А. Формирование тьюторской позиции будущих учителей как залог успешного инклюзивного образования / Л. А. Полюянова // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 25 января 2020 г.). / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2020. — С. 152–155.

Коробинцева М. С.

преподаватель кафедры СППиПМ
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: korobintsevams@cspu.ru

К ВОПРОСУ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается

Ключевые слова: тьютор, младшие подростки с задержкой психического развития, тьюторское сопровождение

Korobintseva M. S.

Lecturer at the Department of SPPiPM
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

ON THE ISSUE OF TUTOR SUPPORT OF YOUNGER ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION

Аннотация. The article deals with.

Keywords: tutor, younger adolescents with mental retardation, tutor support

Система тьюторского сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на современном этапе образования является одним из условий качественного получения образования для многих детей различных нозологических групп. Создание условий для положительного результата по включению ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду школы становится одной из важнейших задач тьютора. По мнению Н. Н. Зыбарева, тьютор сопровождает образовательный процесс в самом широком

понимании данного термина. Тьютор становится непосредственным проводником в образовательное пространство ребенка и его семьи, формирует толерантную среду вокруг данного ученика, учитывает особые образовательные потребности. Задержка психического развития — это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемостью в интеллектуальной деятельности [3]. Данная категория детей составляет от 5 до 10% от общего числа учеников, обучающихся в начальных классах общеобразовательных школ. Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников классифицируют задержку психического развития исходя из определения основных направлений коррекционно-педагогической помощи детям данной категории, учета их особых образовательных потребностей, создания благоприятных условий, разработки образовательного маршрута.

Каждый возраст, как своеобразный и качественный период, имеет свои специфические психологические новообразования. Протекание периода младшего подросткового возраста у детей с условно-возрастной нормой развития и детей с задержкой психического развития подчиняется общим закономерностям и одновременно характеризуется определенной спецификой, а также приходится на период перехода из начальной в основную школу. Данный период является одним из сложнейших этапов в образовании и характеризуется серьезными трудностями в протекании адаптационного периода у обучающихся. Изменение характера учебной деятельности, которая включает в себя многопредметность, отсутствие единых требований со стороны педагогического коллектива, расширение социальных контактов, физиологические и психологические перестройки пубертатного периода школьников 10–12 лет являются основными причинами трудностей адаптационного периода.

Модель тьюторского сопровождения обучающихся с задержкой психического развития в настоящее время становится все более актуализированной. Обладая высоким развивающим потенциалом, одновременно являясь средством профилактики школьной и социальной дезадаптации, ориентированное на создание комфортного и доброжелательного социума, обеспечивающее гармонизацию личности и общества тьюторское сопровождение является одним из необходимых условий получения качественного образования детей с задержкой психического развития.

Тьюторское сопровождение обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода из начальной в основную школу позволит в полном объеме реализовать потенциал личности, саморазвития, самоактуализации через удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся. Главной задачей тьюторского сопровождения будет являться обучение школьников самостоятельно преодолевать трудности образовательного процесса, возникшие в адаптационный период как риск возникновения школьной и социальной дезадаптации. Прежде всего, тьютор, сопровождающий младших подростков с ЗПР принимает во внимание особенности психической

деятельности школьников. Трудности функционирования в больших группах, обусловленные низкой концентрацией внимания, делают практически невозможным качественное усвоение программного материала. Активность и подвижность младших подростков с ЗПР очень часто является причиной трудностей достижения желаемых результатов в учебной и внеучебной деятельности. Именно тьютор адаптирует учебный материал, используя принцип поэтапного обучения П. Я. Гальперина, выделяя базовый материал в каждом учебном предмете, используя опоры и алгоритмы для многократного закрепления, дифференцирует задания в зависимости от коррекционных целей обучения [4]. Тьютор при сопровождении младших подростков с ЗПР, как и в начальной школе, опирается на образцы выполнения заданий, использует ориентировочную основу действий.

Тьютор использует в своей работе принципы успешности каждого ребенка, старается вызвать интерес к процессу выполнения заданий, постоянно работая над повышением мотивации, основанной на рефлексии изученного [1]. При организации учебного процесса тьютор исходит из возможностей ребенка — задание находится в зоне умеренной трудности, но является доступным, так как на первых этапах коррекционной работы необходимо обеспечить ученику субъективные переживания успеха на фоне определенной затраты усилий (в дальнейшем трудность заданий должна быть увеличена) [2]. Обсуждение промежуточных итогов познавательной деятельности происходит со всеми участниками образовательного процесса. Педагоги, родители и специалисты службы сопровождения оценивают развитие ребенка как личности, анализируют предметные, личностные и метапредметные достижения ребенка. Рефлексия поставленных целей позволяет определить важность достигнутых результатов прежде всего с позиции личности ребенка.

Таким образом, тьюторское сопровождение обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода из начальной школы в общее звено является одним из условий качественного получения образования и одной из форм профилактики и предупреждения школьной и социальной дезадаптации обучающихся.

Литература:

1. Бурова Н. И. Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся младших классов / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник ЮУрГПУ. Серия: «Педагогика и психология». — 2020. — № 4 (157). — С. 29–43.
2. Иванова Ю. А. Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022 г.) — Челябинск. — 2022. — С. 124–126.

3. *Коробинцева М. С.* Особенности овладения навыком чтения младшими школьниками с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сб. статей XI Международной науч.-практ. конференции, посвященной 85-летию ЮУрГГПУ. — Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. — С. 348–352.

4. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: материалы Всероссийск. научно-практ. конф., посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульенковой (8 ноября 2019 г.). — Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. — С. 93–97.

Коротыч А. А.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: korotych.01@mail.ru

Научный руководитель — Овчинников М. В.

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЦВЕТЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье теоретико-экспериментального характера представлены результаты авторского изучения особенностей представлений о цвете детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Полученные результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что восприятие цвета у дошкольников с ЗПР сформировано на недостаточном уровне. Обосновывается необходимость проведения коррекционной работы, направленной на развитие данного параметра зрительного восприятия.

Ключевые слова: задержка психического развития, представление о цвете, дети дошкольного возраста

Korotych A. A.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Ovchinnikov M. V.

THE FORMATION OF THE IDEA OF COLOR IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article of theoretical and experimental nature presents the results of the author's study of the peculiarities of the ideas about the color of

preschool children with mental retardation. The results of the experimental study indicate that the perception of color in preschoolers with mental retardation is formed at an insufficient level. The necessity of carrying out corrective work aimed at the development of this parameter of visual perception is substantiated.

Keywords: mental retardation, formation of ideas about color, preschool age

Знакомство с цветом предметов, объектов, явлений окружающей жизни и цветовое решение изображений детьми в рисунках и аппликациях способствуют развитию у них чувства цвета — одного из основных параметров отражения окружающей действительности. Об этом писал еще Ян Амос Коменский: впервые рассмотрев вопросы целенаправленного формирования у детей чувства цвета еще в начале XVII в. [1].

А. В. Бакушинский отмечает, что чувство цвета в процессе онтогенеза у ребенка переживает сложную эволюцию: сначала ребенок предпочитает использовать основные цвета, затем цветовая палитра усложняется, вводится большое разнообразие цветов. Эволюция идет от раскраски к колориту и тону, от цвета к свету [2], приобретая все большее значение в общепсихическом развитии ребенка.

Данная проблема актуализируется еще больше, когда речь идет о дошкольниках с ЗПР [3], у которых в указанный возрастной период остается реальная возможность вывода общепсихического развития в норму [4], и значительная роль в этом принадлежит уровню развития зрительного восприятия вообще и восприятия цвета в частности.

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе МБДОУ «ДС № 475 г. Челябинска»; в эксперименте принимали участие 16 детей 5–6 лет, которые были разбиты на 2 группы: группу контроля (ГК) составили 8 детей с условно-возрастной нормой психофизического развития; группу экспериментальную (ГЭ) составили 8 детей с ЗПР различного генеза. В качестве диагностического материала была использована традиционная методика «Цвет» А. А. Катаевой, Е. А. Стребелевой [5].

Процедурно диагностика была организована следующим образом: экспериментатор показывает цветные карточки ребенку по одной, начиная с основных цветов (красный, желтый, синий) и просит назвать демонстрируемый цвет; а затем — карточки дополнительных цветов. Каждый ответ ребенка фиксируется.

В случае если ребенок не называет один или несколько цветов, то после демонстрации все карточки выкладываются перед ним, далее звучит инструкция: «Я назову цвет, а ты покажи нужную карточку».

Результаты исследования представлены в таблице 1.

**Уровень сформированности представлений об основных
и дополнительных цветах у старших дошкольников, %**

Участники эксперимента	Основной цвет		Дополнительный цвет	
	Выбор цвета при назы- вании его взрослым	Название цвета ребен- ком	Выбор цвета при назы- вании его взрослым	Название цвета ребен- ком
Дети ГК	98,6	98,6	89	79,1
Дети ГЭ	91,7	84,7	50	34,7

Безусловно, положительным результатом исследования является то, что у подавляющего большинства дошкольников представления о цвете сформировано: 91,7% детей ГЭ и 98,6% детей ГК не допускают ошибок. Незначительная разница показателей позволяет сделать вывод о том, что у дошкольников с ЗПР сформированы представления об основных цветах.

Из экспериментальных данных видно, что 84,7% дошкольников с ГЭ и 98,6% детей с ГК правильно называют предъявляемые им основные цвета. Высокие показатели говорят о том, что слова — названия цветов имеются в активном словаре дошкольников, и они их используют в своей речи.

Анализ результатов исследования представлений о дополнительном цвете показывает, что у детей с ЗПР эти представления менее сформированы, чем у детей с условно-возрастной нормой развития. Наибольшие трудности у дошкольников возникли в назывании и узнавании (у 50% детей) дополнительных цветов, таких как оранжевый, голубой, фиолетовый, розовый и малиновый. Данные цвета дети либо не называют, либо называют соответствующим основным цветом (например, голубой цвет называют синим).

50% детей ГЭ и 89% детей ГК правильно выбирают дополнительные цвета при назывании их экспериментатором. У детей с ЗПР представления о дополнительных цветах менее сформированы, чем у детей с условно-возрастной нормой развития.

Наиболее интересными оказались результаты ответов дошкольников ГЭ о розовом цвете, так как трое детей правильно назвали цвет, трое — не предложили ни одной версии, а оставшиеся двое детей назвали его голубым и синим. Это может быть обусловлено, тем, что у детей ЭГ недостаточно сформировано зрительное восприятие, а, может быть это недостаточность соответствующего тематического словаря.

34,7% дошкольников с ЗПР и 79,1% детей с условно-возрастной нормой развития самостоятельно называют дополнительные цвета. Низкий процент выполнения данного задания детьми ГЭ может быть обусловлен трудностями запоминания названий дополнительных цветов,

недостатками зрительного восприятия этих цветов (дети путают данные цвета между собой, например, коричневый и оранжевый, малиновый и розовый). Как указывалось выше, дошкольники с ЗПР часто называют вместо дополнительных цветов соответствующие им основные цвета. А также немаловажным является, то, что дети и их близкие родственники недостаточно часто пользуются названиями дополнительных цветов в повседневной жизни.

По итогам проведенного исследования, можно говорить о том, что представления об основных цветах спектра у детей с ЗПР сформированы на достаточном уровне и приближены к возрастной норме, в то время как узнавание и называние дополнительных цветов дошкольниками с ЗПР вызывают определенные трудности.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости проведения своевременной профилактики и коррекции. Учитывая то, что для дошкольников с ЗПР наиболее доступной является игровая деятельность [7], такая работа может быть организована через игру, а в качестве методического материала можно использовать ту же методику «Цвет» [5], которая используется специалистами и как диагностическая, и как коррекционно-развивающая.

Своевременная коррекция важного параметра зрительного восприятия цвета играет значительную роль в оптимизации общепсихического развития дошкольника с ЗПР.

Литература:

1. *Бакушинский, А. В.* Художественное творчество и воспитание: Опыт исследования на материале пространственных искусств / А. В. Бакушинский. — М. : Новая Москва, 2009. — 212 с.
2. *Венгер А. Л.* Онтогенетический подход к коррекции психического развития ребенка / А. Л. Венгер, Ю. С. Шевченко // Дефектология. — 2010. — № 1. — С. 8–16.
3. *Коробинцева М. С.* Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина : учебно-методическое пособие для высших учебных заведений. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с.
4. *Лапшина Л. М.* Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2006. — № 1. — С. 142–149.
5. *Лисичкина А. Г.* Особенности самооценки и тревожности детей 5–7 лет в контексте кросс-культурного исследования / А. Г. Лисичкина, М. В. Овчинников, И. А. Трушина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7. — № 3 (24). — С. 333–336.
6. *Хайкина М. А.* Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина // Совре-

менные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск, — 2016. — С. 153–156.

7. Яньшин П. В. Введение в психосемантику цвета / П. В. Яньшин. — Самара: СамГПУ, Пиквик-Клуб., 2000. — 200 с.

Краснова А. В.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 9
г. Челябинска; Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: alenka-artemeva@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

КИНОТЕРАПИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье теоретико-экспериментального характера обобщен собственный опыт педагога-психолога в коррекции эмоциональной сферы подростков с нарушением интеллекта, оставшихся без попечения родителей, посредством кинотерапии.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, нарушение интеллекта, кинотерапия, социализация, дети, оставшиеся без попечения родителей

Krasnova A. V.

Special (correctional) general education boarding school for students with disabilities (intellectual impairment) № 9 of Chelyabinsk; South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M.

FILM THERAPY IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE CORRECTION OF THE EMOTIONAL S PHERE OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

Abstract. The article of theoretical and experimental nature summarizes the own experience of a teacher-psychologist in correcting the emotional sphere of

adolescents with intellectual disabilities left without parental care through film therapy.

Keywords: psychological and pedagogical support, intellectual disability, film therapy, socialization, children left without parental care

Особенности психического развития детей, воспитывающихся вне семьи, без попечения родителей (в интернатах), — актуальная проблема отечественной педагогики и дефектологии. Темп развития таких детей замедлен; их развитие и здоровье имеют ряд негативных особенностей, которые отмечаются на всех возрастных этапах — от младенчества до подросткового возраста и дальше [8]. Для воспитанников интернатов характерны специфические психологические особенности, черты и качества, серьезно отличающие их не только от ровесников, воспитывающихся в семье, но и значительно затрудняющих их социализацию на этапе самостоятельного проживания [7]. В качестве основных таких особенностей можно отметить особенности внутренней позиции (слабая ориентированность на будущее), эмоциональная уплощенность, упрощенное и обедненное содержание образа Я, сниженное отношение к себе, несформированность избирательности в отношении к взрослым и сверстникам, неосознанность и несамостоятельность выбора стратегии поведения и др. [3]. Эти особенности приобретают усиленный отрицательный характер проявления, когда речь идет о воспитанниках интернатов, у которых в структуре психического развития отмечена еще и умственная отсталость [5].

Поэтому педагоги находятся в постоянном поиске новых эффективных методов психокоррекционного воздействия [2]. В качестве очень популярного сегодня следует рассматривать кинопедагогику и кинотерапию [3; 7]. Эти методы следует рассматривать как элементы дополнительного коррекционного воздействия к тому, что осуществляется на уроках [1].

Кинотерапия является разновидностью арт-терапевтических методик. Смысл кинотерапии состоит в знакомстве зрителей с различными социальными типажам и ролями. Во время киносеанса у участников просмотра, с помощью комментариев и пояснений педагога-психолога, формируется умение анализировать свои чувства и чувства киногероя [2]. Кинофильм стимулирует проявление тех психических элементов, которые скрыты внутри человека. Истинно пережитые эмоции открывают возможность для проведения самоанализа и рефлексии. Такие глубокие механизмы воздействия кинофильма на психику подростка, его эмоциональную сферу сегодня доказаны на нейрофизиологическом уровне [4].

Анализировать — это обычная способность здорового человека, но для ребенка с нарушением интеллекта, как правило, простое становится сложным.

Кинотерапия — это технология, ориентированная на визуальный канал восприятия представленного материала. Она позволяет повторно показывать фильмы для обновления и закрепления полученных знаний и навыков, уточ-

нения и обсуждения ситуации, а также дает возможность чередовать различные виды активности (теоретические блоки и проблемные ситуации, ролевые игры на отработку полученных навыков на практике).

Цель психолого-педагогического сопровождения должна включать в себя воспитание не просто человека знающего (познавательный компонент), умеющего (практический компонент), но и человека понимающего, способного к самопроектированию, самореализации и саморефлексии. Результаты исследования особенностей эмоционально-волевой и личностной сферы подростков с нарушением интеллекта представлены в таблице 1.

Табл. 1

Особенности эмоционально-волевой и личностной сферы воспитанников интерната — подростков с нарушением интеллекта

№ п/п	Оцениваемый параметр	Показатель (от общего числа исследуемых воспитанников)
1.	Особенности личностной сферы:	
1. 1.	Завышенная самооценка	65%
1. 2.	Заниженная эмпатия	87%
2.	Эмоциональное состояние:	
2. 1.	Тревожность	82%
2. 2.	Агрессивное поведение	67%

Психологическое изучение воспитанников школы-интерната позволило определить следующие особенности их эмоционально сферы: заниженная самооценка, агрессивное поведение, отсутствие навыков конструктивного взаимодействия с взрослыми и сверстниками, низкая сформированность нравственных представлений, высокий уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость, отсутствие чувства защищенности и «психологической безопасности», доминирование отрицательных эмоций: грусти, подавленности, обиды, гнева. Выявленные особенности отражаются в эмоциональном поведении подростков и негативно влияют на формирование личности, соответственно снижается уровень их дальнейшей социализации и адаптации.

Общий анализ результатов исследования свидетельствует о необходимости проведения специально организованной коррекционной работы, направленной на устранение выявленных особенностей эмоционально-волевой и личностной сферы подростков с нарушением интеллекта.

В качестве основы коррекционного воздействия, осуществляемого в процессе психолого-педагогического сопровождения, выбрана кинотерапия [7]. Исследователи выделяют комплексный характер следующих механизмов воздействия кинотерапии [3]: — механизм проекции (кинофильм позволяет подросткам спроецировать свои отношения, переживания, мысли и чувства; такая проекция своих проблем, переживаний позволяет

облегчить работу над ними); — механизм идентификации (посредством проекции и идентификации подростки выбирают киногероя, который представляется наиболее похожим на них самих по способу поведения, решаемой проблеме). Подростки, идентифицируясь с выбранным героем кинофильма, проживают его жизнь в своем обличи; образ мыслей, привычки, черты характера, принятые решения становятся как бы общими, либо спроецированными на героя, либо позаимствованные у него); — механизм «здесь и сейчас» (эффект достигается посредством предоставления подросткам возможности пережить те чувства, которые не переживаются в реальной жизни); — механизм «фигуры и фона» (подростки при просмотре кинофильма концентрируют свое внимание на той ситуации, герое, фразе и др., которые являются для него наиболее значимой «фигурой» в данный момент времени); — механизм актуализации значимой проблемы (кинофильм позволяет подросткам актуализировать скрытые проблемы; — механизм «маска» (одной из важных потребностей подростков с нарушением интеллекта, из-за незрелости эмоциональной сферы, является потребность в безопасности, в данной ситуации подростки пытаются найти возможность психологически спрятаться, найти защиту от переживаний; в кинотерапии, как технологии психолого-педагогического сопровождения, такой защитой служит «маска», которая представляет собой образ киногероя.

Таким образом, посредством влияния на эмоциональные переживания, кино способно включить подростка в социум и помочь ему адаптироваться в нем.

Литература:

1. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминутки на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022 г.) — Челябинск, 2022. — С. 124–126.
2. *Коробова Е. А.* Кинотерапия как один из эффективных методов арт-терапевтической работы с юношеством и молодежью / Е. А. Коробова, Е. В. Киселева // Молодой ученый. — 2017. — № 11 (135.1). — С. 58–61.
3. *Кузнецова Д. А.* Возможности использования кинотерапии в коррекционно-развивающей и образовательной деятельности / Д. А. Кузнецова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60–3. — С. 434–436.
4. *Лапшина Л. М.* Визуальный анализ основных географических показателей подростков с нормальным и интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2008. — № 8. — С. 252–261.
5. *Лапшина Л. М.* Работа вспомогательной школы по социализации с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования : материалы научно-практической конференции. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2003. — С. 214–221.

6. *Лысова А. А.* Профессиональное образование как показатель эффективности социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Лысова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий [и др.] // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 99–104.

7. *Николаева Е. В.* Социокультурная реабилитация с использованием элементов кинотерапии / Е. В. Николаева. — Асбест: ГБУ «КЦСОН г. Асбеста», 2010. — 26 с.

8. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

Лазарева Е. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: elena.lev-74@yandex.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

**Тьюторское сопровождение развития
мелкой моторики детей
с задержкой психического развития
в дошкольной образовательной организации**

Аннотация. Статья содержит авторский анализ вопроса организации тьюторского сопровождения развития мелкой моторики детей с задержкой психического развития (ЗПР). Показано значение мелкой моторики для общепсихического развития ребенка. Изучена специфика мелкой моторики детей дошкольного возраста с ЗПР. Рассмотрены средства и приемы работы тьютора по развитию мелкой моторики.

Ключевые слова: мелкая моторика, задержка психического развития, сопровождение, тьютор, тьюторское сопровождение

Lazareva E. V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M.

**TUTOR SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF FINE
MOTOR SKILLS OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION
IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Abstract. The article contains the author's analysis of the issue of the organization of tutor support for the development of fine motor skills of children

with mental retardation. The importance of fine motor skills for the general psychological development of the child is shown. The specificity of fine motor skills of preschool children with mental retardation has been studied. The means and techniques of the tutor's work on the development of fine motor skills are considered.

Keywords: fine motor skills, mental retardation, support, tutor, tutor support

Важным направлением политики государства сегодня является полное включение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательное пространство и создание условий для их гармоничного развития [7]. Защита психического здоровья детей с ОВЗ в образовательных учреждениях означает обеспечение безопасности и комфортных условий. Поэтому на современном этапе развития дошкольной системы необходимо организовать тьюторское сопровождение таких детей [2].

По мнению специалистов различного профиля — психологов [3], педагогов [9], нейрофизиологов [6] и дефектологов [5] — дошкольный возраст является одним из сензитивных в общепсихическом развитии ребенка. У дошкольников активно развиваются все психические процессы. Поэтому педагоги находятся в активном поиске эффективных форм и методов коррекции как отдельных параметров психического развития, так психического развития в целом [10].

Актуальным направлением современной дефектологии является развитие мелкой моторики у дошкольников с ЗПР [1]. Мелкая моторика — это совокупность координированных движений кистей и пальцев рук. Она относится к высшим психическим функциям [8]. Недостатки в развитии мелкой моторики вызывают в дальнейшем определенные трудности в учебной деятельности. Например, это негативно сказывается на письме, рисовании и навыках ручного труда. Поэтому очень важно развивать у детей мелкую моторику. Это неоднократно подчеркивали педагоги, психологи и другие специалисты в области дошкольного образования. Особенно это касается детей с ЗПР [2].

Большинство детей с ЗПР имеют нарушения в развитии как мелкой, так и общей моторики: часто нарушается двигательная техника; движения пальцев рук нескоординированные, неточные; пальцы отличаются малоподвижностью; тонус рук снижен; отмечается потеря координации; быстрая утомляемость не способствуют развитию мелкой моторики [1].

Указанные особенности мелкой моторики, в свою очередь, отрицательно сказываются как на развитии навыков самообслуживания так и видов продуктивной деятельности [3]. Это указывает на необходимость специально организованной работы, направленной на коррекцию и развитие мелкой моторики рук. Педагогическая практика, в т. ч. и собственная, показывает, что наиболее эффективно она реализуется в условиях тьюторского сопровождения [9].

Тьюторским сопровождением, по мнению Е. Б. Колосовой, является педагогическая деятельность, которая в своем содержании состоит не только в превентивном освоении обучающимся умений и навыков самостоятельного планирования жизненного пути, формирования и реализации индивидуальной образовательной программы, умений и навыков продвижения по индивидуальной образовательной траектории, разрешений проблемных ситуаций, но и в перманентной готовности педагога-тьютора адекватно реагировать на психологический и эмоциональный дискомфорт воспитанника, на его запрос о взаимодействии [4].

Главное содержание деятельности тьютора составляет совместная деятельность, направленная на реализацию всех этапов развития интересов ребенка: адаптация, целеполагание, интеграция различных образовательных ресурсов, накопление опыта, управление результатами [2].

Роль тьютора заключается в создании образовательного пространства как пространства для проявления дошкольниками своих познавательных инициатив и интересов. Тьютор, выполняющий воспитательные функции, выступает проводником детей в образовательном пространстве на первых этапах их обучения. Задача тьютора заключается в том, чтобы быть с ребенком в его постоянно меняющихся отношениях в дошкольном учреждении, оказывая помощь, поддержку и ободрение [9].

Развитие мелкой моторики включено во все виды деятельности ребенка в ДОО. В течение дня ребенок выполняет самостоятельную работу, оказывается вовлечен в образовательный процесс, режимные моменты. В ходе выполнения отдельных действий в рамках разных видов деятельности дошкольник в ЗПР должен использовать имеющиеся у него навыки мелкой моторики, в то время как для него это представляет особую сложность [8].

Воспитатель группы не всегда может уделить достаточно внимания ребенку с ЗПР. Поэтому при групповой работе развитие мелкой моторики у ребенка с ЗПР часто имеет низкую эффективность. Дошкольник встречается с трудностями при рисовании, собирании конструктора и т. п. и быстро теряет мотивацию к деятельности. Важной особенностью деятельности тьютора является индивидуальная работа с ребенком, когда тьютор все свое внимание уделяет конкретному ребенку [9].

В ходе занятия, когда ребенок слушает педагога и выполняет его инструкции, тьютор старается привлечь внимание ребенка к педагогу: «Смотри на... (имя педагога), слушай...»; «Возьми карандаш, пиши»; «Возьми ножницы...»; «Выполний штриховку» и т. п. При этом инструкции сопровождаются индивидуальным показом действий [3].

Тьютор согласует с педагогом цели и задачи своей работы, возможные трудности (посторонний шум во время переговоров тьютора и подопечного), уходы с занятия и возвращение, особенности характера и специфику

поведенческих проявлений ребенка, каким образом наиболее эффективно выстроить взаимодействие в тройке: ребенок — педагог — тьютор [9].

На занятиях и в режимных моментах тьютор проводит с ребенком пальчиковую гимнастику, разучивает пальчиковые игры. В ходе пальчиковой игры ребенок подражает движениям взрослого, поэтому тьютор должен сам хорошо владеть техникой выполнения каждого упражнения.

Он индивидуально обучает ребенка с ЗПР правилам обращения с карандашами, ножницами, конструктором, пластилином. Организует игры с крупами, обучает собирать пазлы и мозаику [10].

Следующим направлением работы тьютора с подопечным может стать пальчиковый театр. К нему тьютор подключает и других детей в группе. Большую пользу принесет совместное собирание лего-конструктора.

Большинство игровых упражнений и приемов просты в организации и не требуют дополнительного оборудования [1].

Для повышения эффективности выполнения указанных упражнений тьютору нужно соблюдать определенные правила [9]:

1. Занятия и упражнения проводить на фоне положительного эмоционального подкрепления.

2. Построение доверительных межличностных связей между ребенком и тьютором.

3. На начальном этапе использование простого материала и усложнения его по мере усвоения ребенком.

4. Работа по развитию мелкой моторики должна проводиться в процессе повседневной деятельности.

Тьютор также обучает родителей методике развития мелкой моторики, вовлекает их в этот педагогический процесс.

В ходе занятий, режимных моментов и свободной деятельности тьютор наблюдает за взаимоотношениями детей в группе. Он старается вовлекать и других детей в игры и упражнения по развитию мелкой моторики.

Таким образом, внедрение модели тьюторского сопровождения в дошкольное образование помогает сделать процесс развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с ЗПР более эффективным.

Литература:

1. *Блинова Л. Н.* Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. — М. : «Изд-во НЦ ЭНАС», 2020. — 136 с.

2. *Бурова Н. И.* Тьюторское сопровождение формирования коммуникативных умений младших школьников с нарушениями слуха / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: «3». — 2021. — № 5 (165). — С. 19–26.

3. *Винник М. О.* Задержка психического развития у детей / М. О. Винник. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2017. — 154 с.

4. *Колосова Е. Б.* Тьютор как новая педагогическая профессия / Е. Б. Колосова. — М. : Чистые пруды, 2008. — 32 с.

5. *Коробинцева М. С.* Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие для высших учебных заведений. / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с.

6. *Лапшина Л. М.* Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2006. — № 1. — С. 142–149.

7. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

8. *Ткаченко Т. А.* Развиваем мелкую моторику / Т. А. Ткаченко. — М. : ЭКСМО, 2017. — 80 с.

9. Тьютор в образовательном пространстве: учеб. пособие / под ред. В. П. Сергеевой. — М. : ИНФРА-М, 2016. — 190 с.

10. *Хайкина М. А.* Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск, 2016. — С. 153–156.

Лапшина Л. М.

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

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Аннотация. В статье представлена авторская точка зрения на профессиональное самоопределение, профессиональное образование, трудоустройство и профессиональную самореализацию школьников с нарушением интеллекта как на основу их социализации. Ведущая роль в этой деятельности принадлежит тьюторскому сопровождению.

Ключевые слова: школьники с нарушением интеллекта, тьюторское сопровождение, профессиональное самоопределение

TUTOR SUPPORT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AT THE STAGE OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Abstract. The article presents the author's point of view on professional self-determination, vocational education, employment and professional self-realization of schoolchildren with intellectual disabilities as the basis for their socialization. The leading role in this activity belongs to the tutor support.

Keywords: students with intellectual disabilities, tutor support, professional self-determination

Одной из основных задач обучения и воспитания школьников с нарушением интеллекта на современном этапе является их профессиональное самоопределение, профессиональное образование, трудоустройство и профессиональная самореализация [5].

Именно эти четыре составляющих лежат в основе социализации, в том понимании, как это сегодня рассматривается специалистами [6]. Контингент обучающихся коррекционной школы объективно утяжелился [3], структура дефекта учащихся стала не только тяжелее, но и разнообразнее [4], что в качестве наиболее эффективной технологии сопровождения школьников с нарушением интеллекта делает тьюторство [2].

Именно тьюторство как технология индивидуального сопровождения позволяет учесть индивидуальные особенности, возможности, интересы ребенка и соотнести их с перечнем рекомендуемых профессий [4]. В данном случае ведущая функция тьютора будет состоять в координации деятельности всех специалистов образовательной организации, работающих с ребенком по его сопровождению [6].

Синцинировать работу по профессиональному сопровождению тьютор должен через взаимодействие с психологом. Грамотная диагностика позволяет выявить направленность личности, что является важным фактором профессионального обучения и последующего трудоустройства [5]. В ходе диагностики должны быть также выявлены проблемные области психики обучающегося, требующие прицельной коррекции на занятиях дефектолога [4]: это, прежде всего, познавательные процессы и отдельные параметры мелкомоторного развития.

Коррекционная работа, начатая психологом и дефектологом на индивидуальных занятиях, должна быть продолжена на уроках [1]. Классические подходы к содержанию образования коррекционной школы рассматривают профессионально-трудовое обучение как основной учебный предмет, формирующий у обучающихся те компетенции, которые составляют практические аспекты социализации [4].

Тьютор координирует деятельность учителей-предметников, которые на остальных учебных предметах формируют отдельные конкретные умения, оптимизирующие компетентность обучающегося на уроках профессионально-трудового обучения [5]. Так, учитель русского языка и чтения помогает ученику освоить грамоту не просто на элементарном уровне, он способствует введению в активный словарь ребенка ряда технических профессиональных терминов, а тьютор в ходе дальнейшего общения делает этот словарь осознанным.

Взаимодействие тьютора и учителя математики направлено на закрепление работы с чертежными инструментами: линейкой, циркулем, транспортиром, лекалом и др. Полученные на уроке умения тьютор закрепляет во внеурочной деятельности (кружок по лего-конструированию, изобразительной деятельности).

На уроках географии закрепляется теоретическое понимание и практическое умение работы с масштабам: как более осознанное понимание сути масштабирования, так и возможность изображать чертеж какого-то изделия в заданном масштабе [1].

Еще одним важным в формировании объема профессиональных знаний у школьников с нарушением интеллекта является урок биологии. Готовя выпускников к производительному труду (девочек — швеями, мальчиков — столярами), школа должна дать детям качественные знания по структуре, текстуре и производству материалов: натуральные ткани и древесина соответственно. Закрепление вместе с тьютором знаний о материалах происходит при выполнении заданий в природе, на экскурсиях, что позволит закрепить и эту компетенцию [4].

Данный перечень можно продолжить, детализируя «вклад» каждого учебного предмета в формирование базы знаний, необходимых для профессионально-трудового обучения детей с ограниченными возможностями.

Координирующая функция тьютора состоит не только в том, что он объединяет работу специалистов образовательной организации, он включает в это объединение родителей, устанавливая прочную связь семьи и школы, которую как основополагающую в решении вопросов профессионального самоопределения школьников с нарушением интеллекта рассматривает как классическая, так и современная олигофренопедагогика.

Литература:

1. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022 г.). — Челябинск, 2022. — С. 124–126.

2. *Колотилова У. В.* Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования

в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. — Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. — Ч. 1. — С. 339–343.

3. *Лапшина Л. М.* Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным и интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2008. — № 8. — С. 252–261.

4. *Лапшина Л. М.* Работа вспомогательной школы по социализации с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования : материалы научно-практической конференции. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2003. — С. 214–221.

5. *Лысова А. А.* Профессиональное образование как показатель эффективности социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Лысова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий [и др.] // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 99–104.

6. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

Латыпова Е. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: 220301lem@mail.ru

Научный руководитель — Щербак С. Г.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: scherbaksg1@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей формирования навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: навык чтения, общее недоразвитие речи III уровня, функциональный базис чтения, особенности чтения

FORMATION OF READING SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE III LEVEL IN SPEECH THERAPY CLASSES

Abstract. The article is devoted to the consideration of the features of the formation of reading skills in children with general speech underdevelopment of the III level.

Keywords: reading skill, general underdevelopment of speech level III, functional basis of reading, features of reading

Чтение является одной из самых сложных и значимых форм речевой деятельности человека, влияющей на развитие психологических и социальных функций [3; 4].

В процессе чтения происходит рост самосознания, формируются умственные способности, осуществляется развитие нравственной, эстетической и патриотической областей.

Навык чтения рассматривается как комплекс умений понимания смысла текста, правильного прочитывания слов, выразительного чтения с ориентировкой на знаки препинания и содержание с учетом темпа чтения [5; 6].

Навыки чтения формируются не только как важнейший вид речевой и умственной деятельности, но и как сложный комплекс навыков, имеющий обучающий характер, используемый учениками при изучении всех учебных предметов, во всех случаях внеклассной и внешкольной жизни.

Т. Г. Егоров выделяет четыре ступени формирования навыка чтения, каждая из которых в определенной степени различается по психологическому содержанию:

- степень овладения звуко-буквенными значениями;
- степень слогового чтения;
- степень становления синтетических приемов чтения;
- степень синтетического чтения [1].

В работах А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Л. С. Цветковой, М. Н. Русецкой отмечается, что готовность ребенка к овладению навыком чтения определяется сформированностью его функционального базиса речи [3; 4; 5].

Успешность и скорость продвижения ребенка в усвоении навыка чтения зависят от сформированности психических процессов, лежащих в основе функционального базиса чтения.

Для успешного овладения навыками чтения у детей должен быть сформирован функциональный базис чтения, включающий в себя: сформированность устной речи, достаточно развитый словарный запас, грамматический строй речи, произношение звуков и слов сложного слогового состава, фонематические процессы, развитое слуховое и зрительное восприятие [2].

У детей с общим недоразвитием речи не формируется в полном объеме функциональный базис чтения, вследствие этого возникает риск появления дислексических расстройств. Такие затруднения возникают вследствие недоразвития всех компонентов речевой деятельности, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [2; 5].

Обследование чтения на этапе его формирования необходимо для предупреждения развития дислексии.

Нами было организовано экспериментальное исследование по изучению читательских умений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска». В эксперименте участвовали учащиеся 1-го класса (с общим недоразвитием III уровня, обучающиеся по АООП НОО для детей с ТНР, вариант 5.2.

При изучении особенностей чтения мы опирались на методические рекомендации Р. И. Лалаевой, А. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой, Н. Н. Баль, И. А. Захарченя и другие.

По итогам исследования читательских умений учащихся первого класса мы условно выделили три группы детей.

Дети с низким риском возникновения дислексии (28,5%). В данную группу вошли дети, у которых преимущественный способ чтения — слоговой. При чтении дети допускали минимальное количество ошибок.

Дети с повышенным риском возникновения дислексии (28,5%). Дети данной группы также находятся на ступени слогового чтения, однако количество ошибок значительно выше. Отмечаются ошибки в смещениях букв по акустико-артикуляционным и оптическим признакам, помимо этого отмечались пропуски и вставки букв.

Дети с высоким риском возникновения дислексии (42,9%). Двое детей данной группы исключительно читали слияниями. У одного ученика отмечались трудности в усвоении букв. Отмечались специфические ошибки в виде пропусков, вставок и перестановки букв, а также смещения букв по акустико-артикуляционным и оптическим сходствам.

Таким образом, результаты изучения чтения у детей с ОНР III уровня указывают на риск возникновения у них дислексии. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционно-педагогической работы. Основными направлениями работы по формированию навыка чтения могут быть: коррекция нарушений устной речи (звукопроизношение и фонематические процессы); упрочнение звуко-буквенных связей; автоматизация слогослияния; развитие выразительности чтения и правильной постановки ударения; формирование понимания текста.

Литература:

1. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. — М., Изд-во АПН РСФСР, 1953. — 264 с.

2. *Корнев, А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учебно-метод, пособие / А. Н. Корнев. — СПб. : МиМ, 1997. — 286 с.
3. *Корнев, А. Н.* Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи [Текст]: метод. пособие / А. Н. Корнев. — М. : Айрис-пресс, 2006. — 128 с.
4. *Русецкая, М. Н.* Нарушение чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин [Текст]: монография / М. Н. Русецкая. — СПб. : КАРО, 2007. — 192 с.
5. *Цветкова, Л. С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст]: учеб.-метод, пособие / Л. С. Цветкова. — М. : Юристь, 1997. — 256 с.
6. *Щербак, С. Г.* Предупреждение просодико-интонационных ошибок чтения у детей с дизартрическими расстройствами [Текст] / С. Г. Щербак. — Балтийский гуманитарный журнал. — 2020. — Т. 9, № 1 (30), С. 137–140.

Ломова О. Ю.

Педагог-психолог МБОУ «СОШ № 119 г. Челябинска»
г. Челябинск, Россия
e-mail: olgau_1964@mail.ru

РОЛЬ СЕМЬИ И ТЬЮТОРА В СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается круг вопросов, связанных с различными особенностями семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья и роли тьютора образовательной организации в работе с данной семьей.

Ключевые слова: тьютор, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья, семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Lomova O. Yu.

Tutor of MBOU "Secondary school № 119 of Chelyabinsk"

THE ROLE OF FAMILY AND TUTOR IN THE SOCIALIZATION OF A CHILD WITH DISABILITIES

Abstract. The article deals with a range of issues related to various features of the family of a child with disabilities and the role of the tutor of an educational organization in working with this family

Keywords: tutor, primary school students with disabilities, family of a child with disabilities

Вопрос о воспитании и социализации в различные эпохи, при различном государственном строе ставится и решается по-разному. При этом на формирование личности всегда влияли не только государственная система и образовательные процессы. Базисной основой воспитания и первичной социализации личности является семья, где закладывается фундамент личности, строительство которой продолжает школа.

Особая категория детей — дети с особенностями здоровья, ограничивающими их возможности индивидуального и социального развития. В ходе социализации эти дети сталкиваются с дополнительными трудностями [1]. Опыт работы подтверждает тот факт, что успех реабилитационных мероприятий, как и сам процесс вхождения ребенка в общество, во многом определены особенностями его семьи.

При всем разнообразии семей, имеющих детей с особыми возможностями здоровья, их можно разделить на две группы: настроенные конструктивно либо деструктивно. Отличает их друг от друга степень восприятия и отношения к самому ребенку и его проблеме, уровень тех или иных усилий, прилагаемых к оздоровлению и реабилитации ребенка, видение как перспектив ближайшего развития, так и перспектив дальнейшего будущего.

Семьи, в которых близкие демонстрируют позитивное мировосприятие и отношение к проблеме своего ребенка, стараются изменить ситуацию и, прежде всего, свое отношение к ней. Особенности здоровья не рассматриваются, как ограничение возможности своевременного развития и личностного роста ребенка. Главной целью в таких семьях становится не только лечение, но и развитие способностей ребенка, терпение и поддержка в любом начинании. Дети из таких семей интересны в общении, быстро адаптируются в детских коллективах. Отсутствие серьезных трудностей в общении, познавательной деятельности и других сферах позволяет оптимистично смотреть в будущее, на перспективы социализации таких детей. Даже если по объективным причинам их возможности в процессе медико-педагогической реабилитации не сравнялись с возможностями здоровых сверстников, семьи с конструктивным подходом к проблеме находят ту социальную нишу, в которой ребенок может успешно социализироваться, в том числе и в профессиональной направленности, последняя приобретает все большее значение в политике нашего государства.

В разряд семей, деструктивно влияющих на процесс развития личности и социализации ребенка, входят, в первую очередь, семьи, не прилагающие усилия и препятствующие его оздоровлению. Они единичны и принадлежат маргинальным слоям общества. В этих семьях социальная пенсия на ребенка-инвалида иногда является единственным постоянным доходом и ведет к заинтересованности в его болезни, игнорированию лечения. Сам факт несвоевременности лечения и оказания психолого-педагогической помощи значительно снижает возможности социализации ребенка и отрицательно сказывается на дальнейших перспективах в жизни.

Осложняется процесс социализации в семьях, углубившихся в переживание собственной драмы. Ведущий мотив повышенной тревожности родителей — возможность неприятия ребенка с особенностями здоровья сверстниками и обществом. Семья искусственно зауживает круг общения ребенка, долго замалчивают факт болезни, выход «в свет» оттягивается, насколько это возможно. Неприятие проблемы, отрицание необходимости вовремя оказать ребенку коррекционную помощь приводит к тому, что дети испытывают дискомфорт не столько от своей патологии, сколько от холодности и отчуждения родителей.

Еще одна характерная реакция, когда семья не стремится оградить ребенка от действительности, но готовит его к противоборству с ней. Ребенок с ранних лет знает о своих физических недостатках и тех ограничениях, мнимых и реальных, которые они накладывают. От родителей он перенимает агрессивные методы защиты от излишнего внимания и любопытства социума. Результатом пагубной установки семьи, ограничившей возможности социализации своего особого ребенка, является замкнутость или агрессивность, которые создают немало трудностей в общении с окружающими и сверстниками.

Деструктивно настроенные семьи могут быть очень активны в лечении своего ребенка, но все усилия сосредотачиваются на достижении внешнего благополучия через максимальное приближение к норме, упуская из виду духовно-личностное развитие.

Кроме индивидуальных особенностей родителей в семьях детей с ОВЗ, немаловажное влияние имеет и состояние нашего общества, а именно — отношение к особым детям, инвалидам уважение и защита прав человека независимо от его физических особенностей и социального положения [4]. На сегодняшний день для оказания поддержки семье и своевременной социализации ребенка с ОВЗ много говорят о новой для отечественного образования фигуре — тьюторе. Для качественного усвоения программного материала, эффективной коррекционно-развивающей работы специалистов необходимо включение в образовательный процесс мероприятий, направленных на формирование и становление учебной деятельности и предупреждение школьной дезадаптации, а также тесное взаимодействие всех участников образовательного процесса [3].

Тьютор в образовательной организации — это прежде всего педагог, специалист, который исследует интересы и создает среду для развития ребенка. Ориентируется на потребности учащегося, при этом старается привести его познавательные запросы в гармонию с интересами и возможностями семьи [2]. Задачи тьютора — помочь с самоопределением, дать свободу и научить брать на себя ответственность. Тьютор не объясняет сложные темы и не заставляет учиться, а наоборот, создает события, которые меняют образ мыслей и представление о будущем. Это одна из форм антропопрактики — работа в пространстве субъективной реальности

человека. Помогает ребенку понять, чего он хочет. Тьютор в образовании создает среду и объясняет, что каждое действие и бездействие имеет вес, часто работает в ситуации неопределенности, когда познавательный запрос еще не сформирован. В тьюторском сопровождении используется педагогический инструментарий, но более мягкие, подталкивающие к самостоятельным решениям методы. Анализируя теорию и практику специального образования, мы отметили, что эффективной формой работы с особым ребенком является привлечение тьютора [2].

Таким образом, взаимодействие семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья и тьютора, основная задача которого создание благоприятной психологической и педагогической ситуации для ребенка с ОВЗ, является эффективным инструментом психолого-педагогического сопровождения всех участников коррекционно-образовательного процесса.

Литература:

1. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022 г.). — Челябинск, 2022. — С. 124–126.

2. *Колотилова У. В.* Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся младших классов / У. В. Колотилова, Н. И. Бурова, // Вестник ЮУрГПУ. Серия: «Педагогика и психология». — 2020. — № 4 (157). — С. 29–43.

3. *Коробинцева М. С.* Нейропсихологический аспект формирования учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Особый ребенок: обучение, воспитание, развитие: сборник научных статей международной научно-практической конференции. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. — С. 231–237.

4. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульяновской (8 ноября 2019 г.). — Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. — С. 93–97.

5. *Сорокоумова С. Н.* Специфика психологического сопровождения детского развития в инклюзивном образовании / С. Н. Сорокоумова // Инициативы XXI века. — 2014. Вып. 4. — С. 121–123.

Лысова А. А.

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

РОЛЬ ТЬЮТОРА В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема преодоления недостатков связной речи у младших школьников с задержкой психического развития и роль тьютора в организации данного процесса

Ключевые слова: связная речь, младшие школьники с задержкой психического развития, тьютор

Lysova A. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

THE ROLE OF THE TUTOR IN THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. The article deals with the problem of overcoming the shortcomings of coherent speech in younger schoolchildren with mental retardation and the role of a tutor in organizing this process

Keywords: coherent speech, junior schoolchildren with mental retardation, tutor

Речь не является врожденной способностью человека, она формируется постепенно вместе с развитием ребенка. Дети овладевают родным языком через восприятие речи и говорение. Вот почему так важно создавать условия для развития связной устной речи детей. Большинство ученых под связной речью понимают вид речи, которая строится на основе законов логики и грамматического строя русского языка как единое целое. Т. А. Каченко отмечает, что связная речь отличается от других видов речи именно связностью, которая включает такие компоненты, как единая тема, объединяющая части высказывания; смысловые связи между высказываниями; грамматические и логические связи между предложениями; законченность выражения мысли [5].

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах многими педагогами (А. М. Бородич, А. М. Леушина, Е. И. Тихеева, К. Д. Ушинский, Е. А. Флерина и др.), психологами (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев,

С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), логопедами (Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и др.). Связная речь обнаруживает все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития. А. А. Леонтьев выделил четыре этапа в становлении речи у детей: 1-й — подготовительный — до одного года; 2-й — преддошкольный этап первоначального овладения языком — до 3 лет; 3-й — дошкольный — до 7 лет; 4-й — школьный — от 7 до 17 лет [3]. Младший школьный возраст — это период высокой речевой активности детей и интенсивного развития всех сторон их речи.

В современной педагогике выделяют группу детей, чьи успехи в школьном обучении определяются отставанием в развитии от нормально развивающихся сверстников. К этой категории относят и детей с задержкой психического развития (далее ЗПР). Большинство ученых отмечает, что задержка психического развития (ЗПР) практически всегда сопровождается задержкой речевого развития. Это могут быть любые нарушения речи, наблюдающиеся у детей с нормальным интеллектом, но чаще всего это системное нарушение в виде общего недоразвития речи. Известны работы, раскрывающие такие особенности речевого развития детей с ЗПР, как отставание в овладении речью: позднее возникновение периода детского словотворчества, затягивание периода функционирования неологизмов (Н. Ю. Борзякова, Е. С. Слепович, Е. Ф. Соботович, Р. Д. Тригер и др.), слабая речевая активность, бедность, недифференцированность словаря (А. Д. Кошелева, Е. С. Слепович, С. Г. Шевченко и др.); недостаточная сформированность грамматического строя (Г. Н. Рахмакова, Е. Ф. Соботович, Р. Д. Тригер, Л. Ф. Яссман); низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи, слабое осознание звукового строения слова (С. Н. Карпова, С. М. Хорош, Е. В. Мальцева, Р. Д. Тригер).

Для исследования сформированности навыков устной связной речи младших школьников с ЗПР нами была взята методика Т. А. Фотековой. В констатирующем эксперименте принимали участие 8 учеников 1 «Б» класса, имеющих задержку психического развития.

Первое исследование было направлено на изучение умений обучающихся составить рассказ по серии сюжетных картинок. Данное задание вызвало затруднения практически у всех испытуемых. Для них были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднения в самостоятельном продолжении рассказа). У учащихся возникли трудности в полной, точной, передаче наглядного сюжета, отставало смысловое обобщение сюжетной ситуации. У детей рассказы сводились к простому названию персонажей и перечислению их действий. Один ребенок, несмотря на оказываемую помощь, совсем не смог выполнить задание. У ребят ярко выражены грамматические нарушения. Практически всем

школьникам требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указания на соответствующую картинку, конкретную деталь.

Второе исследование было направлено на изучение умений пересказывать текст. Было установлено, что затруднения у участников эксперимента чаще всего возникали в начале пересказа, а также при воспроизведении последовательности новых событий. В пересказах детей наблюдались нарушения связности изложения (неоднократные повторы фраз и их частей, искажение смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов). У ребят трудности в составлении пересказа носили выраженный характер (смысловые пропуски, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т. п.). Для младших школьников с ЗПР также было характерно повторение одних и тех же лексических средств, неточность знания обиходных слов, лексические парафазии. Ребятам требовалось повторное чтение текста, а также подсказки по ходу рассказывания (дополнительные вопросы).

Таким образом, качество связной речи младших школьников с ЗПР достаточно низкий, что подчеркивает необходимость осуществления коррекционной работы по преодолению выявленных недостатков связной речи и организации поддержки данной категории школьников.

В общеобразовательной школе младшие школьники с ЗПР развивают связную речь в процессе предметных занятий по развитию речи, в процессе работы с логопедом, в процессе внеклассной работы и в общении с окружающими людьми. Важным условием эффективности данного процесса является взаимодействие всех участников образовательного процесса: тьютора, логопеда, учителя начальных классов, психолога, специалистов дополнительного образования и семьи. Каждый из специалистов в рамках своих обязанностей решает свои задачи, но в то же время имеет возможность и для преодоления выявленных недостатков развития, в том числе и речевого.

Цель работы тьютора в общеобразовательной организации заключается в создании комфортных условий для ребенка с ЗПР. Это касается не только вопросов развития связной речи, но и вообще развития и воспитания детей в целом. Тьютор, находясь рядом с ребенком с ЗПР в течение всего дня в дошкольном учреждении, помогает ему усвоить новый материал, осуществлять коррекционную помощь, построить отношения со сверстниками и взрослыми. При необходимости тьютор создает особую образовательную среду для ребенка с учетом его особенностей развития и возможностей, адаптирует материал для лучшего его восприятия ребенком. Но главное предназначение тьютора, на наш взгляд, заключается в координации совместной деятельности всех участников образовательного процесса [6].

Так, учитель-логопед ведет стандартную работу на индивидуальных и групповых логопедических занятиях по развитию вербальных (устная речь: лексико-грамматическая и фонетико-фонематическая стороны речи,

связная речь: диалогическая и монологическая формы речи) и невербальных средств общения (мимика, жесты, пантомимика) в соответствии со своей программой [1].

Психолог может осуществлять снятие эмоционального напряжения при негативном настрое на взаимодействие, формирование адекватной самооценки, развитие волевых качеств.

Учителя начальных классов, специалисты дополнительного образования могут развивать связную речь обучающихся с ЗПР с помощью организации внеклассной работы, таких как классные часы, экскурсии, посещение выставок, подготовка театральных постановок и участие в праздничных мероприятиях [2; 4].

Включение младших школьников с ЗПР во все эти мероприятия требует предварительной работы с ними, которая поможет им преодолеть не только недостатки связной устной речи, но и неуверенности, тревожности. Организация и проведение данной работы тьютором с подключением всех участников образовательного процесса обеспечит им успешность во всех видах деятельности.

Литература:

1. *Андреева, Н. Г.* Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3-х ч. Часть 1 : Устная связная речь. Лексика: пособие для логопеда [Текст] / Н. Г. Андреева. — М. : Изд-во : ВЛАДОС, 2009. — 182 с.
2. *Архипова, Е. В.* Об уроке развития речи в начальной школе [Текст] / Е. В. Архипова // Начальная школа. — 2000. — № 4. — С. 35–39.
3. *Леонтьев, А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969. — 144 с.
4. *Лысова, А. А.* Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у школьников с нарушениями зрения в условиях специального и инклюзивного образования / А. А. Лысова // Современная технологии социальной работы и инклюзивного образования. Ч. 2. — Челябинск: Юж.-Урал. научный центр РАО, 2019. — С. 48–53.
5. *Ткаченко, Т. А.* Формирование и развитие связной речи : Логопедическая тетрадь / Т. А. Ткаченко. — Санкт-Петербург : Детство-пресс, 1999. — 60 с.
6. *Шевченко, С. Г.* Дети с ЗПР: Коррекционные занятия в общеобразовательной школе [Текст] / С. Г. Шевченко, Н. В. Бабкина, А. Д. Вильшанская. — М. : «Школьная Пресса», 2005. — 96 с.

Майканов Ж. У.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: maykanov11071996@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ХИМИИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ВЕКТОРОВ ТьюТОРСКОГО ДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена возможность использования потенциала научно-исследовательской деятельности по химии в области исследования объектов окружающей среды для обеспечения патриотического воспитания обучающихся. Показана система заданий, направленных на развитие патриотических взглядов при описании исследуемых объектов и источников воздействия на них промышленных объектов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, гражданская позиция, научно-исследовательская деятельность, отношение к природной среде

Maykanov G. U.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

PATRIOTIC EDUCATION IN THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN CHEMISTRY: THE IMPLEMENTATION OF VECTORS OF TUTOR ACTION

Abstract. The article considers the possibility of using the potential of research activities in chemistry in the field of research of environmental objects to ensure the patriotic education of students. The system of tasks aimed at the development of patriotic views in the description of the objects under study and the sources of influence of industrial objects on them is shown.

Keywords: patriotic education, civic position, research activities, attitude to the natural environment

Важнейшим результатом школьного образования с позиции обновленного ФГОС ООО рассматривается осознание обучающимся себя как гражданина своей страны, готового к ответственному выполнению своих гражданских обязанностей, активно участвующего в жизни и развитии общества. При этом необходимо развитие личностных качеств для решения нетиповых задач и адекватной ориентации в окружающем мире, достижение личностного развития через систему всех видов воспитания и осознания ценности познания [5]. Единство учебной и воспитательной деятельности выступает как обязательное требование образовательной среды, обеспечивающее условия создания социальной ситуации развития для

социальной самоидентификации посредством лично значимой деятельности [4]. С учетом этой необходимости резко возрастает роль любого учебного предмета (урока и внеурочной составляющей) в гражданско-патриотическом воспитании обучающихся [3]. Особый потенциал в данной области может иметь организация научно-исследовательской и проектной работы как вида деятельности, характеризующегося яркой личностной направленностью и возможностью демонстрации собственной практической значимости исполнителя [1]. Химия, как экспериментальный предмет, обладает огромными потенциальными возможностями в данной области [2].

Одними из самых популярных исследований с привлечением научного аппарата химии, выступают работы, связанные с изучением объектов окружающей среды (вода, почвы), а также качества продуктов питания. При этом при подготовке литературных обзоров исполнители, как правило, уделяют большое внимание описанию исследуемых показателей и сущности методов их химического анализа. Если в работе рассматриваются источники поступления загрязнителей в объекты окружающей среды, то, как правило, они изучаются именно с позиции негативного воздействия производственной сферы на ее состояние. Подобный подход обеспечивает углубление знаний автора работы в области теоретических основ химической науки, но при этом не достигается самосознание ученика, формирование его гражданско-патриотической позиции. В данном случае руководитель должен выступить в качестве тьютора, направляющего деятельность ученика в область социального познания, осознания роли исследования для своего региона, для популяризации деятельности научного сообщества России в исследуемой области.

Достижение гражданско-патриотических подходов при подготовке научного исследования может достигаться в рамках бесед руководителя с учеником на первых этапах планирования научного исследования. С учетом того, что тема исследования должна иметь личную значимость для исполнителя, она может быть определена с учетом важности для своего региона. Беседа с учеником, необходимо выяснить, какой вопрос для него представляет наибольший интерес не только с позиции получения химических знаний, а с учетом того, где в повседневной жизни он сталкивается с этим вопросом. Например, интересуется ли его состояние водного объекта, рядом с которым он проживает. Использует ли он воду данного объекта для каких-либо целей (купание, отдых на берегу, ловля рыбы и т. д.). Если ученика заинтересовал данный вопрос, необходимо выяснить, понимает ли он значимость данного объекта, как он представляет его важность и считает ли необходимым обеспечить его дальнейшее благополучное состояние. В результате формулировка темы переходит на этап актуальности исследования, которая должна отразить его значимость и важность как для самого исполнителя, так и для окружающих. Необходимо донести до ученика, что важность его работы заключается не только и даже не столько в том, чтобы сделать какое-то новое открытие, а в том, чтобы донести до окружающих необходимость бережного

отношения к тому объекту, который изучает автор, сделать так, чтобы изучаемая тема затронула окружающих и стала важна для остальных.

Конечно, изучая загрязнения окружающей среды, важно обращать внимание на пути поступления загрязнителей и на негативные эффекты производственных объектов. Но такой подход формирует негативное отношение к современной производственной среде, которое и так достаточно распространено в современном обществе. При раскрытии этого вопроса необходимо натолкнуть автора на поиск позитивных моментов, необходимость продемонстрировать роль предприятий и промышленности не только в загрязнении среды, но и в ее защите от загрязнений. Необходимо показать, что процесс загрязнения — неотъемлемый элемент любой производственной деятельности, который неизбежен на современном индустриальном этапе. Но отечественное производство прикладывает все усилия для обеспечения максимально возможной экологической безопасности. Например, при исследовании загрязнений окружающей среды тяжелыми металлами важно отразить не только вклад металлургической отрасли в данное загрязнение, но и развитие методов белой металлургии, стремящихся снизить вклад данного загрязнения.

Направить ученика в патриотический уклон при выполнении работы по изучению загрязнения окружающей среды возможно через систему заданий:

1. Опишите роль изучаемого природного объекта в социально-экономическом развитии своего региона, своей страны и мира.

2. Определите источники загрязнения изучаемого объекта, продемонстрировав необходимость функционирования этих объектов, а также их деятельность в области защиты окружающей среды от данного загрязнения.

3. В литературном обзоре отразите, кто из отечественных и зарубежных ученых занимался исследованием данного объекта. При подготовке обзора желательно использовать иностранные источники, в которых отражены результаты этих исследований, для демонстрации интереса к вашему объекту.

4. Приведите примеры мероприятий, проводимых на изучаемом объекте в рамках государственных программ.

5. При описании методов, используемых для определения изучаемых показателей, уделите немного внимания авторам этих методов, обратив особое внимание на вклад в их разработку отечественных ученых.

6. При описании результатов собственной деятельности обязательно продемонстрируйте вклад изучаемого показателя в формирование экологического статуса объекта.

7. При подготовке заключения к работе постарайтесь как можно больше внимания уделить перспективам вашего исследования, возможности его продолжения, а также тем мероприятиям, которые могут быть осуществлены на вашем объекте для улучшения его состояния и повышения вклада в культурную и научную ценность региона, страны и мира.

Осуществление деятельности в рамках выполнения данных заданий позволит исполнителю не только глубже познакомиться с исследуемым вопросом,

повышая теоретический уровень развития в области химии, но и распределить векторы значимости своей работы между научной и социальной составляющими, в том числе с учетом необходимости патриотического воспитания.

Автор выражает благодарность научному руководителю заведующему кафедрой химии, экологии и МОХ ЮУрГГПУ Сутягину Андрею Александровичу за помощь в подготовке материалов.

Литература:

1. Буян Р. Н. Образовательно-воспитательный потенциал проектной деятельности в воспитательной работе образовательной организации / Р. Н. Буян // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. — 2021. — № 2 (57). — С. 37–45.

2. Залеская А. В. Гражданско-патриотическое воспитание при обучении химии / А. В. Залеская, А. Д. Матвеевко // XV Машеровские чтения: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых : в 2 т. — Витебск : Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, 2021. — С. 224–226.

3. Муленко Е. А. Воспитательный потенциал урока как фактор личностного развития обучающихся и результативности учебной деятельности / Е. А. Муленко, Ю. Ю. Фаустова // Вестник научных конференций. — 2022. — № 1–1 (77). — С. 76–77.

4. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 23 июня 2022 г. № 3/22). — Москва : Институт воспитания РАО, 2022. — 35 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287.

Мальшева С. Б.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа
для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
(нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска, г. Челябинск, Россия
e-mail: mckou119@mail.ru

Лапшина Л. М.

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

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ ШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Аннотация. В статье представлено обобщение собственного практического опыта по сопровождению семьи в вопросах профессионального са-

моопределения, профессионального образования, трудоустройства и профессиональной самореализации ребенка школьного возраста с нарушением интеллекта. Ведущая роль в этой деятельности принадлежит тьюторскому сопровождению и деятельности тьютора.

Ключевые слова: школьники с нарушением интеллекта, тьюторское сопровождение, профессиональное самоопределение, семья

Malysheva S. B.

Special (correctional) general education school for students with disabilities (intellectual impairment) № 119 of Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia

Lapshina L. M.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

TUTOR SUPPORT OF THE FAMILY OF A STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY AT THE STAGE OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Abstract. The article presents a generalization of their own practical experience in family support in matters of professional self-determination, vocational education, employment and professional self-realization of a school-age child with an intellectual disability. The leading role in this activity belongs to the tutor support.

Keywords: students with intellectual disabilities, tutor support, professional self-determination, family

В процессе обучения и воспитания школьников с нарушением интеллекта наступают ситуации, когда приходится совершать глобальный выбор [7], влияющий на всю дальнейшую судьбу. Одним из таких выборов является выбор будущей профессии [5].

Контингент обучающихся коррекционной школы постоянно утяжеляется [2; 3], однако цель работы образовательной организации в отношении школьников с нарушением интеллекта остается прежней: помощь в профессиональном определении как основе социализации на этапе самостоятельного проживания [7].

Поэтому в качестве ведущей стратегии работы с ребенком с указанной патологией было выбрано тьюторство [4]. Именно тьюторство как технология индивидуального сопровождения позволяет соотнести индивидуальные особенности, возможности, интересы ребенка с перечнем рекомендуемых профессий [4]. В данном случае ведущая функция тьютора будет состоять в координации деятельности всех специалистов образовательной организации, работающих с ребенком и членов его семьи [6].

Семья, как самый заинтересованный в судьбе ребенка микросоциум, рассмотрена в работах современных специалистов-практиков [4; 6; 8]. Однако заинтересованность в дальнейшей судьбе своего ребенка, к сожалению, не исключает некомпетентность родителей в решении отдельных вопросов его сопровождения [8].

Тьюторское сопровождение семьи подразумевает, в частности, помощь в решении вопросов профессионального самоопределения, профессионального образования на этапе послешкольного проживания, трудоустройства и профессиональной самореализации [5].

Собственная практика в данном вопросе позволяет выделить те вопросы, по которым родители, воспитывающие ребенка с нарушением интеллекта, чаще всего обращаются к специалистам сопровождения [5; 8]: — регулярный мониторинг рынка труда с целью выбора будущей профессии, имеющей наибольшую экономическую и материальную привлекательность; — помощь в реальном ознакомлении с профессией, на которую пал выбор. Это может быть встреча с представителем профессии (тематическая встреча в рамках профориентационной работы), экскурсия на соответствующее предприятие и т. д. [5]; — помощь в самопрезентации ребенка в рамках выбранной профессии на конкурсах профессионального мастерства: на школьном уровне — «Лучший по профессии», на этапе послешкольного обучения — через участие в конкурсе «Абилимпикс»; — помощь в освоении образовательной программы как по общеобразовательным предметам [1], так и по профессионально-трудовому обучению; — взаимодействие с семьей в воспитании эмоционально-волевых и личностных качеств, составляющих основу личностной адаптации в профессии и в трудовом коллективе [8].

Таким образом, взаимодействие тьютора и родителей в вопросах профессионального самоопределения школьника с нарушением интеллекта — это обязательное условие удачной социализации выпускника коррекционной школы на этапе самостоятельного проживания.

Литература:

1. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022 г.). — Челябинск, 2022. — С. 124–126.
2. *Лапшина Л. М.* Визуальный анализ основных географических показателей подростков с нормальным и интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2008. — № 8. — С. 252–261.
3. *Лапшина Л. М.* Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Адаптация биоло-

гических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции / под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2018. — С. 282–283.

4. *Лапшина Л. М.* Работа вспомогательной школы по социализации с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования : материалы научно-практической конференции. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т. — 2003. — С. 214–221.

5. *Лысова А. А.* Профессиональное образование как показатель эффективности социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Лысова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий [и др.] // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 99–104.

6. *Мальшева С. Б.* Взаимодействие семьи и школы обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С. Б. Мальшева, Л. М. Лапшина // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : сборник статей международной научно-практической конференции (Челябинск, 18–19 марта 2020 г.). — Ч. 2. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — С. 36–40.

7. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

8. *Tutoring in a family raising an infant with special health needs / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova, E. V. Reznikova // Espacios. — 2018. — Т. 39. — P. 32.*

Маслобойникова А. В.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Академический лицей № 95 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия

РОЛЬ ТЬЮТОРА В СОЗДАНИИ ПОРТФОЛИО КАК ПРОЯВЛЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается значение и роль тьютора в управлении самостоятельной деятельностью тьюторантов на примере работы с портфолио как самого эффективного инструмента отслеживания и корректирования самостоятельной деятельности обучающегося.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, самостоятельная деятельность, управление самостоятельной деятельностью, тьюторант, портфолио, тематическое портфолио, презентационное портфолио, портфолио достижений

THE ROLE OF A TUTOR IN CREATING A PORTFOLIO AS A MANIFESTATION OF MANAGING THE INDEPENDENT ACTIVITY OF STUDENTS

Abstract. The article examines the importance and role of a tutor in managing the independent activities of tutors using the example of working with a portfolio as the most effective tool for tracking and adjusting the student's independent activities.

Keywords: tutor, tutor support, independent activity, independent activity management, tutor, portfolio, thematic portfolio, presentation portfolio, portfolio of achievements

В связи с переориентированием российской системы образования на индивидуализацию обучения, возникла потребность в новом педагоге-специалисте, чья деятельность была бы направлена на индивидуальную работу с обучающимися, раскрытие их личностных потенциалов и интересов. Таким специалистом стал тьютор. На сегодняшний день представители этой профессии регулярно сталкиваются с проблемами в управлении самостоятельной деятельностью обучающихся в общеобразовательных учреждениях, ведь именно тьютор должен сформировать у учащихся потребность в знаниях, направить их на самостоятельное изучение различных вопросов. Самым актуальным вопросом остается путь формирования у учеников самостоятельного интереса к изучаемым дисциплинам.

Тьютор — педагог, осуществляющий общее руководство самостоятельной внеаудиторной работой обучаемых. [2, с 212]

Изучением проблематики тьюторской деятельности занимались многие отечественные авторы, среди которых: Т. М. Ковалева, В. В. Давыдова, Т. В. Громова, Т. Ю. Сурнина, С. А. Щенников, Н. В. Рыбалкина, В. С. Пьянин, В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев, С. И. Змеев.

Предметом и содержанием работы педагога-тьютора выступает сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся при разработке и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ. Профессиональная тьюторская деятельность направлена не на достижение конкретного образовательного результата, который может быть измерен в соответствии с определенным стандартом, а на личностное становление и развитие субъекта в процессе овладения культурой и знаниями.

Продолжая эту логику рассуждения, мы видим выполнение каким-либо педагогом роль тьютора следующим образом: с одной стороны, осуществ-

вление помощи ученику в осознанном выборе, а с другой — обсуждение проблем и трудностей процесса самообразования, возникающих у школьников, создание условий для реальной индивидуализации процесса обучения. Именно благодаря осуществлению тьюторских функций становится возможным мониторинг динамики процесса становления осознанности выбора у каждого школьника, а не просто фиксация его хаотичного движения во внешнем многообразии форм, например, предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Тьюторское сопровождение школьника в ходе самостоятельной работы ученика представляет собой последовательность взаимосвязанных друг с другом этапов:

- диагностико-мотивационный: здесь происходит первая встреча тьютора с обучающимся, выяснение образовательного интереса путем различных методов, например, анкетирования, беседы, начала работы с портфолио (в случае, если ребенок уже имеет знания и достижения в выбранной сфере);
- проектировочный: здесь происходит сбор информации в соответствии с выбранной сферой деятельности, необходимой для дальнейшей реализации интереса обучающегося;
- реализационный: тьюторант реализует проект на подготовленной заранее базе, представляет его результаты в различных формах (презентация, устное выступление перед классом, представление проекта в рамках различных тематических кружков, и т. д.);
- аналитический: на этом этапе тьютор вместе с тьюторантом обсуждают достигнутые в ходе совместной работы результаты, оценивают выступление, выявляют трудности, с которыми столкнулся тьюторант, и планируют следующий проект.

На наш взгляд, именно работа с портфолио является самой эффективной педагогической технологией в ходе руководства самостоятельной деятельностью тьюторантов, поскольку эта методика позволяет направлять и корректировать работу ученика, одновременно предоставляя ему широкое поле для творчества и индивидуальной реализации.

Портфолио — продукт совместного взаимодействия тьютора и тьюторанта, определенная специально структурированная папка [1, с. 83]. Существует несколько видов портфолио в рамках работы педагога-тьютора. Портфолио, которое ведет учащийся на протяжении нескольких лет, накапливая материал, структурируя и видоизменяя его, помогает тьюторанту самостоятельно отслеживать этапы своей образовательной деятельности и является для него эффективным инструментом самооценки. Тьютор, помогая школьнику организовывать работу по сбору и анализу материалов для портфолио, одновременно ведет и собственное педагогическое портфолио, где записывает свои размышления о тьюторанте, фиксирует применяемые на каждом из этапов педагогические технологии и их эффективность.

Портфолио фигурирует в работе на каждом этапе тьюторского сопровождения: на диагностико-мотивационном этапе запускается работа с портфолио, на проектировочном этапе ученик самостоятельно собирает тематическое портфолио, посвященное теме проекта, именно тематическое портфолио дает тьютору полноценное и структурированное представление о познавательных интересах конкретного тьюторанта. На реализационном этапе ученик составляет презентационное портфолио, в котором представлена более систематизированная и отобранная информация тематического портфолио, а также результаты исследовательской деятельности. На аналитическом этапе тьюторант заполняет портфолио достижений, позволяющий и тьютору, и тьюторанту самостоятельно оценить результаты проделанной вместе работы [1, с. 83–88].

Работа с портфолио неразрывно связана с самостоятельностью обучающихся. Тематическое портфолио ученик собирает самостоятельно, в то время как тьютор на предыдущем этапе помог сформулировать тему исследования и дать тьюторанту направление для поиска нужной информации. Таким образом, тьюторант действует самостоятельно в обозначенных тьютором рамках. Презентационное портфолио дает возможность обучаемому самостоятельно представить результаты своей деятельности и, что не менее важно, самостоятельно отобрать и систематизировать уже полученную благодаря тематическому портфолио информацию. Заполняя портфолио достижений, тьюторант, в том числе самостоятельно, оценивает результаты проделанной работы, анализирует трудности, с которыми ему пришлось столкнуться, решает, продолжит ли он работу по этой теме в будущем.

При этом, благодаря такой продолжительной работе с портфолио, на каждом этапе тьюторского сопровождения тьютор имеет возможность скорректировать направление деятельности обучаемого, помочь с возникающими вопросами, исправить мелкие недочеты. Именно поэтому такой инструмент, как портфолио, является самым эффективным способом управления самостоятельной деятельностью тьюторантов. Портфолио научит тьюторанта систематизировать и отбирать информацию, а также научит самостоятельно выявлять сферы своих познавательных интересов.

Непрерывная работа с портфолио позволяет проследить динамику развития и изменения познавательных интересов ученика на разных стадиях его обучения. Поэтому так необходимо вести портфолио с начала до конца обучения в общеобразовательном учреждении.

Таким образом, в современной системе образования тьютор является ключевой фигурой в сопровождении и управлении самостоятельной деятельностью обучающихся, помогает выявить и развить индивидуальные интересы каждого из них. Технология работы с портфолио является самой гибкой для реализации как творческих, так и познавательных интересов тьюторантов, т. к. она не только дает ребенку время и широкое информационное

поле для сбора информации, но и позволяет тьютору курировать и корректировать работу учащегося на каждом этапе.

Литература:

1. *Ковалева, Т. М.* Профессия «тьютор»/ Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. — Тверь: СФК-офис, 2014.
2. *Онушкин, В. Г.* Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. — СПб, Воронеж: ВИПКРО, 1995.

Махмутова А. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: a.m.79@inbox.ru

Научный руководитель Лапшина Л. М.

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемой сопровождения детей в системе дополнительного образования: анализируется деятельность тьюторов, определен перечень направлений работы тьютора.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, дополнительное образование

Makhmutova A. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M.

TUTOR SUPPORT IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The article considers a range of issues related to the problem of accompanying children in the system of additional education: the professional activity of tutors is analyzed, the list of areas of the tutor's work is determined.

Keywords: tutor, tutor support, additional education

Одной из тенденций развития современного образования является модернизация, обновление, поиск новых технологий, разработка и внедрение инно-

ваний. В этих условиях растет интерес в педагогической науке и практике к такому феномену, как тьюторское сопровождение [7]. Для нашей страны тьютор — это относительно новая фигура в системе субъектов педагогической деятельности, что определяет необходимость исследования содержания деятельности тьютора, в том числе в системе дополнительного образования [8].

В России понятие «тьютор» активно начало изучаться и применяться только в последнее время. Официальное закрепление профессии тьютора в системе российского образования произошло в 2008 году. Тьюторство как составляющая часть образования начала активно исследоваться с 90-х годов. прошлого столетия (А. Н. Богачев, А. В. Верховзина, А. В. Мамаева, Н. А. Партыко, М. А. Хмелькова, С. А. Щенников и др.) [1; 2; 6; 7].

А. В. Верховзина отмечает, что тьютор — это субъект образовательного процесса, занимающийся, в первую очередь, кураторской и наставнической деятельностью, направленной на личностный рост, повышение общекультурной и философской компетентности, а уже потом выступает в роли педагога [2]. В работах А. В. Мамаевой отмечается, что «педагог-тьютор» выступает в роли опекуна и наставника, который сопровождает индивидуальную деятельность обучающегося, который способен самостоятельно моделировать свою образовательную деятельность, ориентируясь на собственные образовательные интересы и потребности [6].

В основе тьюторского сопровождения лежит идея индивидуализированного образования, формирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей, что подчеркивается в Федеральном проекте «Успех каждого ребенка» [5]. Для реализации данных идей и задач необходим педагог-тьютор, который может осуществлять функции сопровождения и качественного обеспечения индивидуального обучения ребенка с учетом его интеллектуального, эмоционального, психологического, физиологического развития [4].

Н. А. Партыко были определены функции, которые выполняет тьютор [8]:

- организаторская функция, которая заключается в контроле и помощи в осуществлении режима;
- функция фасилитатора, которая заключается в создании условий, в которых обучающийся будет способен сам организовывать свой образовательный процесс, учитывая собственные образовательные потребности и интересы;
- функция коуча, т. е. организация консультирования, проектирование и реализация индивидуальных образовательных стратегий и программ.

В системе дополнительного образования функциональные обязанности тьютора определяются, во-первых, потребностями обучающихся в реализации своего личностного потенциала, во-вторых — запросом родителей на развитие их детей в процессе освоения образовательной программы. В процессе тьюторского сопровождения в системе дополнительного образования реализуются следующие направления [2]:

- включение детей в коллективную, массовую деятельность, содействие в освоении программы дополнительного образования, наставничество;
- помощь в подготовке детей к концертным выступлениям, участию в конкурсах, выставках, соревнованиях;
- организация встреч обучающихся с интересными людьми, подготовка мастер-классов;
- индивидуальное сопровождение одаренных детей, содействие в выборе и реализации их индивидуальных образовательных траекторий;
- помощь педагогам в реализации программ дополнительного образования, консультирование и просвещение;
- организация взаимодействия с родителями воспитанников, оказание им помощи в решении различных вопросов, связанных с реализацией программы дополнительного образования.

Таким образом, тьюторское сопровождение в системе дополнительного образования можно рассматривать как комплекс направлений, которые ориентированы на поддержку развивающейся личности с учетом ее интересов и потребностей, раскрытие творческого потенциала, обеспечение личностного роста. Тьюторское сопровождение — это деятельность тьютора по индивидуализации образования, поиск образовательных ресурсов для формирования личности обучающегося. Тьютор методически управляет освоением программы, сопровождает ребенка на основе отношений партнерства, взаимодействует с ним не как транслятор знаний и умений, а как наставник, который развивается вместе с обучающимся.

Литература:

1. *Богачев А. Н.* Тьюторское действие в образовании: теория, практика, подготовка кадров / А. Н. Богачев, В. С. Цилицкий. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. — 184 с.
2. *Верхозина А. В.* Тьютор как педагогическая специальность в системе профессионального образования / А. В. Верхозина // Вестник Шадринского государственного педагогического института. — 2015. — № 2 (26). — С. 124–128.
3. *Коробинцева М. С.* Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина : учебно-методическое пособие для высших учебных заведений. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с.
4. *Лапшина Л. М.* Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции / под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2018. — С. 282–283.
5. *Лысова А. А.* Профессиональное образование как показатель эффективности социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Лысова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий [и др.] // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 99–104.

6. *Мамаева, А. В.* Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребенка / А. В. Мамаева, О. Л. Беляева. — Красноярск, 2015. — 214 с.

7. *Партыко, Н. А.* Тьютор в открытом образовании / Н. А. Партыко // Профессиональное образование. Столица. — 2019. — № 5. — С. 38–40.

8. Тьюторское сопровождение одаренных и перспективных детей в условиях взаимодействия общего и дополнительного образования: методические рекомендации / под ред. А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая, Н. В. Маркина. — Челябинск: ЧИППКРО, 2016. — 52 с.

Мельникова А. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: melnikova.a.2014@mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эстетического развития детей с задержкой психического развития. Подчеркивается важность психолого-педагогического сопровождения при осуществлении коррекционной работы в процессе эстетического воспитания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Приведены критерии, средства и формы эстетического воспитания детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития; эстетическое воспитание; критерии эстетического воспитания; средства эстетического воспитания; эстетическая культура; особенности психофизического развития; психолого-педагогическое сопровождение; внеурочная деятельность

Melnikova A. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Research supervisor: Osipova L. B.

TO THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. The article discusses the features of the aesthetic development of children with mental retardation. The importance of psychological and

pedagogical support in the implementation of correctional work in the process of aesthetic education of children of primary school age with mental retardation is emphasized. Criteria, means and forms of aesthetic education of children with mental retardation is emphasized.

Keywords: children of primary school age with mental retardation; aesthetic education; criteria for aesthetic education; means of aesthetic education; aesthetic culture; features of psychophysical development; psychological and pedagogical support; extracurricular activities

На современном этапе развития специального образования одной из актуальных проблем является духовное становление личности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Содержание воспитательной работы с данной категорией детей включает в себя средства нравственного, эстетического, трудового и других видов деятельности. Эстетическое воспитание способствует формированию эмоциональной и интеллектуальной сфер личности, выработке адекватного поведения в обществе и взаимодействия с окружающим миром [9; 12].

В широком смысле под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического, нравственного и культурного отношения к действительности.

С точки зрения В. С. Мироненко, О. Г. Конник, Д. И. Бас, С. С. Сейтмамбетова, Л. Х. Аблямитова, формирование эстетической культуры личности включает в себя: эстетическое восприятие (способность выделять свойства, образы и испытывать эстетические чувства), эстетические чувства (эмоциональные состояния), эстетические потребности (нужда в эстетических переживаниях), эстетические вкусы (оценка с позиции знаний и идеалов), эстетический идеал (представление о совершенном) [7; 8].

По мнению Л. А. Дружининой, Л. Б. Осиповой, Е. М. Торшиловой, Т. В. Морозовой, Е. Ю. Волчегорской, организация психолого-педагогического сопровождения эстетического воспитания детей с ОВЗ в условиях образовательной организации имеет особую значимость. Специфика психофизического развития детей с ОВЗ и негативное влияние дефекта на развитие компонентов их личности затрудняют спонтанное усвоение родной культуры и препятствуют становлению эстетического восприятия к окружающему миру. Это связано как с особенностями интеллектуального развития детей с ОВЗ, а также несформированностью умения ориентироваться и анализировать в условиях фактической проблемной задачи [1; 2; 11; 15].

Эстетическое развитие ребенка тесно связано с его общим психофизическим развитием. Детям с задержкой психического развития характерны недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний об окружающем мире. По мнению Х. Спионека, С. К. Сиволапова, данное явление обусловлено

не столько бедностью опыта ребенка, сколько нарушением таких свойств восприятия, как предметность, структурность и целостность. Восприятие находится в пределах чувственного опыта. Затруднения проявляются как в достраивании целостных образов, так и в самом количестве образов-представлений. Нарушения в сформированности пространственных представлений проявляются ошибками во внутреннем плане собственной деятельности. Исследования Т. В. Егоровой говорят о разнообразии специфических проявлений мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития, что проявляется в трудностях усвоения видовых понятий и специальных терминов, которые у данной категории детей носят слабо дифференцированный характер [14].

Развитие эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития представляется расхождениями в понимании, восприятии и опознании эмоций. Несформированность навыков эффективного общения приводит к неблагоприятию в межличностных отношениях. У ребенка создается отрицательное представление о самом себе, снижается самооценка, вера в собственные способности и возможности. Отсутствие социального признания приводит к образованию конфликтной личности, которой в конфликтной ситуации свойственно реагировать, используя исключительно примитивные реакции.

В восприятии эстетических критериев дети с ЗПР имеют сложности в сопоставлении, сравнении и выделении конкретных понятий красивого и безобразного, содержательного и бессмысленного. Образные понятия вызывают сложности понимания сути вопроса.

Описанные особенности являются причиной возникающих трудностей в усвоении эстетических представлений, понимания и оценки окружающего с точки зрения эстетики и культурного развития у детей с ЗПР. Данные особенности в развитии детей с ОВЗ являются причиной для проведения с ними коррекционной работы по эстетическому воспитанию [13; 14].

В разработку теории эстетического воспитания детей с ОВЗ значительный вклад внесли Б. Т. Лихачев, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. С. Выготский, Н. И. Киященко и другие отечественные педагоги. Психологические аспекты эстетического воспитания детей с ОВЗ рассмотрены в работах Б. М. Теплова, Л. С. Выготского, Н. И. Киященко и др. [2; 3; 7].

Исследования Л. А. Дружининой, Л. Б. Осиповой, Е. М. Торшиловой, Т. В. Морозовой послужили основанием для описания средств эстетического воспитания ребенка с ЗПР как необходимого условия его эмоционального развития и социализации в контексте базового раздела эстетики — эстетики быта (основная тематика — умение эстетично одеваться) [4; 10].

Критерии и показатели эстетического развития описаны в работах Д. Б. Лихачева, Л. В. Поселягиной, С. С. Сейтмамбетова, Л. Х. Аблямитова, Е. Ю. Волчегорской, Д. А. Лиджаевой. По мнению авторов, в основу эстетического воспитания вложены следующие компоненты: эмоциональ-

но-оценочный (оценка эмоций, эмоциональных состояний и чувств людей), коммуникативный (способность к коммуникациям) и деятельностный (способность к копированию и преобразованию в деятельности) [4].

В основу Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для обучающихся с ЗПР положены деятельностный и дифференцированный подходы, осуществление которых предполагает: — развитие личности обучающихся с ЗПР в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социальной адаптации; — расширение представлений о целостной и подробной картине мира, упорядоченной в пространстве и времени, адекватных возрасту ребенка; — умение накапливать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира.

В период младшего школьного возраста ребенок приобретает определенный социальный статус, активно осваивает новый социальный опыт, приобретает навыки социальных связей и личностных качеств, необходимых в процессе социализации [5].

Для сопровождения эстетического развития детей с ЗПР мы предполагаем использование внеурочной деятельности, процесс которой сменяет различные формы организации занятий и предоставляет ребенку с ОВЗ возможность освоить различные виды деятельности, приобрести новые умения, навыки и развивать личностные качества [8].

Ш. А. Амонашвили рассматривал внеурочную деятельность как одну из форм организации свободного времени обучающихся и неотъемлемую часть учебно-воспитательного процесса. В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий и другие педагоги активно использовали внеурочную работу, рассматривая её как средство воспитания личности, основываясь на принципах добровольности, активности и самостоятельности [6; 9].

Психолого-педагогическое сопровождение в рамках внеурочной деятельности детей с нарушениями в развитии является благоприятным условием. По мнению С. Н. Сорокоумовой, данный процесс включает в себя стратегию и тактику диагностической, профилактической, консультативной, коррекционной, развивающей работы, направленной на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей в общество их нормативно развивающихся сверстников [13; 14].

Формирование эстетико-ценностной ориентации личности развивает не только интерес к творчеству, но и к содержанию эстетических и культурных ценностей в быту, в поступках и поведении. Таким образом, включая компоненты эстетического воспитания во внеурочную деятельность детей с ЗПР, мы способствуем развитию их межличностной, эмоциональной и когнитивной сферы.

Литература:

1. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с.
2. Дружинина, Л. А. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28.
3. Дружинина, Л. А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 9. — 32–37.
4. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42.
5. Ильинская, И. П. Критерии оценки уровня сформированности эстетической культуры младшего школьника // Начальная школа. — 2009. — № 1. — С. 20–25.
6. Киселева, Т. И. Внеурочная деятельность как средство развития познавательных интересов младших школьников // Управление образованием: теория и практика. — 2021. — № 5. — С. 33–51.
7. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
8. Мироненко, В. С. Роль эстетического воспитания в развитии детей с задержкой психического развития детей / В. С. Мироненко, И. В. Андрусева // Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet». — 2021. — № 5.
9. Осипова, Л. Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. — 158 с. — Режим доступа: <http://elibr.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/1028>
10. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 77 с.
11. Осипова, Л. Б. Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 8. — С. 57–65.
12. Плаксина, Л. И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М. : ИНФРА-М, 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/1045009.

13. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 284–303. — DOI: 10.32744/pse.2022.6.16.

14. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности [Электронный ресурс] / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. DOI: 10.32744/pse. 2022.1.23

15. *Vasilyeva, V. S.* Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities [Электронный ресурс] / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // *Opción*. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772.

Мухаметжанова Н. Ю.

Детский сад № 48, г. Челябинск, Россия
e-mail: mukhametzhanova69@list.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье обобщен собственный практический опыт работы с детьми раннего возраста на этапе адаптации к условиям дошкольной образовательной организации (ДОО). Обосновывается необходимость организации психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка на данном этапе в силу его большой значимости для развития ребенка.

Ключевые слова: дети раннего возраста, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация

Mukhametzhanova N. Y.

Kindergarten № 48, Chelyabinsk, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNG CHILDREN AT THE STAGE OF ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article summarizes his own practical experience of working with young children at the stage of adaptation to the conditions of a preschool

educational organization (pre-school). The necessity of organizing psychological and pedagogical support for each child at this stage is substantiated due to its great importance for the development of the child.

Keywords: young children, psychological and pedagogical support, adaptation

Дошкольная образовательная организация (ДОО) — это не только первая ступень государственной системы образования [4], это первый принципиально новый этап в жизни ребенка, успешность прохождения которого во многом определит легкость формирования адаптационных механизмов детского организма к изменяющимся условиям, которых только в системе образования дальше будет несколько [3].

На педагоге, встречающем ребенка в ДОО, лежит особая ответственность [1]: от его профессионализма и профессиональной компетентности зависит, насколько быстро и легко ребенок адаптируется к условиям детского сада, пройдя легкую, среднюю или тяжелую адаптацию. Статистические данные свидетельствуют о том, что подавляющее большинство детей переживают среднюю или тяжелую адаптацию, т. е. привыкают к учреждению до полугода [2].

Действительно, при поступлении в ДОО в жизни ребенка наступает очень много серьезных изменений [5], которые семья не всегда представляет себе в полном объеме [6]: — ребенок оказывается в новом предметно-пространственном окружении, и, несмотря на то, что оно часто больше по площади и разнообразнее по предметности, оно скорее настораживает, нежели притягивает и завораживает; — в жизни ребенка появляется новый незнакомый значимый взрослый (воспитатель); он проводит с ребенком столько времени, что часто превосходит активное времяпровождение с родителями; заставляет его слушаться и ему подчиняться, а мамы рядом нет; — длительный по времени и большой по интенсивности контакт с ровесниками, которых очень много (иногда больше 25) и которые абсолютно незнакомы, но претендуют на те же игрушки, что вызвали интерес у ребенка; — значительное сокращение персонального внимания к ребенку, его просьбам, желаниям; — очень четкий режим дня, в чем-то даже жесткий, не имеющий вариантов и не всегда учитывающий индивидуальный темп деятельности каждого ребенка, уровень развития отдельных параметров психики (н-р, уровень развития речи).

Резкое появление в жизни ребенка такого количества новаций накладывается на физиологическую незрелость очень-очень маленького организма [1]. Потому педагоги ДОО находятся в постоянном поиске новых эффективных методов работы с воспитанниками в период адаптации к условиям детского сада, реально понимая, что двух одинаковых случаев адаптации не бывает: каждый ребенок адаптируется очень индивидуально. Следовательно, наиболее эффективным и действенным вариантом

оказания помощи ребенку становится психолого-педагогическое сопровождение [2].

Такая форма работы очень интересна: организуема через общие принципы и правила, она легко индивидуализируется, даже персонифицируется [3]: — выбрать индивидуальный период и темп привыкания к ДОО и положить его в основу реального времени нахождения ребенка в саду (начиная с одного часа); — очень внимательно относиться к состоянию ребенка во время утреннего приема: у детей раннего возраста реакция организма на дискомфорт (тем более проявление дезадаптации) проявляется быстро, генеративно и на психофизическом уровне; — у детей 2–3 лет большое количество страхов. На первой встрече с родителями уточнить наличие нетипичных страхов и минимализировать в помещении группы и на прогулочной площадке возможность появления причин страхов; — у ребенка раннего возраста практически нет потребности в общении с ровесниками: в этом возрасте взрослый выступает как партнер по взаимодействию (игре, общению и др.); педагог в это время реализует организаторскую функцию четко, активно, выступая одновременно и как значимый взрослый, и как партнер (для всех детей одновременно и для каждого ребенка в отдельности); — отсутствие мамы на время пребывания в ДОО компенсируется обращением к ребенку «по-маминому». При внимательном наблюдении за общением ребенка и мамы на утреннем приеме отмечаем, как родитель называет своего ребенка (Саша, Санька, Сашок, Шурка, Сашонок — вариантов может быть много, и они могут быть самые необычные). Индивидуальное обращение по-домашнему, по-маминому во время индивидуальных бесед воспитателя с воспитанником позволит ребенку на этапе адаптации быстрее привыкнуть к садику, а в воспитателе увидеть не значимого взрослого, а заботливого взрослого, на время, «пока мама на работе», замещающего его; — большая работа и предварительная, и сопровождающая проводится с семьей воспитанника [6]: с родителями, другими членами семьи. Тесный контакт с семьей (практически в режиме «24/7») — основное и главное правило психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Только тесно сотрудничая семьей, воспитатель может сделать сопровождение ребенка в период адаптации к ДОО индивидуальным, а процесс адаптации — легким для ребенка, для семьи воспитанника, для педколлектива.

Литература:

1. Жеребкина, В. Ф. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / В. Ф. Жеребкина, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2012. — 315 с.
2. Лапшина Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения /

Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова // Детский сад от А до Я. — 2021. — № 1 (109). — С. 100–108.

3. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

4. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // https://www.consultant.ru/cons_doc_LAW_140174. (дата обращения: 25.02.2023).

5. *Хайкина М. А.* Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск, 2016. — С. 153–156.

6. Tutoring in a family raising an infant with special health needs / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova, E. V. Reznikova // *Espacios*. — 2018. — Т. 39. — Р. 32.

Назарова Е. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: nazarova.zhenya04@mail.ru

Научный руководитель — Щербак С. Г.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития диалогической речи детей младшего школьного возраста с ОНР. Определены основные диалогические умения, которыми должны овладеть дети младшего школьного возраста с ОНР. Обосновывается важность и особенности взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения в процессе развития диалогической речи детей младшего школьного возраста с ОНР.

Ключевые слова: развитие речи, диалогическая речь, речевое развитие, общее недоразвитие речи, психолого-педагогическое сопровождение

INTERACTION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT SPECIALISTS IN THE DEVELOPMENT OF DIALOGIC SPEECH IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DSD

Abstract. The article deals with the problem of the development of dialogical speech of children of primary school age with OHP. The main dialogic skills that children of primary school age with OHP should master are determined. The importance and features of the interaction of specialists in psychological and pedagogical support in the process of developing the dialogic speech of children of primary school age with OHP are substantiated.

Keywords: speech development, dialogic speech, speech development, general underdevelopment of speech, psychological and pedagogical support

Одной из актуальных проблем в области специального образования является увеличение количества детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. Речевые нарушения затрудняют формирование коммуникативных процессов, оказывают отрицательное влияние на мыслительные и познавательные процессы, приводят к изменениям эмоциональной и личностной сферы обучающихся.

Особую категорию детей с речевыми нарушениями составляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР), при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы: звуковой и смысловой, при сохранных слухе и интеллекте [4].

Дети младшего школьного возраста с ОНР не могут спонтанно развиваться согласно онтогенетическим принципам, что свойственно для детей с нормальным развитием. Речевые трудности детей с ОНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы. Это нарушение лексики, фонетико-фонематические нарушения, нарушения грамматического строя речи, несформированность произносительной (звуковой) и семантической (смысловой) сторон речи. Поэтому коррекция речи у них представляет собой длительный процесс [6].

Одна из главных задач речевого развития детей младшего школьного возраста заключается в овладении ими диалогической речью (учебного диалога). В процессе обучения в школе развиваются те диалогические умения, которые не формируются без влияния взрослого: умение вести диалог, умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения. Опыт речевого общения со взрослым ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками.

Вопросы развития связной речи у детей младшего школьного возраста в педагогической литературе рассматриваются в двух аспектах — развитие диалогических умений и развитие связной монологической речи. Наиболее социально значима для детей младшего школьного возраста диалогическая форма общения. Диалог представляет собой естественную среду развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях [1].

Работа по развитию диалогической речи направлена на формирование умений, необходимых для общения.

Диалог как сложная форма социального взаимодействия предполагает сформированность сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки [1].

В коррекционно-педагогической работе по развитию у детей младшего школьного возраста с ОНР диалогической речи необходимо построение образовательного процесса, направленного на создание комфортных, развивающих и воспитывающих условий.

Согласованность в работе специалистов, основанная на командной позиции, является одним из условий успешного функционирования службы сопровождения детей с ОНР. Приоритетными в данном контексте являются вопросы включения педагогов в единую организационную модель образовательной деятельности, а также владение единой системой методов, направленных на решение образовательных задач.

Работа в идеологии «команды» заключается в позиционировании значимости собственного вклада в реализации поставленной образовательной цели всеми специалистами, где каждый выполняет четко определенные задачи в области своей предметной деятельности. Такое командное взаимодействие определяется как межпрофессиональное сотрудничество, направленное на выработку и реализацию единой стратегии развития ребенка [3].

Главный принцип взаимодействия специалистов по сопровождению — это принцип совместного принятия решений и ответственность за его выполнение. От того, насколько специалисты придерживаются единого подхода к сопровождению ребенка, его семьи и других участников образовательного процесса, во многом зависит эффективность работы, успешность коррекционно-развивающей работы и эмоциональный климат в коллективе.

Рассмотрим более подробно взаимодействие в работе основных специалистов психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ОНР в процессе развития у них диалогической речи.

Взаимосвязь в работе учителей начальной школы с учителем-логопедом направлена на решение целого ряда задач, в числе которых и развитие диалогической речи. Логопед поможет учителю отобрать необходимый материал для работы с ребенком, так задачи по развитию речи у детей с ОНР решаются как при работе логопеда с ребенком, так и во время уроков. Значимым является и информирование учителя о результатах логопедической работы, состоянии речевой функции, перспективах и направлениях дальнейшей работы.

Взаимодействие классного руководителя, учителей-предметников и учителя-логопеда обеспечивает решение общих задач при работе с детьми младшего школьного возраста с ОНР. Организационными формами взаимодействия специалистов целесообразно считать взаимопосещение занятий, педагогические советы, подготовку совместных занятий (мероприятий).

Взаимодействие всех специалистов с психологом позволит лучше понять психологические особенности детей младшего школьного возраста с ОНР, выстроить систему коррекционно-развивающей работы и устранить неэффективные способы работы. Педагог-психолог может помочь провести самоанализ деятельности как педагога, так и детей и их родителей, определить изменения, которые следует внести в свое поведение [1].

Таким образом, наличие общего фонда знаний у специалистов образовательной организации позволит определить актуальные направления работы по развитию диалогической речи у детей младшего школьного возраста с ОНР и содержание образовательной деятельности, а также средства и условия их успешного осуществления. Общим результатом взаимодействия специалистов должно быть решение задач по повышению уровня развития диалогической речи детей младшего школьного возраста с ОНР.

Литература:

1. *Ахматьянов, Р. А.*, Работа над развитием речи у детей с ОНР / Р. А. Ахматьянов, Т. Л. Воскресенская // Инновационные механизмы решения проблем научного развития, 2016. — С. 3–4.
2. *Выготский, Л. С.* Психология развития. Избранные работы. [Текст]: учебник / Л. С. Выготский. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 302 с.
3. *Галина, Р. У.* К вопросу об особенностях формирования диалогической речи младших школьников / Р. У. Галина // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и техники: сборник научных статей международной конференции: [Электронный ресурс] ответственный редактор: Е. Д. Родионов, — 2018. — С. 1621–1624.
4. *Егоршина, И. Н.* Развитие диалогической речи у школьников с ОНР в условиях реализации ФГОС / И. Н. Егоршина // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам II Международной заочной научно-практической конференции. — 2016. — С. 65–68.
5. *Жукова, Н. С.* Логопедия. Основы теории и практики [Текст]: учеб. для вузов / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — М. : Эксмо, 2018. — 288 с.

Никитина Е. К., Осипова Л. Б.

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

РОЛЬ ТЬЮТОРА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАЗВИТИЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с развитием сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, а также содержание работы тьютора. Выделены принципы взаимодействия специалистов, наиболее эффективные формы взаимодействия специалистов

Ключевые слова: тьютор, игра, игровая деятельность, взаимодействие специалистов по развитию сюжетно-ролевой игры, содержание работы педагогов по развитию сюжетно-ролевой игры

Nikitina E. K., Osipova L. B.

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

THE ROLE OF THE TUTOR IN THE INTERACTION OF SPECIALISTS IN THE DEVELOPMENT OF STORY-ROLE PLAY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Annotation. The article considers a range of issues related to the development of the plot-role-playing game of older preschool children with visual impairments, as well as the content of the tutor's work. The principles of interaction of specialists are the most effective forms of interaction of specialists are highlighted.

Keywords: tutor, game, game activity, interaction of specialists in the development of story-role-playing games, the content of teachers' work on the development of story-role-playing games

Одной из самых актуальных и сложных проблем в деятельности дошкольника является проблема игры. Игровая деятельность является веду-

щим видом деятельности в жизни дошкольника, а также фундаментом будущих социальных отношений ребенка, его успешности в мире окружающих. Особое место в деятельности дошкольника занимает сюжетно-ролевая игра, которая позволяет ребенку приобщиться к самым разнообразным сферам жизни взрослых.

В трудах Л. С. Выготского отражено, что для детей с нарушениями зрения игра так же важна, как и для детей без зрительной патологии [5]. Но формирование деятельности у дошкольников с нарушениями зрения происходит иначе, в связи с особенностями нарушения [16; 21].

Часто в педагогическом исследовании игру и игровую деятельность принимают как синонимичные понятия. Можно сделать вывод о равенстве понятий «игра» и «игровая деятельность».

Единого определения для понятия игровой деятельности не существует ни в педагогике, ни в психологии. Игра трактуется исследователями в соответствии со сферой их научных интересов, социокультурным контекстом и места игры в нем [4; 8; 14; 17; 20].

В исследованиях Д. Б. Эльконина сюжетно-ролевая игра, как и вид деятельности, имеет свою структуру:

- игровой замысел;
- сюжет игры;
- содержание игры;
- мотивы игры;
- роль игры;
- игровое правило;
- игровые действия;
- игровое употребление предметов [8; 20].

К концу старшего дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра полностью сформирована.

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития [1; 7; 12; 13].

Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина отмечает затруднение овладением чувственным познанием, что отрицательно отражается на всех видах деятельности, в том числе познавательной, коммуникативной, двигательной, игровой деятельности, на развитие аналитико-синтетической деятельности и мышления [2; 3; 6; 15].

Особенности зрительного дефекта и вторичных отклонений накладывая свой отпечаток на формирование игровой деятельности.

Игровая деятельность детей с нарушениями зрения рассматривается как целостное образование, возможности которого в коррекции отклонений различного плана, вызванных зрительным дефектом, многогранны [10; 18].

Л. И. Солнцева к характерным особенностям сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями зрения относит:

- преимущественное использование речи в игре.
- преимущественно манипулятивные действия с предметами.
- бедность и трудности в формировании и развитии сюжета.
- трудности в формировании образа окружающего мира, которые в свою очередь отражаются в уровне социальных отношений в игре [18].

Итак, в связи с выявленными особенностями развития сюжетно–ролевой игры детей с нарушенным зрением мы считаем, что работа по коррекции данной сферы развития необходима.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) призывает опираться на сильные стороны ребенка. Он направлен на развитие его потенциальных возможностей. На основе этого написаны Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы дошкольного образования для трех категорий детей с нарушением зрения.

В трудах И. Г. Корниловой, Л. Б. Осиповой выделяются принципы построения сюжетно–ролевых игр со сверстниками:

- 1) обеспечение места и времени для игр; возможности выбора их тематики, содержания, материала, партнеров;
- 2) создание условий для самостоятельной организации и длительного сохранения пространственно–предметной игровой среды;
- 3) обеспечение возможности свободного объединения со сверстниками по интересам, личному социальному и игровому опыту;
- 4) предоставление комфортных условий для коллективных игр разной динамики и содержания [9; 19].

Проведение эффективной и результативной коррекционной работы с детьми с нарушением зрения по развитию сюжетно–ролевой игры может быть организовано только при тесном взаимодействии специалистов ДООУ.

Для организации эффективного взаимодействия в рамках коррекционно–педагогического процесса необходимо участие всех педагогов, работающих с детьми, в том числе тьютора.

Нами было рассмотрено содержание работы педагогов по развитию сюжетно–ролевой игры.

К содержанию работы тьютора возможно отнести следующее:

1. знакомство с предметным содержанием игры согласно календарно–тематическому планированию;
2. формирование интереса к игрушкам, игровым действиям с ними;
3. обучение правильным игровым действиям с игрушками;
4. создание игровых ситуаций и предпосылок к ним;
4. ввод в игру предметов–заменителей;
5. обучение навыку выстраивания игровой ситуации;
6. консультирование других участников коррекционного психолого–педагогического процесса.

А. А. Орлов в организации взаимодействия специалистов говорит о важности соблюдения нескольких основных принципов:

- безоценочный стиль отношений;
- конгруэнтность — способность искренне выражать свои чувства и отношение;
- конфиденциальность [11].

Мы выделили 3 наиболее эффективные формы взаимодействия специалистов:

1. совместные консультации;
2. просмотр и анализ открытых занятий;
3. ведение дневника взаимодействия.

К основной форме контроля эффективности педагогического взаимодействия специалистов можно отнести успешность психолого-педагогического сопровождения и реализацию коррекционной работы.

Создание единой, сплоченной команды педагогов является одним из важнейших факторов реализации успешного психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, при организации комплексной работы всех специалистов происходит совершенствование сюжетно-ролевой игры, а также сопутствующих навыков.

Литература:

1. *Андрющенко, Е. В.* Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу: учеб.-метод. пособие для тифлопедагогов дошк. образоват. организаций / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова. — Челябинск: Цицеро, 2018. — 143 с.

2. *Андрющенко, Е. В.* Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет) : метод. пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Н. Я. Ратанова, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2010. — 128 с.

3. *Буцук, Т. В.* Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с.

4. *Венгер, Л. А.* Игра как вид деятельности / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. — 1978. — № 3. — С. 163–165.

5. *Выготский, Л. С.* Проблема возраста. Игра / Л. С. Выготский — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4 — С. 244–268.

6. *Дружинина, Л. А.* Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28.

7. *Дружинина, Л. А.* Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 9. — 32–37.

8. *Игра дошкольника / Л. А. Арбанян [и др.] ; под редакцией С. Л. Новоселовой.* — М: Посвещение, 1989. — 286 с.

9. *Корнилова, И. Г.* Игра и творчество в психокоррекции / И. Г. Корнилова. — Москва: Научная книга, 2000. — 168 с.
10. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // *Перспективы науки и образования*. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.
11. *Орлов, А. А.* Введение в педагогическую деятельность: Практикум / А. А. Орлова, А. С. Агафонова. — М.: Академия, 2004. — 256 с.
12. *Осипова Л. Б.* Коррекция зрительного восприятия: Конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире: методич. пособие для тифлопедагогов / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева; под ред. В. Я. Салаховой. — Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2004. — 188 с.
13. *Осипова, Л. Б.* Концептуальные основы модели социально-коммуникативно-го развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // *Балтийский гуманитарный журнал*. — 2019. — Том 8. — № 3 (28). — С. 113–117.
14. *Осипова, Л. Б.* Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 77 с.
15. *Плаксина, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М.: ИНФРА-М, 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/1045009.
16. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Электронный ресурс] / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // *Перспективы науки и образования*. — 2022. — № 6 (60). — С. 284–303. — DOI: 10.32744/pse.2022.6.16.
17. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности [Электронный ресурс] / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] // *Перспективы науки и образования*. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI: 10.32744/pse.2022.1.23
18. *Солнцева, Л. И.* Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л. И. Солнцева, В. З. Денискина. — М.: Налоговый вестник, 2004. — 320 с.
19. Формирование коммуникативных умений у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья как основа их глобальной компетентности / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Н. Ю. Степанова [и др.] // *Обзор педагогических исследований*. — 2022. — Т. 4. — № 6. — С. 119–126.
20. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е издание. — М.: Владос, 1999. — 360 с.
21. *Vasilyeva, V. S.* Individualization of Psychological and Pedagogical Support of Primary School Students with Developmental Delay in the Process of the Federal State Educational Standard Mastering [Электронный ресурс] / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina,

Нуртазинова А. С.

Студент магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ, «программа Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», 2-й курс

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: nas.30.93.@mail.ru

*Научный руководитель — Резникова Елена Васильевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры СПП и ПМ ЮУрГГПУ*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье описываются особенности школьников с задержкой психического развития и приводятся примеры организации мероприятий по формированию коммуникативной сферы у данной категории детей.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, младшие школьники с задержкой психического развития, образовательный процесс

Nurtazinova A. S.

Master's student of the Faculty of Inclusive and Correctional Education of the South Ural State State Polytechnical University, program Psychological and Pedagogical Support for Persons with Disabilities, 2nd year South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

*Scientific adviser: Reznikova Elena Vasilievna,
Ph. D. ped. Sciences, Associate Professor*

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article describes the features of the development of schoolchildren with mental retardation and provides examples of organizing activities to develop the communicative sphere in this category of children.

Keywords: communication skills, junior schoolchildren with mental retardation, educational process

Проблема социализации личности младшего школьника с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из трудных в отечественной коррекционной педагогике и психологии.

У детей младшего школьного возраста с ЗПР снижена потребность в общении, доминирует прагматическая направленность общения с взрослым, отмечается недостаточный уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения с окружающими, что затрудняет процесс межличностного взаимодействия и подталкивает детей к аффективным проявлениям в коммуникациях, нарушает их социальную адаптацию.

В связи с этим большое внимание уделяется проблеме социализации детей с задержкой психического развития и формирования у них коммуникативных умений, под которыми понимают личные качества, необходимые человеку для полноценной реализации общения, межличностного взаимодействия, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях учащихся и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника [1].

Дети младшего школьного возраста с ЗПР, как правило:

- не способны самостоятельно и устойчиво принимать и передавать информацию собеседнику;
- не всегда готовы взаимодействовать на основе совместного планирования, ориентации на партнера и самостоятельного решения конфликтных ситуаций в режиме сотрудничества;
- испытывают затруднения при включении в систему взаимоотношений в классе, недостаточно удовлетворены общением и проявляют признаки дезадаптации к условиям обучения в школе;
- проявляют искаженное понимание отношения со стороны другого, отсутствие способности к пониманию эмоционального состояния другого человека, и в результате — низкую способность к сопереживанию;
- затрудняются в выделении личностных характеристик партнера по общению, не имеют представления о сущности межличностного общения и личной значимости данных отношений [2].

Дети с ЗПР испытывают значительные затруднения в формировании навыков социальной коммуникации, поэтому необходимо специально организованное формирование указанных умений различными приемами и средствами.

Формировать коммуникативные навыки можно посредством учебной деятельности. Примером могут быть уроки труда. Приобретенные учащимися в ходе совместной учебной работы коммуникативные умения переходят во все другие сферы общения, в итоге выводя ребенка на более успешный уровень коммуникации. Формирование коммуникативных умений осуществляется не только на уроках, но и в процессе внеклассной работы. Возможно организовать работу по формированию коммуникативных навыков при подготовке стенгазет к Новому году: обсуждение, выбор текстов, рисунков, расположение и наклеивание, разукрашивание, формулирование подписей.

Существенную роль в развитии коммуникативной деятельности младших школьников с ЗПР играет их социальная практика, приобретенная в семье. Полная семья с гармоничными отношениями между родителями и детьми благоприятствует увеличению сферы общения ребенка. Наоборот, неполная семья, конфликтные, асоциальные семейные отношения замедляют нормальное развитие личности ребенка и могут в дальнейшем привести к его десоциализации [3].

Для расширения круга общения и приобретения коммуникативного опыта детьми в учебно-воспитательный процесс были включены родители. Родители активно участвуют в организации выставок детских работ, различных конкурсах.

Детско-родительское взаимодействие имеет чрезвычайно важное значение не только для совершенствования и закрепления коммуникативных умений самого ребенка, но и для развития семьи, а именно — сплочения, формирования подлинного семейного «мы». Подготовка и участие в совместных праздниках, таких как «День пожилого человека», «День матери», «Масленица» и др.

Путем тренинговых мероприятий у учащихся развиваются умения адекватно воспринимать себя и окружающих, анализировать ситуацию, контролировать поведение и состояние как окружающих, так и свое собственное. В ходе занятий воспитываются нормы социального поведения и межличностного взаимодействия, развиваются умения гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных жизненных условиях, что ведет к закреплению освоенных на уроках поведенческих стратегий взаимодействия.

Кроме тренингов, с учениками с ЗПР возможно проведение тематических классных часов, на которых уточняются знания о правилах поведения, о способах самостоятельной организации взаимодействий с другими детьми, решаются проблемные ситуации, требующие от детей ориентации на одноклассников, учета мнения других.

Сформированные коммуникативные умения, оказывая влияние на полноценное протекание процесса общения, дают возможность детям активно включаться в систему взаимоотношений и взаимодействий, что в результате ведет их к полной социализации.

Литература:

1. *Абраменкова, В. В.* Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. — 2004. — № 3. — С. 53–59.
2. *Агавелян, О. К.* Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития / О. К. Агавелян. — Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 2009. — 356 с.
3. *Агальцев, А. М.* Общение и его внутренняя противоречивость / А. М. Агальцев // Проблемы диалектики. — М., 2005. — Вып. 3. — С. 105.

Нухова М. М.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет г. Челябинск, Россия
e-mail: nuhova-1998@mail.ru

Научный руководитель — Лапина Л. М.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье слуховое восприятие характеризуется как основа речевого развития ребенка. На примере работы инклюзивной группы ДОО показана возможность использования специально подобранных упражнений для развития слухового восприятия всех детей группы. Для воспитанников с ОВЗ они будут носить коррекционный характер, а для воспитанников с условно-возрастной нормой — развивающий.

Ключевые слова: мелкая моторика, задержка психического развития, сопровождение, тьютор, тьюторское сопровождение

Nukhova M. M.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF AUDITORY PERCEPTION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. In the article, auditory perception is characterized as the basis of a child's speech development. On the example of an inclusive group of pupils with a conditional age norm of development and children with intellectual disabilities, the possibility of using the same exercises for the development of auditory perception is shown. For pupils with disabilities, they will be correctional in nature, and for pupils with a conditional age norm — as developmental.

Keywords: senior preschool children, inclusive education, auditory perception, intellectual disability

Слуховое восприятие — форма восприятия, обеспечивающая способность воспринимать звуки и ориентироваться по ним в окружающей среде с помощью слухового анализатора [1].

Сегодня, когда приоритетной формой оказания образовательных услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) становится инклюзивное образование [5], реализуются самые разнообразные формы инклюзии. Для детей с нарушением интеллекта становится актуальным речевое развитие (для реализации ее коммуникативной функции в кругу ровесников с условно-возрастной нормой развития), а следовательно, в первую очередь, активное изучение и развитие его базы — слухового восприятия [6; 7].

Анализируя особенности психического развития дошкольников с нарушением интеллекта, специалисты [1; 6; 7] и практики [2; 4; 8; 9] отмечают, что развитие слухового восприятия протекает медленно и своеобразно; в целом его развитие нарушено [7].

В качестве основных конкретных особенностей слухового восприятия таких детей можно отметить следующие [8]: разрозненность, неактивность и некритичность воспринимаемого. У детей с нарушением интеллекта отдельные характеристики слухового восприятия зависят от степени и тяжести интеллектуального дефекта [9]. Это относится как к слуховому физическому восприятию, так и, конкретно, к фонематическому [8], что особенно важно.

Из-за медленно формирующихся и нестойких дифференцировочных условных связей в области слухового анализатора дети данной категории долго не усваивают новых слов и словосочетаний. Дошкольники с нарушением интеллекта имеют сохранный слух, слышат шорохи и изолированные звуки, произносимые родителями, но звуки обращенной к ним связной разговорной речи воспринимаются ими как поток речи. Даже в обращенной к ним речи такие дети выделяют и различают лишь немногие слова [5].

Процесс выделения этих воспринимаемых адекватно слов из речи окружающих происходит совершенно иным, более медленным темпом, чем в норме. Это и есть основная причина запоздалого и неполноценного развития речи. Но и далее, когда эти слова уже выделены и узнаются, речь все еще воспринимается детьми нечетко [8].

Развитие функции слухового анализатора имеет важное значение для формирования не только устной речи: несформированность фонематического слуха может стать впоследствии одной из причин дислексии и дисграфии [10]. Поэтому развитие восприятия неречевых звуков специалисты определяют как приоритетное направление развития слухового восприятия. Для этого проводится последовательная работа с использованием специальных дидактических игр и упражнений [3].

В начале работы для различения неречевых звуков требуется зрительная опора: ребенок должен видеть предмет, который издает определяемый звук, для сопоставления между слуховым образом и предметом. На этом этапе можно использовать игры, такие как «Что звучит?», «Угадай, какой музыкальный инструмент звучит», «Шумящие коробочки», «Тихо-громко»,

«Далеко-близко», «Быстро или медленно?», «Высокий и низкий звук», «Повтори по образцу» [2].

В развитии слухового восприятия существенное значение имеет выполнение имитационных и разных двигательных упражнений различного ритмического рисунка. Подстраивая свои движения к ритму музыкальных произведений, ребенок начинает чувствовать этот ритм [5]. Ниже представлены некоторые примеры упражнений для формирования чувства ритма: — прохлопывание, протопывание, отстукивание простого ритмического рисунка по показу и на слух с постепенным усложнением ритмического рисунка; — повторение на музыкальном инструменте или с помощью другого звучащего предмета заданного ритмического рисунка; — изменение темпа деятельности / изменение движений при изменении ритма или темпа музыки; — прекращение выполнения заданного движения при прекращении музыки.

Кроме основного эффекта в развитии слухового и речевого анализаторов, организация движений под музыкальный ритм развивает у детей внимание, память, сосредоточенность, оказывает дисциплинирующее воздействие.

Кроме того, восприятию ритмических отношений также способствует использование наглядных моделей, например: обозначение короткой полосой «-» — короткого звука, длинной полосой «-» — длинного звука, или вертикальными полосами: длинного «|» — акцентированного звука, короткого «|» — неакцентированного звука [8].

В условиях инклюзивного образования такую работу должен проводить тьютор [4], однако реальная педагогическая практика показывает, что тьюторство как технология сопровождения встречается крайне редко. Поэтому на практике эту работу может проводить музыкальный работник или воспитатель — оба педагога проводят исключительно фронтальные занятия [9]. В этом случае для воспитанников с ОВЗ они будут носить коррекционный характер, а для воспитанников с условно-возрастной нормой выступать как развивающие.

Литература:

1. *Башаева Т. В.* Развитие восприятия у детей: Форма, цвет, звук / Т. В. Башаева. — Ярославль: Академия развития, 2012.
2. *Борщевская Е. В.* Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина // Психологическое благополучие современного человека : материалы Международной заочной научно-практической конференции / отв. ред. С. А. Водяха. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. — С. 119–123.
3. *Борякова Н. Ю.* Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. — Москва : АСТ: Астрель. — 2008.
4. *Бурова Н. И.* Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся

младших классов / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник ЮУрГТТУ. Серия: «Педагогика и психология». — 2020. — № 4 (157). — С. 29–43.

5. Бурова Н. И. Тьюторское сопровождение формирования коммуникативных умений младших школьников с нарушениями слуха / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: «З». — 2021. — № 5 (165). — С. 19–26.

6. Выготский Л. С. Восприятие и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СПб. : Питер, 2014.

7. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология ощущений и восприятия / Ю. Б. Гиппенрейтер. — Москва : ЧеРо, 2012.

8. Лапшина Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова // Детский сад от А до Я. — 2021. — № 1 (109). — С. 100–108.

9. Мазур В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : Край Ра, 2022. — С. 287–289.

10. Осипова Л. Б. К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

Панихина И. Н.

Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Героя России Е. Н. Родионова, г. Челябинск, Россия
e-mail: tutor174@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлена авторская точка зрения по тьюторскому сопровождению в системе дополнительного образования. Система дополнительного образования рассматривается как значимая в общепсихическом развитии; тьюторское сопровождение позволяет индивидуализировать работу по развитию ребенка. В статье определены цель, задачи тьюторского сопровождения в дополнительном образовании.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, дополнительное образование

FEATURES OF TUTOR SUPPORT IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The article presents the author's point of view on tutor support in the system of additional education. The system of additional education is considered as significant in general psychological development; tutor support allows you to individualize the work on the development of the child. The article defines the purpose, objectives and tutor support in additional education.

Keywords: tutor support, additional education

В последнее время наблюдаются существенные изменения в сфере образования: оно становится открытым, сложным и дифференцированным [7]. Появляются новые образовательные технологии, новые формы образования [6].

Наряду с основным интенсивно развивается система дополнительного образования. Отмечается возросший спрос социальных заказчиков (детей, родителей, общественных организаций, администрации города и области) на услуги учреждений дополнительного образования детей (УДОД), в них сегодня появилась профессия тьютора [1].

Тьюторство в дополнительном образовании (ДО) возникло как потребность в вариативности и индивидуализации образовательных программ.

Тьютор может рассматриваться как самостоятельная профессия и как дополнительная профессиональная позиция педагогического работника ДО, которая принципиально отличается от позиции традиционного педагога ДО, педагога-организатора, методиста, педагога-психолога, социального педагога [3].

Тьюторская педагогическая позиция заключается в создании и сопровождении индивидуальной образовательной программы обучающегося ДО, поддержке и оказании помощи в решении задач его самообразования и профессионального самоопределения.

Тьюторство дает возможность детям, в т. ч. и ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [4], погружаться в разные образовательные и социальные среды. Тьютор может обеспечить непрерывное социально-педагогическое сопровождение ребенка, способен учитывать индивидуальные и типологические особенности обучающегося [5], обеспечивать его полноценное развитие, самоопределение и самореализацию, достижение его успеха в жизни [6].

Предметом тьюторского сопровождения может стать любая деятельность, направленная на решение образовательных задач. Например, про-

ектная деятельность. Процесс создания проекта базируется на интересах, способностях обучающихся, которые имеют возможность выбирать тему проекта, организационную форму его выполнения, оценить сложность проектировочной деятельности.

Педагог-тьютор и обучающийся строят индивидуальную образовательную траекторию. Сопровождение обучающегося осуществляется на этапе постановки проблемы, составления плана действий по ее решению, поиска информации. В результате не только создается продукт — виден образовательный результат [2].

Тьюторское сопровождение позволяет учитывать интересы каждого из обучающихся, помогать осваивать способы нахождения новых знаний, отвечать на их конкретные запросы. Педагог превращается из носителя готовых знаний в организатора познавательной, проектной деятельности своих учеников.

Деятельность тьютора строго функциональна и строится поэтапно — в соответствии с этапами взаимодействия с обучающимися:

- осознание подопечным неопределенности нынешней ситуации, необходимости ее достройки из прошлого и будущего;
- построение временной «растяжки» (мое прошлое — настоящее — будущее);
- планирование шагов по достижению образа будущего;
- сохранение независимости от чужих решений;
- совместный с тьютором анализ и рефлексия решений и действий подопечного;
- выстраивание партнерства и взаимодействия с другими людьми и структурами под решение своих задач;
- процедура договаривания с другими о нормах жизни и действия;
- переформатирование и переозначивание своих результатов и целей.

В тьюторстве наиболее естественным способом воплощаются стратегии ускорения и обогащения в сочетании с возможностью учета индивидуальных особенностей ученика. К плюсам тьюторства относится и то, что это недорогая форма работы, ее можно сравнительно легко реализовать в любых условиях [1].

Предназначение тьюторской позиции — это помочь ребенку создать такие условия, в которых он мог бы глубже раскрыть самого себя. Тьютор должен постоянно развиваться вместе с системой образования, пополняя свой багаж современными знаниями и умениями.

Литература:

1. Бурова Н. И. Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся младших классов / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник ЮУрГГПУ. Серия: «Педагогика и психология». — 2020. — № 4 (157). — С. 29–43.

2. *Жеребкина, В. Ф.* Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / В. Ф. Жеребкина, Л. М. Лапшина. — Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2012. — 315 с.

3. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022 г.). — Челябинск, 2022. — С. 124–126.

4. *Лапшина Л. М.* Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции / под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2018. — С. 282–283.

5. *Лапшина Л. М.* Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 7. — С. 290–296.

6. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

7. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // <https://www.consultant.ru/document>. (дата обращения: 25.02.2023).

Пермякова Н. Е., Артеменко Б. А.

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

РОЛЬ ТЬЮТОРА В СОПРОВОЖДЕНИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Ключевым моментом статьи является определение важности места тьютора в физкультурно-оздоровительной работе дошкольной образовательной организации. Основной идеей признается комплексный подход в развитии двигательной сферы детей.

Ключевые слова: тьютор, сопровождение, физкультурно-оздоровительная работа, дети дошкольного возраста

THE ROLE OF A TUTOR IN ACCOMPANYING PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH WORK IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The key point of the article is to determine the importance of the tutor's place in the physical culture and health work of a preschool educational organization. The main idea is an integrated approach to the development of the motor sphere of children.

Keywords: tutor, accompaniment, physical education and health work, preschool children

Тьюторское сопровождение сегодня — одно из актуальных направлений в организации образовательного процесса. Это связано с тем, что современное образование призвано создавать специальные условия, которые направлены на решение комплексных задач обучения и развития детей [2]. Тьюторское сопровождение заключается в разработке индивидуальных образовательных программ (маршрутов), позволяющих вывести процесс индивидуального развития детей на комфортную для него траекторию [1].

Поскольку тьютор разрабатывает необходимую методическую базу работы с тьютором, то одновременно он должен решить такие задачи, как: с одной стороны — поддержка и помощь ребенку, с другой стороны — изменение ценностно-смысловых ориентаций взрослых.

Особенно актуально тьюторское сопровождение в осуществлении физкультурно-оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста, поскольку, как отмечают специалисты, количество детей с отклонением в развитии ежегодно увеличивается. Одним из направлений в этой работе является формирование навыков и привычек к двигательной активности у ребенка. Эта работа осуществляется дифференцированно с учетом состояния здоровья, индивидуального уровня физической подготовленности и функциональных возможностей организма [3].

Обучение двигательным навыкам идет в тесном контакте тьютора, воспитателя, инструктора по физическому воспитанию и других специалистов. Данная работа основана на эмоциональном контакте и коммуникативной деятельности, что позволяет улучшить психическое и физическое состояние детей, а главное — приобщить их к посильным для себя физическим упражнениям и умению управлять своим психофизиологическим состоянием.

Задача тьютора — вовлечь ребенка в индивидуальную и совместную деятельность по физической культуре, для чего возможно использовать такие

технологии, как: составление инструктивных карточек, проговаривание с ребенком движений от первого лица, сочетание движений с музыкой, подвижными играми, составление для каждого тьютора индивидуального комплекса упражнений, подбор спортивного инвентаря и др.

Одной из форм индивидуальной работы является дневничок здоровья. Он может рассматриваться как инструмент оценки достижений ребенка по физкультурно-оздоровительному направлению. Информация, содержащаяся в дневничке, основана на физиологических, биологических, физических и психических показателях здоровья ребенка. Совокупность этих показателей не только позволяет правильно оценить физические достижения детей, но и осуществить преемственность в работе тьютора, педагогов и родителей.

В дневничке тьютор составляет индивидуальный режим физической активности ребенка и самостоятельной двигательной деятельности с учетом соблюдения всех режимных моментов.

Вторым направлением при разработке дневничка здоровья является система профилактических мероприятий, которые рассчитаны на родителей: проведение процедур закаливания, солнечных ванн, обтирания и обливания, витаминизация с помощью настоев и отваров и др.

Один из разделов дневничка — «цветок здоровья», в лепестках которого дети рисуют компоненты здорового образа жизни (полезные и вредные продукты, правила личной гигиены, полезные и вредные привычки и др.).

Дневничок помогает управлять физическим развитием тьютора, планировать события и стимулировать его деятельность, сосредотачивать ресурсы, необходимые для решения поставленных задач ребенка, реализовывать предложения по построению индивидуального образовательного маршрута.

Таким образом, помощь тьютора в организации физкультурно-оздоровительной работы многоаспектна: составление индивидуального маршрута развития ребенка, реализация особого режима, организация образовательной среды, отвечающей возможностям тьютора, помощь и поддержка родителей ребенка-тьютора и т. д. Выполняя свои профессиональные функции, тьютор не ограничивается лишь процессом сопровождения, он стремится к максимальной адаптации ребенка к физической активности с опорой на личностные ресурсы ребенка.

Литература:

1. *Артеменко Б. А.* Тьюторское сопровождение в экологическом образовании школьников / Б. А. Артеменко, Е. Б. Быстрой, Н. В. Калашников [и др.] // *European Social Science Journal*. — 2016. — № 8. — С. 73–79.

2. *Семенова В. В.* Тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста в условиях федерального государственного образовательного стандарта нового поколения / В. В. Семенова, И. А. Мойстус // *Психология обучения*. — 2017. — № 6. — С. 6–12.

3. Багаутдинова Е. С. Физкультурно-оздоровительная работа в ДОО / Е. С. Багаутдинова, А. А. Егизарьянц // Использование современных информационных технологий в образовании : сб. тр. V Всерос. заоч. науч.-метод. конф. / науч. ред. В. Е. Бельченко. — Армавир : АГПУ, 2018. — С. 12–16.

Пискунова И. В., Удачина И. В.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Академический лицей № 95 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА (ИОМ)

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению индивидуального образовательного маршрута и построению различных индивидуальных образовательных программ и траекторий, которые применяются в практике авторов.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, личность, развитие, самоопределение

Piskunova I. V., Udachina I. V.

Municipal Autonomous Educational Institution
“Academic Lyceum № 95”, Chelyabinsk, Russia

TUTOR SUPPORT: A PRACTICAL ASPECT. DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE (IOM)

Abstract. The article discusses approaches to the definition of an individual educational route and the construction of various individual educational programs and trajectories that are used in the practice of the authors.

Keywords: individual educational route, personality, development, self-determination

Особенностью последних десятилетий двадцатого века является рост многообразия и разнообразия педагогических систем, теорий, концепций, ориентированных на саморазвитие личности ребенка и педагога, на различные способы поддержки его проявления.

Основная идея обновления образования состоит в том, что оно должно стать индивидуализированным, функциональным и эффективным. На протяжении последних десятилетий практика реализации идеи индивидуализации в образовательных учреждениях предлагала различные технологические

подходы, в том числе и с помощью тьюторского сопровождения обучающихся. Среди них индивидуальные образовательные маршруты наиболее распространены, так как позволяют тьютору осуществлять наиболее эффективно индивидуальный подход к каждому ребенку.

Одни из исследователей рассматривают индивидуальный образовательный маршрут как целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу (С. В. Воробьева, В. Г. Рындак, А. П. Тряпицына, М. Б. Утепов и др.), другие — как программу деятельности (С. В. Маркова), третьи — персональную траекторию освоения содержания образования (Е. А. Александрова, М. Г. Остренко) или содержательное направление реализации индивидуальных образовательных траекторий (С. А. Вдовина, А. С. Гаязов, Н. Н. Суртаева, И. С. Якиманская), четвертые — как модель образовательного пространства (И. А. Галацкова, М. И. Лукьянова).

Индивидуальный образовательный маршрут — это результат продуктивной деятельности ребенка, с учетом личностно-ориентированной составляющей, осуществляемый при поддержке педагога, создающего для этого определенные условия [5].

Индивидуальный образовательный маршрут — это образовательная программа, предназначенная для обучения одного конкретного ученика, направленная на развитие его индивидуальных способностей.

Индивидуальный образовательный маршрут — это движение в образовательном пространстве, создаваемом для ребенка и его семьи при осуществлении образовательного и психолого-педагогического сопровождения в конкретном образовательном округе (образовательные учреждения муниципалитета) специалистами различного профиля с целью реализации индивидуальных особенностей развития.

Понятие индивидуального образовательного маршрута в последнее время прочно вошло в профессиональную деятельность не только ученых, но и педагогов-практиков. Проанализировав данные определения, мы, как педагоги-практики, выбрали следующее: индивидуальный образовательный маршрут — это персональный путь реализации личностного потенциала ребенка в организации интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного развития, строится как взаимосвязанный, гармоничный и целостный процесс.

Реализация индивидуальных образовательных маршрутов способствует развитию природного потенциала каждого ученика. Каждый человек индивидуально воспринимает, перерабатывает и интерпретирует полученную информацию, так как этот процесс основан на психофизиологических особенностях, накопленном опыте, свойствах характера, качествах воли, мотивации, сложившихся эмоциональных отношениях. Поэтому нужны вариативные формы организации образования детей. Но возможности фронтальных занятий для выстраивания особой линии

обучения каждого конкретного ученика с учетом его индивидуальных особенностей ограничены, поскольку общий фон обучения объективно требует одинакового темпа, способа, средств, времени изучения одного и того же материала.

Наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» в образовании существует понятие «индивидуальная образовательная траектория» (Г. А. Бордовский, С. А. Вдовина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. Н. Суртаева, И. С. Якиманская и др.), обладающая более широким значением и предполагающая несколько направлений реализации: содержательное (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностное (специальные психолого-педагогические технологии); процессуальное (организационный аспект).

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса).

Развитие обучающегося может осуществляться по нескольким образовательным маршрутам, которые реализуются одновременно или последовательно. Отсюда вытекает необходимость включения тьютора, основная задача которого предложить обучающемуся спектр возможностей и помочь ему сделать выбор.

В результате своей педагогической деятельности мы пришли к выводу, что выбор того или иного индивидуального образовательного маршрута определяется комплексом факторов: особенностями, интересами и потребностями самого обучающегося и его родителей в достижении необходимого образовательного результата; профессионализмом педагога, тьютора; возможностями учреждения дополнительного образования удовлетворить образовательные потребности учащихся; возможностями материально-технической базы учреждения.

Эффективными средствами формирования навыков самоопределения являются педагогические ситуации совместного с детьми и родителями планирования программы собственного развития ребенка в процессе игры, общения, учения и т. д., которую называют «Индивидуальный образовательный маршрут» — (далее — ИОМ [4]).

При разработке ИОМ мы выделили следующие этапы:

Название этапа	Деятельность
1. Анкетирование родителей	Для изучения образовательных интересов обучающихся
2. Диагностическое сопровождение ребенка	Изучение интересов, потребностей и способностей обучающихся

Название этапа	Деятельность
3. Постановка индивидуальных целей совместно с ребенком	Функция педагога на данном этапе заключается в помощи учащемуся через конкретизацию целей и задач, предложение средств их реализации. Результатом данного этапа, на уровне учащегося может быть программа конкретных действий по реализации замысла (индивидуального образовательного маршрута).
4. Совместное (или самостоятельное) конструирование содержания образования	
5. Выбор оптимальных форм и методов обучения	Обеспечение многообразия и разнообразия деятельности, предоставление свободы выбора.
6. Рефлексия ребенком деятельности и ее результатов	Организация мониторинга (анкетирования, наблюдение, контрольные мероприятия).
7. Оценка и коррекция действий ребенком (Совместная оценка и коррекция).	

Проектировать индивидуальные образовательные маршруты не просто, так как спектр индивидуальных различий среди обучающихся чрезвычайно широк. Поэтому построение маршрутов чаще всего начинается с определения особенностей учащихся.

Тьютор помогает ребенку спроектировать и реализовать свой ИОМ. При этом тьютор выполняет следующие действия по организации данного процесса [2]:

- структурирование педагогического процесса — согласование мотивов, целей, образовательных потребностей и индивидуального образовательного маршрута с возможностями образовательной среды;
- сопровождение — осуществление консультативной помощи при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута;
- регулирование — обеспечение реализации индивидуального образовательного маршрута через использование адекватных форм деятельности;
- результативный — формулируются ожидаемые результаты.

Таким образом, ИОТ — это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании.

Реализация индивидуальных образовательных маршрутов обеспечивается выбором индивидуальных образовательных программ. Разрабатывая индивидуальный образовательный маршрут, обучающийся совместно с тьютором определяют, в какой последовательности, в какие сроки, какими средствами эта программа будет реализована.

Литература:

1. Каменский, А. М. Индивидуальное развитие личности ребенка в условиях общеобразовательной школы [Текст] / А. М. Каменский, Э. Ю. Смирнова // Школьные технологии. — 2000, № 3.

2. Ковалева, Т. М. Гуманитарные технологии и тьюторская практика // «Образование и региональное образование: образование открытое как сфера интересов инновационных сообществ сб .: — Томск, 2002.

3. Ковалева, Т. М. Введение в тьюторство [Электронный ресурс]. — <http://www.mioo.ru/>

4. Куприянова, Г. В. Образовательная программа как индивидуальный образовательный маршрут [Текст] // Индивидуализация в современном образовании: теория и практика. — Ярославль, 2001.

5. Лукьянова, М. И. Вариативный образовательный маршрут [Текст] / М. И. Лукьянова, И. В. Перкокуева // Учитель. — 2007, № 1. — С. 9–11.

Плаксина Е. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: elena11.06@mail.ru

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ТЮТОРА ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемой развития письменной речи у обучающихся с задержкой психического развития: анализируется профессиональная деятельность тьюторов, определен перечень наиболее важных направлений работы тьютора, необходимых для эффективного развития письменной речи в процессе внеурочной деятельности.

Ключевые слова: тьютор, дети с задержкой психического развития, содержания работы тьютора, письменная речь

Plaksina E. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Research supervisor: Osipova L. B.

THE CONTENT OF THE TUTOR'S WORK ON THE DEVELOPMENT OF WRITTEN SPEECH IN STUDENTS OF THE SECOND STAGE OF GENERAL EDUCATION WITH MENTAL RETARDATION IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Annotation. The article considers a range of issues related to the problem of the development of written speech in students with mental retardation: the

professional activities of tutors are analyzed, a list of the most important areas of tutor work necessary for the effective development of written speech in the process of extracurricular activities is determined.

Keywords: tutor, children with mental retardation, content of tutor's work, written language

Количество детей в классах общеобразовательной школы, имеющих задержку психического развития (ЗПР), в настоящее время становится все больше.

Задержка психического развития встречается значительно чаще, чем нарушение интеллекта. Речь идет не о стойком и, по существу, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается при обучении в школе и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности [2].

Преподаватели общеобразовательной школы часто причисляют наличие стойких ошибок в письменной речи к рассеянности и простому невниманию учеников, не акцентируя внимания на то, что большинство детей с ЗПР имеют нарушения звуковой стороны языка. Без развитого фонематического восприятия письмо просто невозможно, ведь оно является сложной формой речевой деятельности и представляет многоуровневый процесс. Освоение правильного письма является основной задачей в процессе обучения в общеобразовательной школе, а это значит, что дети, у которых возникли проблемы с освоением этого навыка, в дальнейшем будут отставать в освоении всей программы.

Формирование процесса письма тесно взаимосвязано со степенью развития всех сторон устной речи: звукопроизношения, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи, связной речи. Нарушения речи негативно влияют не только на весь процесс овладения графической системой языка, но и на психическое развитие школьника с задержкой психического развития [4].

Одним из важных условий качественного образования для детей с ЗПР является существование системы тьюторского сопровождения в общеобразовательной организации, реализующей инклюзивную практику. В инклюзивном образовании тьютор проводит работу с детьми с ЗПР как на уроках, так и в процессе внеурочной деятельности. Данный специалист создает условия для успешного включения ребенка с ЗПР в образовательную и социальную среду образовательной организации [5].

Перед тьютором в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь детям с ОВЗ стать успешными в обществе. А это значит, что «объектом сопровождения становится сама жизнь детей с особенностями в развитии,

главным аспектом которой является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках нового образовательного пространства [1].

При организации обучения обучающемуся с ЗПР необходимо предъявлять хорошо структурированный материал. Необходимо тщательно отбирать и комбинировать методы и приемы обучения с целью смены видов деятельности детей, изменения доминантного анализатора, включения в работу большинства анализаторов; использовать ориентировочную основу действий (опорных сигналов, алгоритмов, образцов выполнения задания). Для таких детей важно обучение без принуждения, основанное на интересе, успехе, доверии, рефлексии изученного.

Содержание работы тьютора по развитию письменной речи у обучающихся второй ступени общего образования с задержкой психического развития в процессе внеурочной деятельности определяется содержанием тем, изучаемых на предметах русского языка.

Необходимо у детей в первую очередь сформировать правильное звукопроизношение и развить все фонематические процессы. Особенно важна работа над воспитанием правильного фонематического восприятия, так как оно является опорой для формирования более сложных фонематических процессов. Дети должны точно сравнивать и контролировать свое произношение в соответствии с нормотипичным звуком.

Внимание школьников акцентируют на определенном звуке и на его обозначающей букве, которую он заменяет на письме. Изначально работа ведется над правильным формированием произношения звука, детям необходимо показать и закрепить четкую артикуляцию звука на основе фиксации зрительных признаков и самого звучания. После школьники учатся точно различать нужный звук в звуко сочетаниях и словах собственной и чужой речи, а также выделять обрабатываемый звук из любого слова и определять его место в нем. Для формирования у детей обобщенных представлений о звуке, им необходимо предлагать много закрепляющих упражнений на звуковой анализ, постепенно усложняя его формы.

Только после того, как школьник освоит и выйдет на нужный уровень звукового анализа, лишь тогда идет отработка в письменных упражнениях на закрепление правильного написания данной буквы в разных словах, предложениях и текстах.

В завершении, когда школьник освоит верное и четкое произношение звука и сможет различать его, а также правильно писать, необходимо проводить дифференциацию звука от других, акустически схожих. На данном этапе выполняются задания на сравнение звуков по артикуляционным и акустическим свойствам, на различение этих звуков в словах и связанных текстах.

Из-за трудностей в различении звуков и ошибках определения числа, последовательности звуков в слове, специальная работа по развитию анализа

звуков строится с учетом имеющегося уровня анализа у ученика, причем слоговая структура анализируемых слов и подбор их звукового состава постепенно усложняются.

Вся работа по формированию фонетического анализа проходит только на материале, в котором весь звуковой состав правильно произносится детьми, затем постепенно вводятся новые поставленные или уточненные в артикуляции и восприятии звуки.

При этом следует предусмотреть постепенное нарастание трудностей, а именно: необходимо сформировать у детей правильные и устойчивые представления о каждом звуке в процессе уточнения и отработки их артикуляции и звучания, а также четкого акустико-артикуляционного их противопоставления, и лишь на этой основе учить ребенка правильно обозначать буквы на письме сначала в словах, где звук находится в сильной позиции перед гласной, затем — в слабой, где звук звучит недостаточно ясно или переходит в противоположный по парности (мороз — на конце «с») [3].

В отдельных случаях в письме выявляются специфические ошибки и неподготовленность детей к звуковому анализу слов при отсутствии выраженных дефектов в устной речи. Такое письмо обычно наблюдается у детей, которые хотя и самостоятельно, но с большим запозданием овладели правильной артикуляцией звуков и не имеют достаточный опыт фонематических обобщений, или у тех, дефекты произношения которых были выправлены логопедом, но их устранение не сопровождалось развитием фонематического анализа. В этих случаях мы также имеем дело с недоразвитием фонематических процессов. Поэтому все направления в коррекционной работе сохраняются, не предусматривается только постановка звуков. Однако уточнение артикуляции звука, буква которого заменяется в письме, с тем чтобы ребенок отграничивал его от легко с ним смешиваемых, и опора на зрительно воспринимаемые признаки продолжают занимать ведущее место [3].

Определим основные задачи и направления работы тьютора по формированию звукового состава слова в процессе развития письменной речи:

1. Развитие анализа артикуляции парных согласных (анализ речедвигательных и слуховых ощущений с опорой на зрительное восприятие и без него).

2. Соотнесение парных согласных звуков с написанными буквами.

3. Формирование фонематического восприятия и простые формы фонематического анализа — выделение дифференцируемых звуков на фоне слога и слова.

4. Формирование сложных форм фонематического анализа:

- a) определять места парных звуков в слове (начало, середина, конец);
- b) определять последовательность звуков в словах;
- c) развивать умение правильно производить звукобуквенный разбор слогов и слов;

д) определять позиционные положения дифференцируемых звуков в слове (перед каким звуком стоит данный звук, после какого звука и т. п.).

5. Развитие фонематического синтеза в слогах, словах и предложениях.

6. Формирование фонематического представления посредством подбора слова на заданный звук, составление словосочетаний и предложений со смешиваемыми звуками, восстановление предложений и текста с заданными звуками.

7. Закрепление умения самостоятельного написания слуховых и зрительных диктантов с использованием оппозиционных звуков.

Выделенные направления работы тьютора позволяют устранить ошибки, которые возникают у детей с ЗПР. Целенаправленное осуществление комплексного подхода и профилактики нарушений письменной речи у школьников с задержкой психического развития в процессе внеурочной деятельности повышает эффективность устранения возникающих специфических ошибок на письме.

Таким образом, деятельность тьютора в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с задержкой психического развития направлена на всестороннее и комплексное развитие ребенка с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. При планомерной работе тьютора по развитию письменной речи обучающихся его роль в жизни детей должна снижаться. Цель коррекционно-развивающего обучения достигнута в том случае, если диапазон самостоятельности обучающихся увеличивается, а необходимость в помощи и сопровождении постепенно уходит.

Литература:

1. Вишнякова, Е. А. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / сост. Е. А. Вишнякова — Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. — 66 с.

2. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие / В. В. Лебединский. — М. : Изд-во МГУ, 1985. — 167 с.

3. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. — М. : АРКТИ, 2003. — 240 с.

4. Осипова, Л. Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2018. — Том 7. — № 2(23). — С. 304–308.

5. Vasilyeva, V. S. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opción. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772.

Полуянова Л. А.

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТЬЮТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования тьюторской компетенции у будущего учителя в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: тьюторская компетенция, будущий учитель, профессиональная подготовка

Poluyanova L. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF TUTOR COMPETENCE IN THE FUTURE TEACHER

Abstract. The article reveals the features of interaction between a teacher-tutor and a teacher in the process of accompanying students with disabilities in an educational organization.

Keywords: tutoring competence, future teacher, professional training

В настоящее время проблема формирования тьюторской компетенции у будущего учителя особенно актуальна в современных условиях российского образования. Формирование тьюторской компетенции позволит будущему учителю обеспечить удовлетворение образовательных потребностей обучающихся, в том числе с особенностями развития, сопровождать их в процессе профильного обучения и предпрофильной подготовки, а также в образовательном пространстве основной школы как в условиях специального, так и инклюзивного образования. Процесс перехода из начальной школы в общее звено усугубляет и повышает уровень школьной тревожности, тем самым создавая фактор риска не только школьной, но и социальной дезадаптации [5].

Анализируя теорию и практику специального и инклюзивного образования, мы отметили, что эффективной формой работы с особым ребенком является привлечение тьютора [1]. Создание специальных условий обучения и воспитания позволяет учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса [3]. Процесс формирования тьюторской компетенции у будущего учителя обеспечит не

только рациональный подход для удовлетворения необходимых потребностей в процессе обучения, но и позволит успешно реализовывать индивидуальную образовательную программу тьюторского сопровождения обучающихся средней школы. Поэтому эффективность тьюторского сопровождения возрастает, когда в эту деятельность включены все специалисты образовательной организации [6].

С целью объективного исследования уровня сформированности тьюторской компетенции у будущего педагога мы анонимно провели анкетирование среди студентов 4–5-х курсов естественно-технологического факультета ЮУрГГПУ, в котором приняло участие 35 человек.

По результатам анкетирования будущие учителя средней школы продемонстрировали свой профессиональный интерес к деятельности тьютора. Студенты отметили, что в современных условиях системы российского образования актуально и важно формировать свою тьюторскую компетенцию для результативного сопровождения индивидуальных образовательных программ обучающихся, обеспечивающих повышение уровня их коммуникативной успешности. Создание условий для формирования коммуникативной успешности на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности позволяют не только эффективно устанавливать и поддерживать контакты с окружающими, но и найти свое место и реализоваться в обществе, что является наиболее актуальным для успешного развития личности [7]. В процессе сопровождения приоритетными становятся следующие направления: развитие коммуникативной компетентности, снижение конфликтности, повышение уровня доброжелательности, сплочение коллектива [2]. В связи с этим формирование коммуникативных умений обучающихся осуществляется в процессе всей учебной и внеурочной деятельности как в условиях дифференцированного образования, так и в условиях интеграции и инклюзии [4].

В рамках проведенного исследования полученные результаты дают нам возможность выявить основные трудности, препятствующие процессу формирования тьюторской компетенции у будущих специалистов: недостаточность профессиональной подготовки к формированию своей тьюторской компетенции; низкая мотивация к внедрению инновационных подходов с целью успешного сопровождения обучающегося и др.

Подводя итог, подчеркнем, что повышение уровня сформированности и владение тьюторской компетенцией будущим учителем средней школы позволит ему найти эффективные способы решения ряда задач индивидуализации современного процесса образования.

Литература:

1. Бурова Н. И. Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся младших классов / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского

государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2020. — № 4 (157). — С. 29–43.

2. *Бурова Н. И.* Тьюторское сопровождение формирования коммуникативных умений младших школьников с нарушениями слуха / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2021. — № 5 (165). — С. 19–26.

3. *Колотилова У. В.* Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. Ч. 1./ под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. — Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. — С. 339–343.

4. *Колотилова У. В.* Современное состояние исследования проблемы коммуникативных умений слабослышащих младших школьников / У. В. Колотилова // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования: сб. научн. ст. по материалам Международной научно-практической конференции. Том 1. — М.: «Парадигма», 2020. — С. 127–131.

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

6. *Мазур В. Е.* Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск: Край Ра, 2022. — С. 287–289.

7. *Тереценко М. Н.* Коммуникативная успешность детей как условие их эффективной социализации / М. Н. Тереценко, У. В. Колотилова // Актуальные проблемы дошкольного образования: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции (Челябинск, 23–24 апреля 2020 г.). — Челябинск: ЗАО "Библиотека А. Миллера", 2020. — С. 381–386.

Полуянова Л. А.

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

РОЛЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье описана роль будущего учителя в процессе реализации инклюзивной практики.

Ключевые слова: будущий учитель, инклюзивная практика, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья

Poluyanova L. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

THE ROLE OF FUTURE TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE PRACTICE

Abstract. The article describes the role of the future teacher in the implementation of inclusive practice.

Keywords: future teacher, inclusive practice, students with disabilities

На сегодняшний день образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзии является закономерным этапом развития общества. Переход к инклюзивному образованию будет тогда максимально комфортным, когда будут созданы соответствующие условия. Подготовка будущего учителя к реализации инклюзивного обучения является одним из таких условий. Все это обеспечивает успешную социализацию детей с ОВЗ в социуме. Создание условий для формирования коммуникативной успешности на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности позволяют не только эффективно устанавливать и поддерживать контакты с окружающими, но и найти свое место и реализоваться в обществе, что является наиболее актуальным для успешного развития личности [7]. В связи с этим формирование коммуникативных умений обучающихся осуществляется в процессе всей учебной и внеурочной деятельности как в условиях дифференцированного образования, так и в условиях интеграции и инклюзии [4].

Анализ современных научно-экспериментальных работ, показывает, что у большинства учителей недостаточный уровень подготовки к работе в инклюзивном образовательном пространстве. Так, при выявлении особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ учителя испытывают определенные трудности. Также у них возникают сложности при определении направлений и содержания коррекционной работы, организации взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений в условиях инклюзивного обучения. С нашей точки зрения, профессионально-личностные качества учителя, его настрой и субъективное отношение к новой образовательной модели играют немаловажную роль в процессе работы с детьми с ОВЗ.

Анализируя теорию и практику специального и инклюзивного образования, мы отметили, что эффективной формой работы с особым ребенком является привлечение тьютора [1]. Создание специальных условий обучения

и воспитания позволяет учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса [3]. Поэтому эффективность тьюторского сопровождения возрастает, когда в эту деятельность включены все специалисты образовательной организации [6]. В процессе сопровождения приоритетными становятся следующие направления: развитие коммуникативной компетентности, снижение конфликтности, повышение уровня доброжелательности, сплочение коллектива [2].

Ряд авторов отмечают, что недостаточная профессиональная подготовка учителей и студентов педагогических вузов к реалиям работы с «особыми» детьми требует создания действенной системы, нацеленной на исследование и распространение успешного эмпирического опыта. Работа учителей в рамках инклюзии способствует не только профессиональному самоопределению обучающихся с ОВЗ, но и формированию мировоззрения, повышению самооценки и социализации личности. Так как процесс перехода из начальной школы в общее звено усугубляет и повышает уровень школьной тревожности, тем самым создавая фактор риска не только школьной, но и социальной дезадаптации [5].

Можно сделать вывод, что на сегодняшний день становится все более актуальной проблема подготовки конкурентоспособных и квалифицированных специалистов, которые способны компетентно организовывать профессионально-педагогическую деятельность в рамках инклюзивного обучения. В процессе обучения в педагогическом вузе студенты приобретают систему конкретных знаний, умений и навыков, уровень овладения которыми можно рассматривать как результат их образования.

В заключение резюмируем, что при организации результативной работы с обучающимися с ОВЗ значительная роль отводится поиску способов, форм и методов повышения уровня сформированности психолого-педагогической готовности студентов к работе в инклюзивной образовательной среде.

Литература:

1. Бурова Н. И. Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся младших классов / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2020. — № 4 (157). — С. 29–43.

2. Бурова Н. И. Тьюторское сопровождение формирования коммуникативных умений младших школьников с нарушениями слуха / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2021. — № 5 (165). — С. 19–26.

3. Колотилова У. В. Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях

интегрированного обучения / У. В. Колотилова // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. Ч. 1. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. — Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. — С. 339–343.

4. *Колотилова У. В.* Современное состояние исследования проблемы коммуникативных умений слабослышащих младших школьников / У. В. Колотилова // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования: сб. научн. ст. по материалам Международной научно-практической конференции. Том 1. — М.: «Парадигма», 2020. — С. 127–131.

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

6. *Мазур В. Е.* Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск: Край Ра, 2022. — С. 287–289.

7. *Терещенко М. Н.* Коммуникативная успешность детей как условие их эффективной социализации / М. Н. Терещенко, У. В. Колотилова // Актуальные проблемы дошкольного образования: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции (Челябинск, 23–24 апреля 2020 г.). — Челябинск: ЗАО "Библиотека А. Миллера", 2020. — С. 381–386.

Пономарева И. Р., Соловьева Ю. И.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 42 г. Челябинска»,

РОЛЬ ТЬЮТОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Представлен опыт работы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 42 г. Челябинска» в области сопровождения профессионального самоопределения обучающихся как региональной инновационной площадки. Представлен аспект работы тьюторов и учителей с тьюторской позицией. Опыт представлен с учетом применения бережливых технологий к организации процесса тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: тьюторская служба; тьюторы; профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение, образовательная экосистема; сетевое партнерство

THE ROLE OF A TUTOR IN A PROFESSIONAL STUDENT SELF-DETERMINATION

Abstract. The article presents the experience of MBOU "Secondary school No. 42 of Chelyabinsk" as a regional innovation platform in the field of professional student self-determination support. The aspect of the work of tutors and teachers with a tutor position is presented. The experience takes into account the application of lean production to the organization of the tutor support process.

Keywords: tutor service; tutors; professional orientation; professional self-determination, educational ecosystem; network partnership

Проблема профессиональной ориентации среди подростков на сегодняшний день является одной из самых актуальных. Основные стратегические документы в области образования ставят задачей организацию профессиональной ориентации обучающихся с учетом осознанного подхода ребенка к самоопределению и выбору его будущей профессии.

Понимая всю важность поставленной задачи, рассмотрим ее в рамках данной статьи через призму технологии «Золотого круга Саймона»[8]. Ответ на вопрос «Зачем?», будет первым из серии вопросов.

Зачем выстраивать данный процесс? Вопросами профессиональной ориентации активно занимались такие ученые, как К. М. Гуревич, Е. А. Климов, В. Н. Кудряшов, И. Н. Назимов, С. Я. Батышев, Р. В. Овчарова, Н. С. Пряжников, Дж. Холланд, Р. Б. Кэттелл и многие другие. Различные аспекты профориентационной работы рассматривали Н. Н. Захаров, И. С. Марьенко, А. А. Шибанов, М. Пискунов и другие. По мнению авторов, успешная профориентация имеет высокую значимость для личного роста, физического, психологического, социального и материального благополучия каждого человека.

Также актуальность рассматриваемой темы обусловлена общими тенденциями, происходящими в образовании. Например, масштабное исследование образовательных мировых систем, проведенное трансформационными лидерами в образовании Джессикой Спенсер-Кейс, Павлом Лукшей, Джошуа Кубистой в 2018–2019 годах, доказывает, что основной трансформационный потенциал образования содержится в распространении новых форм коллективного и сетевого обучения, объединении субъектов в образовательные экосистемы, деятельность которых ориентирована на общие цели [7].

Результаты исследований позволили составить представление о новой парадигме образования, основанной на многоуровневом междисциплинарном подходе. Очевидно, что траектория современного образования и воспитания

выходит за пределы отдельных учреждений, которые не могут сосредоточить внутри себя все необходимое многообразие, обеспечивающее сегодня рост человеческого капитала. Пришло время образовательных экосистем, требующих новой конфигурации во взаимодействии организаций между собой и с внешним пространством, где разворачиваются активности обучающихся, создается избыточная среда для развития воспитанников и организуется пространство осознанного выбора.

Созвучны вышеназванным позициям результаты исследований, относящихся к будущему рынку труда и трендам на ближайшие 20 лет, во главе которых находится глобализация, индивидуализация, коллективное образование, геймификация, новые модели познания и нейронет. Нестабильность рынка труда вызывает глубокое беспокойство в связи с быстрой и частой сменой мест работы и профессиональных возможностей. Как следствие, самосознание и постоянное развитие навыков и компетенций становятся необходимостью не только для молодых людей, но и для взрослых. Это говорит о том, что люди должны перейти от сопротивления изменениям к гибкому и адаптивному принятию.

Интерес к проблемам современного ребенка, современного родителя и педагогов в научной среде чрезвычайно высок. Однако, с нашей точки зрения, необходимо чтобы образовательная деятельность была персонализирована: способности, интересы и таланты детей определяют процессы образования. Ребенок и его умения должны стать центром внимания.

Понимая актуальность поставленной проблемы, необходимо ответить на вопрос «как?». Как создать педагогический процесс, который отвечает современным вызовам и сможет обеспечить успешное профессиональное самоопределение ребенка? [8].

Ответ на данный вопрос можно сформулировать достаточно просто. Необходимо создать систему внешних и внутренних условий, сопровождающих профессиональную ориентацию обучающихся. С одной стороны, учреждение разворачивается как образовательная экосистема, объединяющая всех субъектов процесса. Причем данными субъектами являются не только и не столько традиционные субъекты, но и организации СПО, ВПО, индустриальные предприятия, общественные организации, учреждения дополнительного образования, кванториумы, сетевые партнеры в рамках межведомственного взаимодействия, совместные и согласованные усилия которых должны привести к максимальному эффекту персонализации воспитания. Иерархия должна уступить место сотрудничеству. Необходимо признать воспитателей и детей как сотворцов воспитательного процесса [7].

С другой стороны, в образовательной организации создаются внутренние организационно-управленческие условия для профессиональной ориентации обучающихся. В нашем случае процесс профессиональной ориентации представляется как единый маршрут индивидуального развития

ребенка — МИР каждого ребенка. МИР является составляющей индивидуальной образовательной траектории обучающегося (ИОТ).

Система работы пронизывает все структурные уровни школы. Основную функцию несет на себе тьюторская служба школы. На основании положения о тьюторской службе и плана работы службы, кейса подобранных методик организуется годовой тьюторский цикл (с марта по февраль) профессиональной ориентации обучающихся. В состав тьюторской службы входят не только тьюторы, но и классные руководители и педагоги школы, в должностные обязанности которых входит сопровождение, консультирование, рефлексия — иными словами, данные педагоги реализуют «тьюторскую позицию». Этапы и роли участников тьюторского цикла представлены в таблице 1.

Табл. 1

Этапы и роли участников тьюторского цикла

Этапы	Педагог с тьюторской позицией	Тьютор	Тьюторант
Диагностический	диагностика обученности и обучаемости учащегося; выявление познавательных интересов тьюторанта [2, 3]	выявление познавательных интересов тьюторанта; знакомство тьюторанта с учреждением СПО и ВПО	выполнение уточняющих тестов по выявлению и конкретизации познавательных интересов; самоопределение
Проектировочный	составление индивидуального плана работы с тьюторантом; оказание помощи тьюторанту в определении собственного индивидуального пути саморазвития; содействие в построении индивидуальной образовательной траектории тьюторанта; оказание помощи в разработке индивидуальной программы исследовательской деятельности тьюторанта	составление индивидуального плана работы с тьюторантом; оказание помощи в составление «карты» познавательных интересов тьюторанта; оказание помощи учащемуся в определении собственного индивидуального пути саморазвития; содействие в построении индивидуальной образовательной траектории тьюторанта	проектирование индивидуального плана по саморазвитию; составление «карты» познавательных интересов; разработка индивидуальной программы исследовательской деятельности; определение структуры тематического портфолио

Реализационный	<p>создание условий для реализации тьютором индивидуальной программы исследовательской деятельности;</p> <p>формирование избыточной образовательной среды;</p> <p>вовлечение учащегося в интеллектуально-творческие состязания;</p> <p>содействие в отборе и обеспечении тьютора специальной научно-методической литературой, условиями для проведения экспериментальной деятельности;</p> <p>расширение социального партнерства и сотрудничества, как очного, так и дистанционного, с использованием возможности сети Интернет;</p> <p>консультирование;</p> <p>организация и проведение тренингов личностного и профессионального развития и саморазвития [5, 6]</p>	<p>оказание помощи в создании условий для реализации тьютором индивидуальной программы исследовательской деятельности;</p> <p>оказание помощи в наполнении тематического портфолио, структурирование и систематизация собранных материалов;</p> <p>вовлечение учащегося в интеллектуально-творческие состязания;</p> <p>содействие в отборе и обеспечении тьютора литературой, оказание помощи в проведении экспериментальной деятельности;</p> <p>консультирование;</p> <p>организация и помощь в проведении, тьюториалов, тренингов личностного и профессионального развития и саморазвития</p>	<p>реализация индивидуальной программы исследовательской деятельности посредством посещения учебных занятий, факультативов, объединений по интересам, индивидуальных занятий с педагогами, самообразования;</p> <p>участие в интеллектуально-творческих состязаниях;</p> <p>установление и поддержка социального партнерства и сотрудничества, как очного, так и дистанционного с использованием возможности сети Интернет;</p> <p>участие в тренингах личностного и профессионального развития и саморазвития</p>
Аналитико-рефлексивный	<p>фиксация движения учащегося в формировании исследовательских компетенций;</p> <p>удержание проблем и трудностей процесса самообразования и самоопределения тьютора в фокусе контроля;</p> <p>осуществление мониторинга процесса реализации индивидуальной образовательной программы, при необходимости внесение корректив;</p> <p>осуществление обратной связи; содействие в формировании адекватной самооценки и рефлексивного контроля</p>	<p>помощь тьютору в анализе и рефлексии собственной деятельности;</p> <p>оказание помощи в коррекции работы исследовательского характера;</p> <p>осуществление обратной связи;</p> <p>оказание помощи в систематизации и оформлении портфолио достижений</p>	<p>анализ, самооценка и рефлексия проделанной работы;</p> <p>коррекция пробелов в работе исследовательского характера;</p> <p>внесение корректив в индивидуальный образовательный план;</p> <p>анализ, систематизация и оформление портфолио достижений</p>

Обобщающий	<p>оказание помощи в обобщении материалов и оформлении презентации; содействие в разработке дальнейшей программы самообразования и саморазвития;</p> <p>обеспечение координации всех многообразных структур, с целью оказания помощи учащемуся в осознанном профессиональном выборе</p>	<p>оказание помощи в обобщении материалов и оформлении презентации;</p> <p>оказание помощи в конкретизации дальнейшей программы самообразования и саморазвития;</p> <p>оказание помощи тьютору в осознанном профессиональном самоопределении</p>	<p>обобщение материалов по проведенному исследованию; оформление презентационного портфолио;</p> <p>презентация полученных результатов;</p> <p>постановка новых задач и конкретизация следующего этапа самообразования и саморазвития;</p> <p>осознанный выбор профессии;</p> <p>подготовка к поступлению в учреждение СПО и ВПО</p>
------------	---	--	--

Основным концептуальным положением стало то, что процесс индивидуализации в образовании является базовой образовательной ценностью, а тьюторское сопровождение этого процесса в общем и профессиональной ориентации, в частности, обеспечивает большую его эффективность. Благодаря интеграции этих процессов происходит осмысление и согласование участниками образовательного процесса персональных потребностей, личных образовательных смыслов и инициатив, обеспечивающих достижение качественного индивидуального образования обучающегося.

Важным результатом стало то, что обучающиеся развивают поэтапно навыки рефлексии, а именно: на первом этапе проводят исследование своей деятельности, на втором этапе фиксируют свои затруднения в деятельности, мышлении, коммуникации или общении, на третьем этапе выявляют причины затруднений и осуществляют анализ способа действий, приведших к затруднению. Осознание необходимости самоизменения и принятия решения о коррекции способа действия, приведшего к затруднению, приводят обучающегося к поиску новой нормы в своей деятельности, проектированию индивидуального образовательного маршрута образовательного движения по реализации этой нормы. Преобладающими становятся ситуации открытого диалога, непрерывное переопределение своих действий и позиций в контексте работы тьютора (педагога с тьюторской позицией) с образовательным запросом обучающегося, где в основе модели тьюторского сопровождения обучающихся применены технологии тьюторского сопровождения коллег г. Томска.

Сопровождение профессионального самоопределения (тьюториалы) организуются для обучающихся одного или нескольких классов, интересу-

ющихся данной профессией. Тьюриалов (мероприятий), направленных на самоопределение обучающихся в течение реализации МИР, должно быть несколько. Продолжительность образовательного путешествия в профессию обуславливается ее спецификой, возрастом, уровнем сформированности их метапредметных компетенций и другими их особенностями, запросами. Реализация МИР также происходит по средствам внеурочной деятельности, на факультативных и учебных занятиях (в соответствии с темами учебной программы), дополнительном образовании.

Таким образом, получается ответ на вопрос «что?» — в результате создания системы внешних и внутренних условий формируется профессиональное самоопределение ребенка, его возможности к успешной социализации, успешной профессии и успешному будущему.

Формирование запроса на тьюторское сопровождение у обучающегося как элемент культуры построения собственного образования, решения собственных образовательных задач, построение индивидуального образовательного маршрута, программы, траектории становится главным результатом его взаимодействия с тьютором и подтверждает эффективность разработанной модели индивидуализации — создание индивидуальных образовательных траекторий профессионального самоопределения обучающихся (ИОТ) или маршрута индивидуального развития (МИР).

Литература:

1. Врублевская, М. М. Профориентационная работа в школе: методические рекомендации / М. М. Врублевская, О. В. Зыкова — Магнитогорск: МаГУ, 2004. — 80 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д., 2010. — 125 с.
3. Майер П. Дж. «Колесо жизненного баланса» [Электронный ресурс]. — URL: <https://xn--55-6kscadhwnl3cfdx.xn--plai/drugoe/koleso-balansa-shablon.html> (дата обращения: 20.05.2022).
4. Постановление Министерства труда и социального развития РФ от 27. 09. 1996 № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации».
5. Пряжников Н. С. Профориентационные игры: проблемные ситуации, задачи, карточные методики. — М. : Изд-во МГК, 1991.
6. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии. — М. : Генезис, 2010.
7. Спенсер-Кейс, Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования / Д. Спенсер-Кейс, П. Лукша, Дж. Кубиста — М. : Изд-во Московской школы управления СКОЛКОВО и Global Education Future, 2020. — 186 с.
8. Саймон С. Начни с вопроса «Почему?»): Как выдающиеся лидеры вдохновляют действовать. — М. : Эксмо, 2015. — 128 с.

Попова Е. А.

Магистрант,

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

Тьюторское сопровождение обучающихся в системе дополнительного образования на примере студии «Театр моды»

Аннотация. В статье раскрываются важные аспекты по тьюторскому сопровождению учащихся на примере студии «Театр моды». Дополнительное образование — это процесс, который является поддержкой обучающихся в современной общеобразовательной школе. Создает условия для самостоятельного выбора человека, способности созидания и действия, формирования личности.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, развитие, творчество, формирование творческой личности

Popova E. A.

Master's student, South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

TUTOR SUPPORT OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION ON THE EXAMPLE OF THE FASHION "THEATER STUDIO"

Abstract. The article reveals important aspects of tutoring students on the example of the Fashion Theater studio. Additional education is a process that supports students in a modern comprehensive school. Creates conditions for the independent choice of a person, the ability to create and act, the formation of personality.

Keywords: tutor, tutor support, development, creativity, formation of a creative personality

На сегодняшний день в общеобразовательных школах все больше затрагивается вопрос об индивидуальном сопровождении детей. Современный ФГОС требует от педагогов новых технологий, методов и форм обучения. Изменяются личностные, предметные, метопредметные результаты.

Сфера дополнительного образования принципиально отличается от общеобразовательного процесса и методов работы с учащимися. Дополнительное образование является областью учебной деятельности, которая не накладывает строгих ограничений, выступает как более «свободная»

форма обучения. Для дополнительного образования характерны индивидуализированный подход, форма творческого сотрудничества, гибкость программ.

Тьюторское сопровождение как образовательная технология является основной формой взаимодействия подопечного с тьютором и предусматривает длительную, индивидуальную работу в режиме периодичных индивидуальных встреч [1].

Тьютор — это наставник, обеспечивающий разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождающий процесс индивидуализации и индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного образования [3].

Дополнительное образование имеет ряд особенностей. Оно доступно, здесь могут заниматься любые дети — и одаренные, и проблемные. Очень важно то, что дополнительное образование осуществляется круглогодично. Занятия возможны с любого возраста, при любом уровне предшествующей подготовки.

Тьютор сопровождает ребенка в его развитии, помогает развить определенные навыки, сформулировать цели, развить стратегию достижения целей, достигнуть поставленных целей.

Большое место в дополнительном образовании занимает эстетическое, художественное воспитание, которое обозначено сегодня как фундаментально-значимое во всех сферах школьной и внешкольной жизни.

Театр моды в системе дополнительного образования имеет художественно-эстетическую направленность. Позволяет работать в комплексе с развитием творческих способностей учащихся над воспитанием личности, активной и свободной. Тьютор выступает в роли наставника, который услышит, поддержит и направит.

Студия «Театр моды» — объединение, которое может организовывать свою деятельность в комплексе разнообразных форм, видов занятости, методов развития творческого потенциала личности и его актуализации. Театр моды, как своеобразный синтез музыки, сценического движения, драматургии, костюма, прически и макияжа может помочь учащимся в самоутверждении, завоевании авторитета среди сверстников, в будущем в выборе профессии.

Целью студии «Театр моды» является развитие творческого проектного мышления через овладение основными техниками проектирования, изготовления и оформления изделия.

Наставник помогает учащимся совершенствовать свои знания в области моды и стиля, развивать свой творческий потенциал, приобретать умения и навыки сценического движения, демонстрации одежды различных стилей и эпох, участвовать в постановке и выступлениях театра. Тем самым учащиеся студии приобщаются к миру искусств и получают общее эстетическое, моральное и физическое развитие.

Также обучение ведется по направлениям: ритмика, актерское мастерство, хореография и дефиле. Знания в этих областях помогут детям приобрести навыки выразительного движения, которые в свою очередь направлены на тренировку и совершенствование общей культуры движений. В процессе занятий движения учащихся становятся более ритмичными, свободными, выразительными, координированными, пластичными.

На уроках актерского мастерства у детей развивается творческая активность, воображение и эмоциональная отзывчивость. Ребенок учится переживать, мыслить, запоминать и оценивать культуру своих движений. Уроки способствуют развитию фантазии, воображения и творческого подхода, веры в собственные силы.

На уроках ритмики развиваются основные навыки в умении слушать музыку и передавать в движении ее образное содержание.

Выбор того или иного индивидуального образовательного направления в студии определяется особенностями, интересами и потребностями самого учащегося и его родителей в достижении необходимого образовательного результата, которые корректируются и выстраиваются тьютором для дальнейшего развития учащегося.

В разработке проектов значимой становится профессия тьютора, который сопровождает деятельность учащихся.

Тьюторское сопровождение в студии «Театр моды» ведется через проектную деятельность:

- ориентация на получение учениками опыта личностного развития: социального, познавательного, коммуникативного;
- системно-деятельностный подход (акцент на организацию системной деятельности, обеспечивающей опыт взаимодействия и отношений).

Тьюторское сопровождение важно на разных этапах работы: от формулировки целей до реализации.

В студии «Театр моды» тьюторское сопровождение представлено в формах:

- индивидуальная тьюторская консультация (беседа);
- групповая тьюторская консультация;
- тьюторский проект.

На занятиях важно уделять внимание развитию интереса, разблокировать воображение, активизировать познавательную деятельность, научить разрабатывать идеи, воспитать коммуникационные качества индивидуума.

Суть тьюторства: раскрыть потенциал ребенка и потенциал мира для ребенка. Педагог и ребенок вместе строят карту: где, про что нужно и можно узнать и как это сделать. Педагог работает с познавательным интересом ребенка.

Тьютор не просто открывает своему подопечному методы и способы работы, но и специально обучает этому. То есть ученик получает инструменты

того, как по жизни работать со своим интересом, как проектировать свои действия, как находить ресурсы для самореализации. И это стало возможно с появлением и развитием тьюторского движения.

Обучение ведется посредством формирования творческой личности. Творчество рождает ценности: духовные и материальные. У учащихся развивается память, восприятие, мышление. В работе с учащимися уделяется внимание развитию воображения, а также развитию качеств мышления, которые формируют креативность.

Сам процесс обучения в студии «Театр моды» необычайно привлекателен:

- индивидуальное обучение или обучение в малых группах по программам творческого развития в определенной области;
- работа в исследовательских и творческих проектах — как индивидуальная, так и коллективная;
- мастер-классы, творческие лаборатории;
- система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;
- детские научно-практические конференции и семинары, интеллектуальные игры, интеллектуальные конкурсы, марафоны.

Заключительный этап тьюторского сопровождения заключается в анализе итогов деятельности.

Таким образом, тьюторство — это достаточно сложная квалификация. Задача педагога-тьютора — «ухватить» интересы ребенка, развернуть перед ним потенциальные возможности развития его интереса, причем в понятных ему формах.

Направление тьюторского сопровождения подходит для работы в дополнительном образовании, так как требует индивидуального подхода к каждому ребенку. Уровень, способности ребенка совершенно разные и отличаются. Благодаря личностному подходу можно развить индивидуальность ребенка. Найти и раскрыть свое «я».

Для ребенка очень важно увидеть реальный результат своих действий, получить поддержку, внимание, одобрение, повысить свой статус [2].

Таким образом, тьютор является важной фигурой в организации проектной деятельности студии «Театр моды». «Человек рождается с крыльями. Тьютор помогает лишь ему взлететь» [1].

Литература:

1. Информационные ресурсы Межрегиональной тьюторской ассоциации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.thetutor.ru>
2. Овчинников Ю. Д. Организация деятельности тьютора в системе образования / Ю. Д. Овчинников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров — 2014. — № 4 (21). — С. 83–88.
3. Тьютор // Википедия. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>

Попова Т. А.

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

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается деятельность тьютора с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях инклюзивной группы дошкольной образовательной организации, формулируются задачи, стоящие перед тьютором. Обосновывается точка зрения, что качество коррекционной работы с детьми с ТНР во многом определяется не только деятельностью логопеда, но и коллективной работой всех специалистов в данном направлении при активной направляющей помощи тьютора.

Ключевые слова: речевое развитие, тяжелые нарушения речи, тьютор, тьюторское сопровождение, инклюзивное образование

Popova T. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M.

ORGANIZATION OF TUTOR ACTIVITIES IN AN INCLUSIVE GROUP WITH CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. The article examines the activities of a tutor with children with severe speech disorders in an inclusive group of a preschool educational organization, the tasks facing the tutor are formulated. The point of view is substantiated that the quality of correctional work with children with severe speech disorders is largely determined not only by the activity of a speech therapist, but also by the collective work of all specialists in this direction with the active guidance of a tutor.

Keywords: speech development, severe speech disorders, tutor, tutor support, inclusive education

В настоящее время стратегия инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стала ведущей в мире. Основной принцип инклюзивного обучения состоит в том, чтобы предоставить всем детям комфортные условия обучения [10]. Закон «Об образовании в РФ» ратует за включение детей с ОВЗ в образовательную среду [9].

Для тяжелых нарушений речи (ТНР) характерно общее ее недоразвитие, что выражается в отклонении формирования всех компонентов речи (грамматического строя, звукопроизношения, фонематических процессов и т. д.) [1], поэтому главная роль в коррекционно-педагогической работе с детьми ТНР принадлежит, безусловно, логопеду [7]. Однако процесс коррекции нарушений речи будет малоэффективным без поддержки работы логопеда воспитателями и родителями [1].

Практика педагогической работы с детьми с ТНР, в т. ч. собственная, показывает, что большинство специалистов ДОО или не имеют достаточных знаний о детях с ОВЗ, или не умеют применять необходимые знания в условиях инклюзии. В данной ситуации эффективна роль тьютора [5], который может обеспечить сопровождение и координацию всех этапов и всех специалистов образовательного процесса детей с ТНР [4].

Тьютор — это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы; это позиция преподавателя, который помогает обучающемуся строить индивидуальную образовательную траекторию [7].

Воспитатель группы реализует образовательную и воспитательную программы для детей всей группы, тьютор в работе с детьми с ТНР в ДОО — это педагог-консультант по разработке индивидуальной образовательной программы с учетом результатов диагностики воспитанников с ТНР [3]; он организует условия для успешного включения такого ребенка в образовательную и социальную среду ДОО и таким образом организует тьюторское сопровождение [2].

Под тьюторским сопровождением понимают такую учебно-воспитательную деятельность, в ходе которой ребенок совершает действие, а педагог формирует условия для его результативного исполнения [6].

Основная цель педагогической деятельности тьютора — это успешное включение ребенка с ТНР в среду общеобразовательного учреждения [5], для реализации которой необходимо решение нескольких задач:

1. Включение ребенка в среду сверстников, формирование положительных межличностных отношений в коллективе. Реализуя данную задачу, важно не забывать, что помощь должна быть разумно дозирована, носить направляющий характер и побуждать ребенка к самостоятельности.

2. Помощь в усвоении соответствующих образовательных программ. Необходимым условием индивидуального сопровождения дошкольников с ТНР в условиях инклюзивного образования является разработка адаптированной образовательной программы с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его ресурсы, учитывая индивидуальные физические и психические особенности [3].

Реализация данных условий обеспечивает максимальную коррекцию нарушений развития, профилактику вторичных нарушений и полноценную социальную адаптацию детей с ТНР.

Тьютор, воспитатель, учитель-логопед, психолог и другие специалисты должны стать одной командой. Тьютор совместно с другими педагогами обсуждают и выбирают методы и приемы коррекционно-развивающей работы [5].

3. Осуществление взаимодействия с родителями, включение родителей в образовательно-воспитательный процесс.

4. Работа с педагогическим коллективом, другими детьми с целью создания единой психологически комфортной образовательной среды. Необходимо поставить такие задачи, которые учитывают потенциальные возможности ребенка с ТНР и определяют позитивные и негативные факторы влияния на его развитие.

5. Оценка результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка с ТНР [2].

Последним этапом тьюторского сопровождения ребенка с ТНР в группах общеразвивающей направленности, если это возможно, должен стать постепенный выход сопровождающего из посреднической роли тьютора, предоставление ребенку максимальной самостоятельности в образовательной ситуации. Выход тьютора из системы обучения и воспитания / уменьшение его влияния является критерием его успешности в процессе сопровождения ребенка.

Важным результатом тьюторского сопровождения детей с ТНР в ДОО станет не только сформированная речевая компетентность, но и формирование таких качеств личности ребенка, которые помогут ребенку испытать ощущение своей полезности и необходимости коллективу сверстников.

Таким образом, система поэтапного логопедического воздействия на детей со стороны всех участников коррекционно-развивающего процесса позволит объединить и направить все виды деятельности на совершенствование формируемых речевых навыков у детей с ТНР в условиях инклюзивной группы.

Литература:

1. *Васильева В. С.* Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжелыми нарушениями речи: учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, Л. М. Исрафилова, И. Ю. Федорова. — Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2020. — 95 с.

2. *Вишнякова Е. А.* Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / Е. А. Вишнякова. — Липецк : ИРО, 2017. — 66 с.

3. *Воробьева В. В.* Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. — Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2016. — С. 90–95.

4. *Гаркуша Ю. Ф.* Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю. Ф. Гаркуша. — М. : Сфера, 2018. — 128 с.

5. *Грачева И. А.* Интеграция дошкольников с патологией речи в начальном звене общеобразовательного учреждения как оптимальное условие для развития и обучения личности / И. А. Грачева // Школьный логопед. — 2013. — № 4. — С. 58–65.

6. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — Ч. 2. — Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2019. — С. 29–32.

7. *Лапшина Л. М.* Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова // Детский сад от А до Я. — 2021. — № 1 (109). — С. 100–108.

8. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

9. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ № 273: принят Госдумой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

10. *Шрамко Н. В.* Основы тьюторства: курс лекций / Н. В. Шрамко ; Урал. гос. пед. ун-т. — 2018. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Прокудина Е. Е.

Детский сад № 106 «Анютины глазки» комбинированного вида г. Орск
Оренбургской области; Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет г. Челябинск, Россия
e-mail: elena.prokud75@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОУ

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы, возникающие при обучении и адаптации к условиям ДОУ у детей дошкольного возраста

с расстройствами аутистического спектра. Обосновывается необходимость длительного психолого-педагогического сопровождения ребенка с аутизмом в образовательной организации. Обозначены основные задачи тьютора.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьютор, расстройство аутистического спектра (РАС), социализация, адаптация

Prokudina E. E.

Kindergarten № 106 "Alenkiy tsvetochek" combined view t. Orsk
Orenburg region; South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M.

ORGANIZATION OF TUTOR SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article discusses the main problems that arise during learning and adaptation to the conditions of preschool educational organization children with autism spectrum disorders. The necessity of long-term psychological and pedagogical support of a child with autism in an educational organization is substantiated. The main tasks of the tutor are outlined.

Keywords: tutor support, tutor, autism spectrum disorder (ASD), socialization, adaptation

Детский аутизм, расстройства аутистического спектра (РАС) в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития — искаженный вариант психического дизонтогенеза [6]. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем мире и стереотипность собственного поведения [7].

Основными особенностями детей с РАС, препятствующими их социальной адаптации и обучению в среде сверстников, являются [4]:

- выраженные трудности социально-эмоционального взаимодействия;
- трудности организации собственной деятельности и поведения, поведенческие нарушения, выраженные в разной степени;
- выраженная неравномерность и специфика развития психических функций, специфика развития познавательной деятельности в целом;
- трудности в установлении продуктивного взаимодействия с окружающими;

- необходимость в специально организованном образовательном пространстве, использовании специальных приемов и методов при обучении.

Таким образом, ребенку с РАС необходима постоянная поддержка взрослого, его ободрение, чтобы перейти к более активным и сложным отношениям с миром. В федеральном образовательном стандарте дошкольного образования прописана современная система обучения детей с РАС, где особое место уделено тьюторскому сопровождению [5].

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной траектории [1].

Практически каждый ребенок с аутизмом, особенно на начальном этапе обучения, нуждается в тьюторском сопровождении. При помощи тьютора он входит в социум. Правильно продуманная и слаженная работа тьютора и других педагогов способствует успешной адаптации ребенка в дошкольном учреждении и дальнейшему обучению [8].

Основная цель тьюторского сопровождения — персональное сопровождение ребенка с РАС, способного самостоятельно, в меру своих возможностей, решать жизненно важные проблемы. В задачи сопровождения входят [1]:

- охрана жизни и здоровья ребенка;
- коррекция особенностей физического развития;
- формирование коммуникативных умений, установление и поддержание социальных контактов с окружающими людьми, адекватное поведение в социальной среде;
- формирование социально-бытовых, трудовых умений и навыков, обеспечивающих жизнедеятельность;
- формирование элементарных практических знаний об окружающем мире, способствующих социальной абилитации и адаптации; обучение доступным творческим видам деятельности.

Для наиболее эффективной организации тьюторского сопровождения данной категории обучающихся необходимы специальные формы, методы и средства, такие как [2]:

- метод структурированного обучения;
- визуальная поддержка;
- методы и техника, применяющиеся в рамках прикладного анализа поведения (АВА);
- способы преодоления дезадаптивного поведения;
- методы альтернативной коммуникации.

В связи с вышеизложенным особое внимание уделяется этической составляющей при работе тьютора с детьми, имеющими РАС. Вследствие того, что расстройства аутистического спектра очень разнообразны, в работе педагогов требуются предельные осторожность и внимание, а также хорошее

знание особенностей поведения каждого ребенка, что ведет к усилению эмоциональной нагрузки на педагогов. Все коммуникации тьютор производит только на позитивном эмоциональном фоне.

Особое внимание следует уделить взаимоотношениям тьютора с родителями, так как родители детей с ОВЗ, особенно с РАС, отличаются повышенной тревожностью, ранимостью и отягощены грузом двойной ответственности. Поскольку тьютор находится с детьми в течение всего дня, следит за их достижениями и помогает преодолевать трудности, естественно, родители хотят от него узнать о каждом шаге своего ребенка. Именно поэтому этика отношений в системе «тьютор — родители» строится по принципу оптимистичности, положительного отношения даже к минимальным достижениям ребенка. Конечно, при необходимости, для соответствующего реагирования родителей тьютор сообщает им и о происшествиях с участием ребенка.

Еще одним немаловажным аспектом тьюторского сопровождения является необходимость построения обучения по принципу от простого к сложному, то есть не следует усложнять требования к детям. Например, сначала нужно научить ребенка заходить в группу и самостоятельно, спокойно находить свое место за столом, а в дальнейшем он учится самостоятельно выполнять санитарно-гигиенические процедуры и постепенно включается в игры со сверстниками.

Тьюторское сопровождение состоит из двух блоков: сопровождение во время образовательной деятельности, сопровождение в режимных моментах [7].

Сопровождение во время образовательной деятельности характеризуется уровневой организацией — уровнями интенсивности. Эти уровни отражают степень помощи тьютора и зависят от психофизических особенностей ребенка.

Первый уровень «рука в руке», когда ребенку нужна постоянная максимально интенсивная помощь со стороны тьютора, когда все действия ребенок выполняет совместно с тьютором.

Второй уровень — когда ребенку оказывается направляющая помощь. Например: педагог дает задание группе детей, а тьютор либо индивидуально объясняет задание ребенку, либо дает подсказку к выполнению.

И третий уровень помощи, самый мягкий по интенсивности — когда ребенку необходима только организующая помощь. Например: подсказать ребенку, что нужно делать, взять в руки необходимый материал и т. д.

Второй блок — сопровождение в режимных моментах: здесь педагог проводит работу на протяжении всего дня. С того момента, как ребенка привели в группу, и до того момента, когда ребенка забрали домой. Сюда входит [6]:

- помощь ребенку во время приема пищи;
- помощь в выполнении санитарно-гигиенических процедур;
- помощь в подготовке к занятиям физкультурой;
- организация игр со сверстниками.

Хочется отметить, что каждый раз, когда тьютор оказывает помощь детям, эта помощь несет и обучающую направленность [5]. И только такая ежедневная поэтапная работа дает положительную динамику. Дети становятся более самостоятельными. Помощь тьютора от первого уровня постепенно переходит к третьему.

Результатом работы тьютора должен стать постепенный переход ребенка с РАС от постоянного сопровождения до минимальной помощи тьютора, а в некоторых случаях до максимальной самостоятельности.

Таким образом, в успешном осуществлении обучения, социализации и адаптации ребенка с РАС тьюторскому сопровождению отводится ключевая роль. Тьютор содействует осуществлению данных процессов совместно с другими субъектами образовательного процесса: и родителями, и педагогами, и сверстниками ребенка. Совместная деятельность и выбранные стратегии позволяют успешно социализироваться и адаптироваться ребенку с РАС, а также усваивать учебный материал и формировать социальные навыки.

Литература:

1. Бурова Н. И. Тьюторское сопровождение формирования коммуникативных умений младших школьников с нарушениями слуха / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: «З». — 2021. — № 5 (165). — С. 19–26.

2. Лапшина Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — Ч. 2. — Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2019. — С. 29–32.

3. Лапшина Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова // Детский сад от А до Я. — 2021. — № 1 (109). — С. 100–108.

4. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 5.

5. Мазур В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : Край Ра, 2022. — С. 287–289.

6. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва: Теревинф, 2016. — 288 с.

7. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч-практ. сб. Вып. 8. — Москва: Теревинф. — 2014. — 296 с.

8. *Чистякова, М. А.* Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015/16 учебный год / под научной редакцией Л. Б. Осиповой, Л. А. Дружининой. — Челябинск, 2016. — С. 189–192.

Пушкарская С. Ф.

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

Петрова Н. М.

Государственное бюджетное нетиповое образовательное учреждение «Образовательный комплекс «Смена», г. Челябинск, Россия
e-mail: nadyar2706@mail.ru

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ «РЕСТОРАННЫЙ СЕРВИС»

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дополнительного образования, описаны отличительные особенности модулей программы «Ресторанный сервис», реализуемой в рамках подготовки к конкурсу «Абилимпикс».

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, слабовидящие дети, дополнительное образование по кулинарии

Pushkarskaya S. F.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University; Chelyabinsk, Russia

Petrova N. M.

State Budget Non-Typical Educational Institution
"Educational Complex "Change", Chelyabinsk, Russia

TUTORING SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES ON THE EXAMPLE OF THE IMPLEMENTATION OF AN ADDITIONAL GENERAL EDUCATIONAL GENERAL DEVELOPMENT PROGRAM "RESTAURANT SERVICE"

Annotation. The article deals with the problems of accompanying children with disabilities in conditions of additional education, describes the distinctive features of the modules of the "Restaurant Service" program, implemented in preparation for the "Abilimpics" competition.

Keywords: tutor, tutor support, children with disabilities, visually impaired children, additional education in cooking

В современных реалиях существует тенденция к увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Так на 01.01.2018 таких детей в России было 655 000 (что составляло 5,6% от общего числа людей с ОВЗ), а на 01.02.2023 их число достигло 717 000 (6,2% от общего числа людей с ОВЗ).

Совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с нормальным развитием стало каноном современной школы. Учащиеся со стандартным уровнем развития формируют осмысленное терпимое отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья и их трудностям. Дети, имеющие отклонения, развиваются более полноценно в классе, легче усваивают учебный материал и лучше интегрируются в различные социальные группы.

Особенности их умственного и физического развития вызывают сложности в адаптации в классном коллективе и организации обучения. Для создания условий обучения, соответствующих уровню развития и индивидуальным особенностям ребенка, необходимо учитывать его состояние здоровья. Инклюзивное образование обеспечивает каждому ребенку доступность, гарантирует равноправие и подходящую форму обучения.

Содержание образования обогащается акцентом на индивидуализацию образовательных программ, что позволяет перейти на более высокий уровень образования. Качественная индивидуализация обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья выполняется в соответствии с их образовательными потребностями, позволяя обеспечить доступность получения образования детьми с психофизическими недостатками. Данное положение обусловлено тем, что образовательные результаты ребенка с ОВЗ зависят от того, какова структура и содержание программ, по которым он обучается [1].

Важным компонентом также является наличие педагога дополнительного образования с тьюторской компетентностью. Педагог, обладающий обширным набором навыков, методик и техник, является проводником и помощником ребенка в адаптации, усвоении знаний, умений и навыков. Такой педагог

выстраивает свою работу с позиции тьюторского сознания: уделяет внимание личностно-профессиональному развитию, мотивирует к обучению и развитию, выявляет сильные и слабые стороны.

Важным этапом в жизни любого человека является профессиональное самоопределение, т. е. процесс формирования личностью своего отношения к будущей профессиональной деятельности и его реализация. Для лиц с ограниченными физическими возможностями это еще более актуально. В современной экономической ситуации нет гарантии того, что выбранная профессия будет оставаться востребованной в условиях конкуренции на рынке труда. В связи с этим профессиональное самоопределение не сводится лишь к выбору какой-либо профессии и трудоустройству после профессионального обучения. Напротив, этот процесс характеризуется как перманентный, сложный, многоэтапный.

Дополнительная общеобразовательная программа «Ресторанный сервис», реализуемая на базе ГБНОУ «Образовательный комплекс «Смена» (г. Челябинск), направлена на формирование у учащихся представления о профессиях сферы услуг ресторанного сервиса и создание условий для развития личности учащегося через практические умения и навыки в области организации сферы услуг предприятий общественного питания.

Особенностью программы является то, что в группах обучаются как здоровые дети, так и дети с ограниченными возможностями здоровья по зрению (слабовидящие). Слабовидящие — категория лиц с нарушениями зрения, имеющих остроту зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с коррекцией обычными очками. Кроме снижения остроты зрения слабовидящие могут иметь отклонения в состоянии других зрительных функций (цвето- и светоощущение, периферическое и бинокулярное зрение). То есть к данной группе относятся люди, которые надевают очки или линзы.

Профессиональное образование инвалидов по зрению и их последующее трудоустройство по профилю полученной специальности является объективно необходимым условием успешной социализации. Само же определение будущей профессии неразрывно связано с процессом профессиональной ориентации, с самоопределением, а по сути — выбором будущего образа жизни.

Следует отметить, что в условиях современного рынка труда инвалидам по зрению предлагается довольно ограниченный перечень доступных для них профессий. Ограничения в выборе будущей профессии в известной мере определяются состоянием зрительных функций каждого претендента на избираемую им профессию. В связи с этим весьма важным обстоятельством в профессиональном самоопределении является способность объективно соотносить свои профессиональные притязания адекватно собственным функциональным возможностям. Учет собственных интересов и способностей сообразно со зрительными и компенсаторными возможностями позволит осознанно осуществить правильный выбор профессии [2].

Актуальность программы соответствует современным тенденциям развития дополнительного образования, потребностям и запросам всех участников образовательного процесса, в том числе детям с нарушениями зрения. Знания и навыки, полученные в процессе обучения, востребованы в нашем регионе и муниципалитете, так как в Челябинске и близлежащих районах наблюдается рост количества ресторанов, кафе, баров и других заведений пищевой отрасли. Обучение по данной программе можно считать «пробой пера» для учащихся перед поступлением в профильные учебные заведения, где обучают специалистов ресторанного сервиса.

Ресторанный сервис — программа социально-гуманитарной направленности, так как она направлена на освоение гуманитарных знаний и формирование готовности к самореализации детей в системе социальных отношений на основе формирования нового уровня социальной компетентности, развитие социальной одаренности. В процессе освоения программы накапливаются и закрепляются базовые знания, умения и навыки в области ресторанного сервиса.

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Ресторанный сервис» разработана для учащихся 14–18 лет и дает возможность познакомиться с особенностями профессий ресторанного сервиса, помогает развивать социальные навыки и осознанно подойти к выбору жизненного пути.

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа направлена на знакомство с отдельными элементами и конкретными особенностями профессий ресторанного сервиса. Во время освоения программы учащиеся получают не только предметные сведения по работе бармена и официанта, но и знакомятся с правилами поведения и столовым этикетом.

Программа способствует приобретению первоначального социального опыта, дает необходимые практические знания, развивает определенные навыки и умения, создает условия для творческого самовыражения личности ребенка, осуществляет психологическую и практическую подготовку к труду.

Педагогическая целесообразность заключается в том, что в процессе обучения создаются условия, в которых учащиеся не только получают теоретические знания, но и получают возможность апробировать на практике такие специальности, как официант и бармен. Программа — практико-ориентированная: приобретая теоретические знания и практические навыки работы, учащиеся могут использовать их для «старта» будущего профессионального становления в сфере «человек — человек». Содержание программы позволяет не только познакомиться с профессиями бармена, официанта и управляющего предприятием общественного питания, но и на практике познать их профессиональную деятельность. Таким образом, программа помогает учащимся определиться в будущей профессиональной деятельности.

Занятия проводятся в группах, сочетая принцип группового обучения с индивидуальным подходом. Наполняемость группы — 12 человек. Распределение по группам происходит по возрастному признаку и по уровню готовности учащихся к освоению программы «Ресторанный сервис», который определяется во время стартовой диагностики при поступлении на обучение.

Программа состоит из шести разделов: «Теоретические основы компетенции «Ресторанный сервис», «Стандарты обслуживания гостей», «Кухни народов мира», «Сервировка стола», «Десерты и мороженое», «Напитки» и носит практико-ориентированный характер.

Первый модуль погружает учащихся в историю становления ресторанного бизнеса, нормативную базу работы предприятий, маркетинг в ресторанной индустрии, изучается штат сотрудников различных заведений и их обязанности.

Второй модуль нацелен на обучение основам работы с гостями, умению грамотно составлять меню и подавать его гостям. В рамках данного модуля педагог помогает учащимся развивать дисциплинированность в соблюдении стандартов обслуживания и креативность при составлении разных видов меню.

Особенностью раздела «Кухни народов мира» является расширение кругозора учащихся. Ребята узнают о блюдах разных кухонь мира, которые являются «визитной карточкой» различных стран, а также о самых необычных блюдах и их истории. В активизации мыслительных процессов и творческого начала педагогу помогают практические занятия: ребята получают возможность изучить и приготовить национальные блюда разных стран мира и придумать свое «визитное» блюдо.

Раздел «Сервировка стола» направлен на изучение правил сервировки, стандартов складывания салфеток, ассортимента столовых посуды и приборов и барного инвентаря. При изучении данного раздела педагог знакомит ребят с основами профессии «официант».

Пятый раздел знакомит учащихся с существующим многообразием десертов (в том числе с мороженым), их составом, правилами приготовления и подачи. Этот раздел направлен на изучение основ профессии «Повар, кондитер». На практических занятиях ребята учатся готовить классические десерты, изучают их правильную подачу, а также разрабатывают авторские блюда, в создании которых помогает педагог: направляет и ориентирует в выборе технологических процессов и их целесообразности.

Раздел «Напитки» направлен на изучение основ барного дела. На занятиях изучаются история происхождения кофе и чая, правила приготовления безалкогольных коктейлей, чая, кофе и прохладительных напитков. Практические занятия построены таким образом, что ребята изучают техники приготовления и на основе полученных знаний создают собственные напитки.

Итоговое занятие проводится в форме проекта. На протяжении изучения всего курса ребята создают проект собственного предприятия и представляют его одноклассникам. Проект включает описание ресторана, кафе или кофейни по нескольким пунктам: название и идея (тематика, отличительная черта); предполагаемая нормативная база; структура управления; штат сотрудников; определяется, к какой из кухонь будет принадлежать заведение; ассортимент посуды, приборов и барного стекла; предполагаемое столовое белье и меню (блюда и напитки). Защита и оценка проекта проходит публично: участвуют педагог и учащиеся.

Во время проведения занятия педагог с тьюторской компетентностью оказывает помощь слабовидящим детям разумно, дозированно, в основном она носит направляющий характер и побуждает ребенка к самостоятельности. В рамках тьюторского сопровождения педагог дополнительного образования выстраивает образовательное движение учащегося, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего). Слабовидящие дети, пройдя обучение по данной программе, могут принять участие в конкурсе «Абилимпикс».

«Абилимпикс» — это международное некоммерческое движение, зародившееся в Японии и развивающееся в мире с 1972 года. Россия присоединилась к движению в 2014 году, а конкурсы стали проводить с 2015 года. Основная цель конкурса в России — обеспечение профессиональной ориентации и мотивации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к получению профессионального образования, содействие их трудоустройству, социокультурной инклюзии в обществе. В 2017 году конкурсы «Абилимпикс» стали частью уникальной платформы, объединившей различные кадровые и социальные проекты, в которых могли участвовать россияне от школьного до «серебряного» возраста, — «Россия — страна возможностей». С 2018 года конкурс «Абилимпикс» проводится в России ежегодно [3].

Тьюторская деятельность в реализации программы «Ресторанное дело» заключается в проведении регулятивной работы над эмоционально-волевой сферой учащихся. Они получают базовые навыки общения, учатся развивать свои творческие способности, практические умения в области ресторанного бизнеса. Педагог помогает детям раскрывать потенциал, передает собственный опыт в решении нестандартных ситуаций и задач, развивает в воспитанниках чувство стиля, изысканный вкус и собственный творческий почерк в сфере ресторанного сервиса.

Педагог с тьюторской компетентностью в рамках работы по программе должен учитывать потребности всех учащихся, особенно детей с ОВЗ, что в свою очередь позволит им сформировать не только представление о предметной составляющей программы, но и приобрести навыки и приемы взаимодействия друг с другом, что в свою очередь позволит более успешно адаптироваться в окружающем мире.

Литература:

1. *Матайс М. И.* Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с ОВЗ [Текст] / М. И. Матайс, Л. А. Хачатрян // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2019. — Том 11. — № 6–1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-obucheniya-detey-s-ovz/viewer> (дата обращения: 20.02.2023).

2. *Алексеев О. Л.* Профессиональное образование инвалидов по зрению [Текст] : метод. пособие / О. Л. Алексеев, Д. В. Алексеева. — Екатеринбург : Издатель Калинина Г. П., 2007. — 84 с. — С. 7–8.

3. Распоряжение Правительства РФ от 26 февраля 2018 г. № 312-р «О ежегодном проведении национального чемпионата по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс», начиная с 2018 г. — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71791366/> (дата обращения: 20.02.2023).

Савельева Е. М.

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

Научный руководитель — Осипова Л. Б.

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ОСНОВНЫМИ ВИДАМИ ДВИЖЕНИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье дана характеристика детей с нарушением зрения. Описаны особенности развития данной группы детей. Особенности физического развития детей с нарушениями зрения рассмотрены в контексте вторичных отклонений, обусловленных зрительным дефектом. Доказана роль тьютора в организации работы по овладению ребенком основных видов движений.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, основные виды движений, особенности движений детей с нарушениями зрения, тьютор

Savelieva E. M.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Research supervisor: Osipova L. B.

TUTOR SUPPORT OF THE PROCESS OF MASTERING THE MAIN TYPES OF MOVEMENTS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Annotation. The article describes the characteristics of children with visual impairment. The features of the development of this group of children are

described. The features of the physical development of children with visual impairments are considered in the context of secondary deviations caused by a visual defect. The role of the tutor in the organization of work on mastering the basic types of movements by the child is proved.

Keywords: children with visual impairment, the main types of movements, features of the movements of children with visual impairments, tutor

Дети с нарушением зрения составляют большую часть воспитанников с ограниченными возможностями здоровья [3; 4].

В настоящее время в тифлологии в зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу с коррекцией очками или линзами выделяются следующие группы детей с нарушениями зрения: слепые (дети с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором его острота равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу) с коррекцией; слабовидящие (дети с остротой зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу, а также с более высокой остротой зрения, но имеющие отдельные нарушения зрительных функций); дети с косоглазием и амблиопией.

Наиболее распространенными нарушениями зрения у детей являются аномалии рефракции — преломляющей способности глаза. К ним относятся миопия (неспособность фокусировки на дальних предметах, но при этом четкое видение близко расположенных предметов), гиперметропия (неспособность фокусировки на близко расположенных предметах, но при этом четкое видение дальних предметов) и астигматизм (патология фокусировки света на сетчатке, что приводит к нечеткости предметов). Также одной из распространенных глазных патологий являются косоглазие и развивающаяся на его фоне амблиопия. Косоглазие — отклонение зрительной линии одного из глаз от совместной точки фиксации. При возникновении косоглазия в одном глазу вся зрительная нагрузка переносится на здоровый глаз, а больной глаз, перестав упражняться, постепенно перестает функционировать. Кроме понижения остроты зрения и развития амблиопии косящего глаза, происходит нарушение в целом бинокулярного зрения, что неблагоприятно сказывается на психофизическом развитии ребенка [5; 6].

Характерная особенность детей со зрительной неполноценностью — вторичные отклонения в психическом и физическом развитии. К моменту поступления в специальный детский сад (к 3 годам жизни) у большинства из них наблюдается общее физическое отставание, недоразвитие моторной сферы, что обуславливает необходимость коррекции вторичных нарушений физического развития и разработки специальных компенсаторных приемов физического воспитания [1; 2].

Двигательная подготовленность детей 3–7 лет с нарушением зрения определяется уровнем овладения основными видами движений, такими как ходьба, бег, прыжки, метание, лазание, координацией движений, равновесия,

ориентировки в пространстве. В свою очередь, качество основных видов движений зависит от сформированности двигательных (моторных) качеств: координации движений, равновесия, силы, точности, скорости и так далее [7; 9].

Рассмотрим подробнее особенности основных видов движения у детей с нарушением зрения и тьюторское сопровождение процесса овладения ими.

Е. Л. Тинькова, Г. Ю. Козловская утверждают, что овладение ходьбой, которая является одним из необходимых двигательных навыков, происходит у слепых к 2–2,5 годам, у слабовидящих — к 1,5 годам, тогда как нормально видящие дети овладевают ею к концу первого года жизни [10].

Л. С. Сековец отмечает, что при ходьбе и беге у детей данной категории наблюдается большое мышечное напряжение, голова опущена вниз, движения рук и ног не согласованы, стопы ног ставятся широко, темп неравномерный, из-за нарушения равновесия они вынуждены останавливаться при ходьбе, в результате чего теряется направление. Во всех видах ходьбы у детей обнаружена неправильная постановка стоп. Более чем у 20% детей наблюдается параллельная постановка стоп, 40% детей стопы ставят носками внутрь, тогда как у нормально видящих сверстников отклонения в постановке стоп отмечаются в 15% случаев. Также при ходьбе наблюдаются нарушения прямолинейности, что связано с сужением поля обзора из-за выключения одного глаза из акта зрения в период окклюзии при косоглазии, снижении остроты зрения у слабовидящих [9].

Имеющиеся у детей с нарушением трудности овладения основными видами движений обуславливают необходимость организации коррекционной работы в данном направлении. Важную роль при этом играет правильная организация предметно-пространственной среды [3; 8]. Эффективность коррекционной работы также зависит от качественного тьюторского сопровождения детей в данном процессе [6; 12].

Тьютор, взаимодействуя с ребенком в свободной деятельности, должен следить за осанкой ребенка при ходьбе и беге, положением головы и правильной постановкой стоп.

Выполнение прыжков детьми с нарушением зрения также затруднено. В прыжках в длину с места дети также имеют своеобразия. У них отмечается низкая техническая подготовка. Как правило, допускаются ошибки во всех фазах (толчке, полете, приземлении) выполнения движения.

При овладении и выполнении данного вида движений тьютору необходимо помочь освоить правильное выполнение толчка, полета и приземления ребенка, формируя тактильно-кинестетический образ движения.

В прыжках в высоту с места на двух ногах также отмечаются трудности из-за недостаточного зрительного контроля, нарушения согласованности движений. У детей с нарушением зрения снижен зрительный обзор своего тела при движении, т. к. они контролируют себя в ограниченном поле обзора, поэтому количественные показатели прыжков у детей с патологией зрения ниже нормы.

При освоении этого вида движений задача тьютора состоит в помощи избавления от страха окружающего пространства, который недоступен ребенку для зрительного восприятия, а именно в поддержке ребенка при прыжке за талию, чтобы последний убедился в отсутствии ограничений пространства. После этого тьютор должен следить за правильностью выполнения упражнения.

Метание правой и левой рукой вдаль характеризуется слабой силой броска, недостаточным замахом. Навык фиксации взором выполняемых действий у детей с нарушением зрения сдерживается в развитии.

При овладении данного вида движений тьютор может помочь сделать правильный сильный замах. Ребенок, почувствовав несколько раз свои возможности, в дальнейшем будет выполнять правильно это упражнение. Говоря о силе броска, тьютору в свободное время необходимо выполнять упражнения, которые способствуют повышению силы мышц.

Лазание по гимнастической лестнице у детей с нарушением зрения характеризуется недостаточной согласованностью зрительного контроля и движений рук и ног. Руки переставляются беспорядочно, с пропуском реек, одна рука накладывается на другую, что затрудняет процесс лазания.

Тьютор, помогая освоить правильное выполнение данного вида движений, следит за правильностью и точностью выполнения задания [11]. Он работает над формированием согласованности рук при поднимании по лестнице.

Таким образом, дети с нарушением зрения имеют особенности в овладении основными видами движений. Помочь в правильном их выполнении может тьютор. Он, сопровождая ребенка на занятиях, будет исправлять ошибки, характерные для данного ребенка а в свободной деятельности сможет формировать необходимые двигательные качества, которые также способствуют правильному выполнению основных видов движений.

Литература:

1. *Андрющенко, Е. В.* Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет) : метод. пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. — Челябинск: Цицеро, 2010. — 128 с.

2. *Дружинина, Л. А.* Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28.

3. *Дружинина, Л. А.* Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 9. — С. 32–37.

4. *Осипова, Л. Б.* Концептуальные основы модели социально-коммуникативно-го развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Том 8. — № 3(28). — С. 113–117.

5. *Осипова, Л. Б.* Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 09.06.10: утв. 17.12.10 / Осипова Лариса

Борисовна. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2010. — 210 с.

6. *Осипова, Л. Б.* Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 8. — С. 57–65.

7. *Плаксина, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М. : ИНФРА-М, 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/1045009.

8. *Плаксина, Л. И.* Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. С. Сековец. — Москва : ЗАО «Элти-Кудиц», 2003. — 112 с.

9. *Сековец, Л. С.* Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения : монография / Л. С. Сековец. — Нижний Новгород : Николаев, 2001. — 164 с.

10. *Тинькова, Е. Л.* Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Е. Л. Тинькова, Г. Ю. Козловская. — Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2009. — 137 с.

11. *Vasilyeva, V. S.* Competency-based approach to students' training for support of children with / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opción. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772.

12. *Vasilyeva, V. S.* Individualization of Psychological and Pedagogical Support of Primary School Students with Developmental Delay in the Process of the Federal State Educational Standard Mastering [Электронный ресурс] / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova, E. V. Reznikova // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. — 2018. — Vol. 10 (10). — P. 2517–2523.

Савельева О. К.

Учитель биологии МАОУ «Лицей № 35 г. Челябинска», магистрант,
г. Челябинск, ЮУрГППУ
e-mail: savelevaok@cspu.ru

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО БИОЛОГИИ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность использования технологий индивидуализации во внеурочной деятельности по биологии в школе как взаимовыгодной работы учителя и обучающихся для развития творческого потенциала, повышения мотивации к учебной деятельности,

развития способностей самостоятельной и командной работы, освоения нового материала и овладения навыками экспериментальной деятельности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, индивидуализация обучения

Saveleva O. K.

Biology teacher MAOU "Lyceum № 35 of Chelyabinsk",
master's student in Chelyabinsk, SUSHPU

FROM THE EXPERIENCE OF USING INDIVIDUALIZATION TECHNOLOGIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN BIOLOGY AT THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION

Abstract. This article considers the relevance of the use of individualization technologies in extracurricular activities in biology at school, as the mutually beneficial work of a teacher and students to develop creative potential, increase motivation for educational activities, develop the abilities of independent and teamwork, master new material and master the skills of experimental activities.

Keywords: extracurricular activities, individualization of training

Для того, чтобы соответствовать современным требованиям, в настоящее время в основе образовательной ситуации становится личность ребенка, которую формирует социум. Социум — это то, что способно кардинально изменить вектор развития личности. Поэтому особое внимание необходимо уделить образовательному процессу на основе личностно-ориентированного подхода, предполагающего индивидуализацию обучения, при котором обучающийся — активный в выборе содержания своего образования. В данном случае необходимо не изменять вектор уже действующего пути формирования целостной картины мира, а показать перспективу развития в других направлениях, опираясь на уже сформировавшиеся пути развития. Поэтому главной задачей педагога является приобретение статуса наставника, способного показать все разнообразие поэтапного развития и становления личности [5].

Исходя из последних обновлений, одним из ведущих принципов в образовании по ФГОС служит принцип индивидуализации обучения, который в свою очередь основывается на одном из важнейших положений И. С. Якиманской и представляет собой личностно-ориентированное обучение, обеспечивающее не только общее развитие, но и саморазвитие личности обучающегося, которое строится на его индивидуальных способностях как субъекта образовательной деятельности. Большая роль в индивидуализации обучения базируется на методах обеспечения той самой индивидуализации, с помощью которых активизируется деятельность обучающихся с последующим подбором вектора развития. Отличительной особенностью данных

методов является то, что в совокупности или же индивидуально они представляют собой сборный условный план, который составляется и включает в себя систему обязательных правил или сценариев. Вместе с тем в современной образовательной практике уделяется недостаточное внимание реализации принципа индивидуализации, отсутствует определенный алгоритм реализации принципа индивидуализации в урочной и во внеурочной деятельности в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [6].

Одним среди преимущественно эффективных методов индивидуализации обучения считается метод реагирования. Этот метод строится на основании некоторых основных признаков: способность принимать участие обучающихся в планировании процесса обучения, предоставление возможности выбора, самореализация или же воплощение в работу своих идей в совместную деятельность с другими участниками образовательного процесса. Этот метод включает в себя несколько этапов: применение эмпирических методов (в частности, наблюдение за деятельностью обучающихся), оценка наблюдений, далее, опираясь на результаты анализа, необходимо создать условия, способствующие реализации целей обучающихся, а также наблюдение за тем, как влияют данные условия на результат деятельности в процессе реализации поставленных целей и задач обучающимися. При достижении планируемых результатов, опирающихся на ранее поставленную цель, происходит последующая организация процесса планирования (выбор темы, постановка целей и т. д.). Если же поставленные цели не были достигнуты, то необходимо вернуться на этап наблюдения, произвести повторную оценку деятельности обучающихся и изменить условия, которые плодотворно скажутся на достижении поставленных обучающимися целей [1, 2].

Примером обучения на основе метода реагирования является модель трех вопросов (рис. 1), в основе которой заложена суть циклической постановки вопросов, характеризующих тот или иной объект, способных дать целостную характеристику изучаемым объектам и явлениям.



Рис. 1. Модель трех вопросов

Например, при изучении темы «Разнообразие и значение земноводных» в курсе внеурочной деятельности по биологии 7-го класса. Для применения и реализации данного метода необходимо провести неформальный опрос обучающихся для выяснения уже имеющихся знаний по данной теме. Детям могут быть уже известны некоторые факты про данный класс животных, они могли с ним ознакомиться на дисциплине «Окружающий мир» или же на уроках биологии. Далее необходимо выяснить, что помимо уже известных фактов и явлений им хотелось бы узнать (Например, почему кожа земноводных все время прохладная? В какое время земноводные наиболее активные? Какие виды класса «Земноводные» встречаются на территории Челябинской области? и др.). После постановки некоторых вопросов обучающимся необходимо предположить, как они могут получить ту самую достоверную информацию по изучаемой теме: прочитать в учебнике/пособии для внеурочной деятельности, поискать информацию в сети Интернет или спросить у взрослых. Таким образом, происходит создание тех самых условий, плодотворно влияющих на познавательную деятельность обучающихся.



Рис. 2. План-схема урока внеурочной деятельности по теме «Разнообразие и значение земноводных»

Составляя данную план-схему (рис. 2) с использованием трех вопросов, дети смогут получить ответы на актуальные для них вопросы, при этом они являются активными участниками образовательного процесса, они имеют возможность подбирать средства получения знаний и принять участие в создании плана урока, который в полной мере отражает заявленную тему и побуждает интерес обучающихся к процессу образования.

Таким образом, разработка совместного планирования урока с обучающимися является одним из продуктивных методов индивидуализации обучения, составляющих важный аспект основного общего образования и воспитательной работы, проводимой учителем в процессе внеурочной деятельности. В ходе совместной работы учителя и обучающегося осуществляется успешная реализация образовательной деятельности. В ходе составления плана

урока обучающийся приобретет необходимые навыки критического мышления, научится анализировать литературные источники, освоит навыки самостоятельной работы для дальнейшей образовательной деятельности [3, 4].

Литература:

1. *Бутримова С. В.* Индивидуальный подход: особенности обучения в рамках реализации программы «Адаптивная школа на селе» // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК И ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. — 2019. — № 2. — С. 138–140.
2. *Егорова, Е. И.* Сопровождение одаренного ребенка в ДОО на основе развития по образовательным областям: сборник статей участников симпозиума по проблемам развития одаренности детей и юношества в образовании / Е. И. Егорова, А. И. Варламова, С. М. Новгородова — 2018. — С. 177–181.
3. *Ильин Г. Л.* Проектное образование и реформация науки / Г. Л. Ильин. — М., 1993. — 101 с.
4. *Савельева О. К.* Внедрение проектной деятельности в образовательный процесс основного общего образования по курсу биологии // Современное образование и педагогическое наследие академика А. В. Усовой: Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. — Часть 1. 2021. — 2021. — С. 267–271.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://xn--80abz4acrwxn--p1ai/obrazovatelnye-standarty/obnovlennyy-fgos-s-01-09-2022/>
6. *Якиманская И. С.* Основы личностно-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / И. С. Якиманская. — 2-е изд. (эл.). — Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. — 220 с. — ISBN 978-5-9963-2246-6.

Семашко Д. Д.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Академический лицей № 95 г. Челябинска», г. Челябинск, Россия
email: semashulya@yandex.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «наставничество», факторы, влияющие на отсутствие мотивации к изучению иностранных языков. Также в тексте статьи рассмотрены образовательные технологии, которые способствуют формированию метапредметных умений и развитию навыков XXI века у учащихся в рамках метапредметной недели «Точка сборки» в «Академическом лицее № 95 г. Челябинска».

Ключевые слова: наставничество, мотивация, критическое мышление, метапредметные умения, CLIL, PhBL

MENTORING AS A FORM OF INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND STUDENTS WHILE LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article considers issues related to mentoring, motivational factors influencing learning foreign languages. Educational technologies which contribute the formation of metasubject skills and develop 21 century skills among students in the English classroom as a part of the metasubject week are revealed as well..

Keywords: mentoring, motivation, critical thinking, metasubject skills, CLIL, PhBL

В педагогике наставничество рассматривается как система социально-педагогических воздействий более опытных специалистов на сознание, чувства и волю обучающихся [2]. Для наставничества необходимо создание мотивирующей обучающей среды и доверительных отношений между субъектами взаимодействия. Наставник выступает в нескольких ролях одновременно: от учителя и транслятора знаний до мотиватора-коуча, оказывающего влияние на мотивационную сферу подопечного.

Наставник способен стать для подопечного человеком-помощником на пути взросления, социализации, поиска целей и способов их достижения, реализации планов, раскрытия возможностей личного развития и профориентации. Стоит отметить, что наставнику необходимо развивать творческий потенциал, находиться в педагогическом и научном поиске, совершенствоваться в своих методах работы, межличностных коммуникациях, повышать квалификацию в областях психологии, педагогики, методики преподавания [4].

Тема наставничества в образовании является одной из центральных в нацпроекте «Образование», включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы». Предусмотрено, что к 2024 году не менее 70% обучающихся и педагогических работников общеобразовательных организаций будут вовлечены в различные формы наставничества и сопровождения.

В данном контексте наставничество рассматривается как перспективная образовательная технология, которая позволяет передавать знания, формировать необходимые навыки и осознанность быстрее, чем традиционные способы. Педагог в роли наставника не только ретранслирует знания, но и отвечает на вызов времени [5].

Одной из актуальных проблем в современном образовании является отсутствие мотивации к обучению в целом и к изучению иностранного языка в частности. Среди факторов, затрудняющих развитие мотивации обучающихся при освоении иностранного языка, выделяют следующие: низкая сформированность мотивов учебной деятельности и уровня языковой подготовки; низкая степень эмоциональной комфортности межличностных отношений с коллективом и/или с преподавателем; недостаточный уровень вовлеченности преподавателя в свою дисциплину; отсутствие дифференцированного подхода и эвристических элементов в проведении занятий; отсутствие дисциплины на уроках. Эту проблему можно решить с помощью наставничества и использования современных образовательных технологий на уроках.

Современные тенденции в развитии обучения ставят перед педагогикой новые цели и задачи. Государственный стандарт нового поколения ориентирован на становление личностных характеристик выпускника: мотивированный на творчество и инновационную деятельность, креативный и критически мыслящий, активно познающий мир, мотивированный на образование и самообразование [1].

Учитывая требования к основному общему образованию в формировании метапредметных учебных действий, включающих в себя освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории, педагогу необходимо совершенствовать свои навыки и использовать в своей деятельности современные образовательные технологии.

Учебный предмет «Английский язык» способствует развитию метапредметных связей посредством изучения грамматики английского языка, используя понятия родного языка, лексический аппарат, связанный со всеми сферами жизни, чтение статей, книг и обзоров, знакомство с традициями и историей стран изучаемого языка.

Для формирования метапредметных умений используются различные технологии обучения. Одной из образовательных технологий, которая отвечает всем требованиям ФГОС и способствует формированию УУД, является технология развития критического мышления. Включение обучающихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность — один из путей формирования УУД.

Одним из условий успешного развития у обучающихся умения самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности, самостоятельно планиро-

вать пути достижения целей, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы, т. е. мыслить критически в процессе создания проектов, является интегрирование технологий критического мышления в этапы проектной деятельности.

Именно проектная деятельность дает мотивацию учащимся на получение прочных знаний, а педагог, как руководитель проекта, становится наставником и генератором творческого потенциала воспитанников.

Еще один способ повышения мотивации учения — использование уроков с применением технологии CLIL. Проектная деятельность в школе, так же как и технология CLIL, используется с целью осуществления интегрированного обучения. Д. Марш подчеркивает, что использование CLIL направлено на достижение двух целей: изучение как предметного содержания дисциплины, так и непосредственно иностранного языка [6, с. 6].

CLIL активно используется при реализации образовательных проектов, например, создание проморолика продуктов питания, географических карт и маршрутов экскурсий, сборников рецептов народов мира. Такой урок состоит из четырех компонентов:

1. Содержание (content) — предмет или тема, на которой основывается программа учебной дисциплины (история, география, математика, экономика и т. д.).

2. Познание (cognition) — мыслительные операции, помогающие понять и осознать окружающую нас действительность.

3. Общение (communication) — язык, с помощью которого мы изучаем предмет и которым мы овладеваем в процессе обучения.

4. Культура (culture) — то, как мы взаимодействуем с реалиями, применяем наши знания и умения в жизнь [6, с. 42].

Также помимо всех этих четырех элементов на уроке традиционно используются все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо.

Данная технология развивает навыки общения на иностранном языке в естественных условиях, раскрывает творческий потенциал учащихся, их критическое мышление посредством работы над абстрактным и конкретным знанием. Критическое мышление основано на самостоятельном анализе изученного. В процессе работе над материалом учащиеся задаются такими вопросами, как: «Почему так происходит? Как мы сделали этот вывод? Как это связано с тем, что мы изучаем? Где мне может пригодиться данный материал?»

В рамках освещения данной темы нельзя не упомянуть об обучении, основанном на феноменах (явление-ориентированное обучение PhBL),

при котором обучающиеся изучают тему в рамках целостного подхода. Данная технология — это отказ от преобладающего разрозненного подхода к обучению, когда предметы преподаются изолированно. Учащиеся применяют знания и умения из нескольких дисциплин для решения изучаемых ими задач, анализируют полученные сведения. PhBL налаживает связи между содержанием и предметными областями в пределах определенной направленности. Подход, основанный на феноменах, берет свое начало в теории конструктивизма, которая утверждает, что учащиеся не только просто усваивают факты, переданные от учителя, но и активно используют навыки активного мышления для создания связей между информацией, а также критикуют полученные сведения и сравнивают с тем, что уже усвоили. Учитель выбирает тему и просит учащихся изучить ее, используя все имеющиеся знания из разных предметных областей. В центре обучения — ученик, который задает вопросы об явлении, а после самостоятельно исследует его.

В Академическом лицее в рамках метапредметной недели «Точка сборки» был проведен урок с использованием современных образовательных технологий по теме «Food slogans» по следующему сценарию.

Учащимся был показан промо ролик американской компании McDonald's на английском языке, после просмотра которого учителем были рассмотрены вопросы: Какой продукт был прорекламирован? Какой слоган компании? Какие эмоции вы получили от просмотра данного ролика? Мотивирует ли вас данный ролик на совершение покупки? Почему? Что бы вы добавили/убрали? Есть ли аналоги McDonald's в России?

Далее учащимся был предложен этот же ролик на русском языке, после просмотра которого им предстояло ответить на вопросы: Был ли перевод «слово в слово»? Как был переведен слоган? Что самое важное в переводе с английского на русский язык? С помощью чего был достигнут побуждающий эффект к действию? Что нужно сделать, чтобы реклама была эффективна? Каким средствами это может быть достигнуто?

В результате обучающиеся были погружены в тему занятия, и ими были созданы рекламные продукты товаров отечественного производства на английском языке. Приступая к созданию промо роликов, ученики лицея проанализировали спрос на продукцию, изучили историю выбранной компании, принимая во внимание предыдущие рекламные кампании и промо ролики товаров, рассмотрели технологии создания рекламы и слоганов, их влияние на потребителя, также провели работу с иноязычными словарями. Области таких предметов, как обществознание, экономика, психология и иностранные языки, были объединены воедино для изучения темы проекта и реализации поставленной цели и задач.

Одна из учениц 6-го класса создала рекламный плакат кондитерской фабрики «Красный октябрь», отправила продукт своего творчества в компанию, представила своей проект на X областной олимпиаде школьников

«Звезды Урала» и продолжает реализовывать свои творческие идеи в сфере рекламы и СМИ в лице.

Таким образом, наставничество при изучении иностранных языков является продуктивной формой организации образовательного процесса, способствует повышению мотивации к изучению новых явлений на иностранном языке, а также развитию навыков XXI века, таких как критическое мышление, креативность, сотрудничество и творчество.

Литература:

1. Федеральные государственные стандарты [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgos.ru/>

2. Михайловский, М. Н. Кураторство в высшей школе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Pedagogica/3_150540.doc.htm

3. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://goo.su/jwCy>

4. Никитина, В. В. Роль наставничества в современном образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-nastavnichestva-v-sovremennom-obrazovanii/viewer>

5. Пронькина, И. Нацпроект «Образование»: как организовать наставничество в школе / И. Пронькина, И. Кондратьева.

6. Салехова, Л. Л. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL: учебно-методическое пособие [Текст] / Л. Л. Салехова, К. С. Григорьева, М. А. Лукоянова. — Казань: КФУ, 2020. — 101 с.

7. Сергеев, И. С. Как организовывать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников образовательных учреждений [Текст] / И. С. Сергеев — 7. е изд., испр. и доп. — М. : АРКТИ, 2009. — 80 с.

8. *Facione, Peter A.* Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://eric.ed.gov/ED315423>

9. *Nguyen, Hung Phi.* Phenomenon-based Learning in Finnish and Vietnamese Upper secondary School Curriculum for English as a second language [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://goo.su/zhk1bO>

10. *Marsh, D.* Content and Language Integrated Learning: The European Dimension — Actions, Trends and Foresight Potential [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>

Слуднова К. О.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: sludnova.02@mail.ru

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья содержит авторский анализ вопроса организации тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Определены цель и задачи деятельности тьютора, описаны формы организации тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: тьютор, сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья

Sludnova K. O.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M.

ORGANIZATION OF THE TUTOR'S ACTIVITIES TO SUPPORT CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The article contains the author's analysis of the issue of the organization of tutor support for children with disabilities. The purpose and objectives of the tutor's activity are defined, the forms of organization of tutor support are described.

Keywords: tutor, support, children with disabilities

Современная отечественная система образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), активно реализуя ФГОС, предъявляют ряд требований к результатам образования, которые невозможно достичь, используя лишь классно-урочную форму обучения. Важно учитывать и тот факт, что разные дети имеют разные образовательные потребности и имеют полное право на самостоятельный выбор форм, содержания и темп обучения [7].

При включении детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения общего типа перед коллективом образовательного учреждения возникает необходимость индивидуализации образования [8], т. е., по мнению Т. М. Ковалевой организация образовательного процесса путем предоставления учащимся

разных образовательных возможностей для осуществления ими выбора своего индивидуального направления образования и способа его получения [6].

В качестве эффективного ресурса индивидуализации образования, безусловно, является тьюторство [7].

На сегодняшний день в России наиболее полно представлены две практики тьюторства [8]: тьюторство в дистанционном обучении; тьюторство как сопровождение индивидуальных образовательных программ школьников.

Тьюторство как особый способ работы педагога — это необходимый ресурс в инклюзивном образовании и сопровождение детей с ОВЗ, необходимое звено системы инклюзивного образования [7]. Тьюторство может способствовать развитию не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где оно содействует максимальному раскрытию личности обучающегося, формированию его мотивов и ценностей.

В инклюзивном образовании тьютор — это специалист, который организует условия для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. Перед ним в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь детям с ОВЗ стать успешными в обществе. Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребенка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки. Вследствие неоднородности структуры дефекта детей с ОВЗ [3] степень сопровождения и задачи сопровождения таких детей в образовательном учреждении также будут различными [2].

Основной целью деятельности тьютора является деятельность по успешному включению ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательной школы, проектировать образовательный маршрут ученика и участвовать в его реализации [6]. Успешность включенности ребенка в школьную жизнь должна определяться с точки зрения развития его [2]:

- когнитивной (познавательной) сферы: знаний и навыков;
- коммуникативной сферы: умения общаться;
- эмоциональной сферы: психологической адаптации к процессу обучения в классе, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроя по отношению к процессу обучения и нахождению в школьной среде;
- самостоятельности.

Выше обозначенная цель конкретизируется в следующих задачах тьютора (сегодня содержание каждой задачи четко конкретизировано [6]):

1. Обеспечить ребенку комфортное пребывания в школе [1].

- Помочь родителям в выборе школы и поступлении в нее, в том числе с оформлением документов (частное тьюторство).
- Организовать в классе и школе рабочее место и место отдыха ребенка: парта ученика в классе и место тьютора, бумажные и электронные

учебные материалы, освещение, специальные сенсорные принадлежности, помещение для индивидуальных занятий.

- Организовать пространство школы в соответствии с реальными возможностями «особого» ученика: навигация по школе с указателями, разметкой, табличками-текстами, карточками-пиктограммами, пандусы.
 - Обеспечить ребенку особый школьный режим.
 - Сотрудничать с пед. коллективом школы, родителями, одноклассниками для создания комфортной психологической атмосферы.
2. Обеспечить социализацию ребенка [7].
- Помочь ребенку с ОВЗ войти в коллектив класса, установить и сохранять дружеские отношения со сверстниками.
 - Помочь здоровым детям принять «особого» одноклассника, помогать ему и дружить с ним.
3. Обеспечить усвоение ребенком общеобразовательной программы [5].
- Адаптировать программы и учебный материал с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его психические, физические особенности и ресурсы.
 - Корректировать учебный маршрут в зависимости от прогресса развития ребенка.
 - Вместе с ребенком преодолевать затруднений в учебе.
 - Свести всех специалистов (учителя, психолога, дефектолога, логопеда, завуча) и родителей в единую систему для реализации образовательного маршрута.

Тьютор должен уметь видеть ресурсы и дефициты ребенка, чтобы найти вместе с ним пути решения возникающих в процессе обучения проблем. Тьютор, находясь с ребенком в течение всего школьного дня, выполняет следующие функции [4]:

- Корректно и четко помогает ученику встраиваться в учебный процесс.
- Поддерживает школьника в новой, непривычной, постоянно меняющейся ситуации.
- Ведет дневник наблюдений.
- Содействует учителю таким образом, чтобы обучение ребенка с ОВЗ не влияло на качество образования всего класса.

Реализации данных функций происходит постепенно по мере того, как реализуются общие этапы индивидуального сопровождения [6]:

- сбор информации о ребенке;
- анализ полученной информации и собственные наблюдения;
- совместная с другими специалистами выработка рекомендаций и составление индивидуального образовательного плана работы с ребенком;
- решение поставленных задач;
- анализ ситуации развития ребенка, корректировка стратегии.

Основным методом тьюторского сопровождения является специально организованная работа тьютора с осознанием ребенком процессов учеб-

ной деятельности и жизнедеятельности, включающей в себя и отношения с другими детьми класса и со взрослыми. Основными формами тьюторского сопровождения являются индивидуальные и групповые тьюторские консультации.

Образовательная среда должна максимально способствовать развитию индивидуальности, при этом сохраняя умение сотрудничать, действовать в команде. И это не индивидуальный подход, когда педагог пользуется особенностями учащегося для того, чтобы передать ему ту информацию, которую сам считает нужным. Это создание принципиально иной образовательной среды. Да и работа с образовательным запросом и персональными смыслами тоже требует особой профессиональной квалификации. Уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с множественными нарушениями зависит не только от времени возникновения, характера и степени выраженности первичного нарушения развития, но и от качества его дальнейшего развития и воспитания.

Литература:

1. *Волошина Е. А.* Школа на пути к открытому образованию. Опыт освоения тьюторской позиции / Е. А. Волошина. — Москва-Тверь: СФК-Офис, 2013. — Вып. 4. (Серия «Библиотека тьютора»).

2. *Колотилова У. В.* Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации. Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. — Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. — Ч. 1. — С. 339–343.

3. *Лапшина Л. М.* Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 7. — С. 290–296.

4. *Лысова А. А.* Профессиональное образование как показатель эффективности социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Лысова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий [и др.] // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 99–104.

5. *Мальшева С. Б.* Тьюторование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Мальшева, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : Край Ра, 2022. — С. 289–292.

6. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева [и др.]. — М. :Тверь, 2012.

7. *Сунцова А. С.* Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие / А. С. Сунцова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013.

8. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: становление профессиональной тьюторской деятельности : материалы Международной научно-практической конференции / научный редактор Т. М. Ковалева. — М. : МПГУ, 2014. — 304 с.

Стрельцова В. А

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

Научный руководитель — Щербак С. Г.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Рассмотрены особенности чтения и причины трудностей их формирования у детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, навык чтения, адаптированная программа

Streltsova V. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific supervisor: Shcherbak S. G.

ACCOMPANYING CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PROCESS OF DEVELOPING READING SKILLS

Abstract. The article deals with the formation of reading skills in children of primary school age with intellectual disabilities. The features of reading and the reasons for the difficulties of their formation in children with intellectual disabilities are considered.

Keywords: children with intellectual disabilities, reading skill, adapted program

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ предусматривается предоставление возможности получения образования как нормально развивающимся детям, так и детям с особыми образовательными потребностями.

В соответствии с положением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ, дети, имеющие нарушение интеллекта легкой степени выраженности, должны осваивать в полной мере адаптированную основную образовательную программу (АООП) I варианта для детей с легкой умственной отсталостью. Согласно содержанию АООП, это предполагает достижение базовых учебных действий по ряду предметов. Направленность ФГОС НОО предусматривает взаимосвязь всех учебных предметов, и если одно из базовых учебных действий не сформировано, то под сомнение ставится возможность усвоения программного материала всех курсов АООП.

Навык чтения является основным навыком, необходимым для усвоения всех предметов. Например, чтобы решить задачу по математике, ребенок должен прочитать задание или условие задачи, самостоятельно записать его, используя при этом навыки чтения, полученные на уроках чтения.

Под навыком чтения понимается не только умение читать буквы и сливать их в слоги, но и понимать смысл прочитанного, способность пересказать и ответить на вопросы.

Вследствие недостаточности аналитико-синтетической деятельности и ограниченного речевого опыта обучающиеся с нарушением интеллекта в процессе овладения чтением испытывают определенные трудности, преодоление которых не всегда бывает успешным, а порой и часто невозможным у детей с умеренной умственной отсталостью [4, 5]. Поэтому необходим поиск методов и средств активизации мотивации к овладению навыками чтения младшими школьниками с нарушением интеллекта, которые будут способствовать более успешному формированию навыка чтения [1].

Программа обучения чтению для специальных (коррекционных) школ построена на основе представлений о первичной сохранности развития.

В исследованиях Л. С. Вавиной, Г. М. Дульнева, Н. П. Портной, З. Н. Смирновой, Т. К. Ульяновой установлено, что навык чтения у учеников младшей школы с нарушением интеллекта развит на низком уровне, о чем свидетельствует их речевой опыт, непонимание прочитанного, невыразительность, а также отсутствие эмоционального отношения к чтению. Обучающиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта испытывают трудности на уроках чтения как в заучивании букв русского языка, так и в овладении навыком послогового чтения. Обучающиеся старших классов также продолжают испытывать затруднения в овладении навыком чтения.

Навыком чтения дети с нарушением интеллекта овладевают замедленно, данный процесс характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями (М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова, Г. И. Данилкина, Н. К. Сорокина). Овладевая навыком чтения, дети с нарушением интеллекта проходят те же этапы, что и в норме. Тем не менее, согласно исследованиям Г. Я. Трошина, умственно отсталые дети овладевают ступенями чтения в три

раза дольше, если сравнивать их с нормотипичными школьниками. Ступени овладения навыком чтения у этих детей растянуты во времени, а промежутки между ними более продолжительны [2; 7].

Специфичным для данной категории детей является то, что ребенок одновременно может использовать как примитивные, так и более совершенные способы чтения. Также, каждый из этапов овладения процессом чтения у детей с нарушением интеллекта характеризуется наличием определенных трудностей [2; 3].

Так, усвоение букв представляет большую трудность для первоклассников с нарушением интеллекта, что связано с несформированностью пространственных представлений, а также зрительного анализа и синтеза, недоразвитием фонематического восприятия, неразличением оппозиционных звуков. Самой трудной задачей для детей с нарушением интеллекта представляется слияние звуков в слоги. Процесс слияния звуков в слоги осуществляется только на основании четкого представления о звуковой структуре слога. Функция фонематического анализа формируется у школьников с нарушением интеллекта с большим трудом, сложным является для них и формирование обобщенного представления о слоге. В процессе чтения слов, из-за недифференцированности восприятия, для детей с нарушением интеллекта почти не существует доминирующих букв. Правильное чтение и понимание прочитанного слова осуществляется на основе слияния слогов в единое целое. Способность к звуко-слоговому синтезу у умственно отсталых детей часто снижена, замедленно узнавание и понимание прочитанного слова. Еще больше затруднений у детей данной категории вызывает чтение предложений и целого текста [5; 7].

Таким образом, поиск эффективных средств формирования навыков чтения у детей с нарушением интеллекта необходим, так как это является не только показателем уровня овладения программным материалом, но и влияет на успешность их адаптации и социализации.

Литература:

1. *Гончарова, Е. Л.* Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии / Е. Л. Гончарова: автореф. дисс. д-ра психол. наук. — М., 2009. — 56 с.
2. *Гнездилов, М. Ф.* Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов — М. : Просвещение, 1965. — 272 с.
3. Методические рекомендации относительно работы над учебником по литературному чтению во вспомогательной школе / сост. И. Г. Еременко. — К. : РУМК Минобразования УССР, 1986. — 43 с.
4. *Мозговой, В. М.* Основы олигофренопедагогики / В. М. Мозговой. — М. : Академия, 2006. — 224 с.
5. *Певзнер, М. С.* Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения) / М. С. Певзнер. — М. : Просвещение, 1959. — 486 с.

6. *Петрова, В. Г.* Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. — Москва : Академия, 2002.

7. *Петрова, В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. — М. : Педагогика, 1977. — 200 с.

Суродеева Н. С.

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

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

Тьюторское сопровождение младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития связной речи

Аннотация. В статье описаны нарушения связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта. Раскрыта связь между связной речью и коммуникацией, социализацией. Показана необходимость тьюторского сопровождения, даны рекомендации по развитию связной речи.

Ключевые слова: связная речь, младшие школьники с нарушением интеллекта, тьюторское сопровождение

Surodeeva N. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Lapshina L. M.

TUTOR SUPPORT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH

Abstract. The article describes violations of coherent speech in younger schoolchildren with intellectual disabilities. The connection between coherent speech and communication, socialization is revealed. The necessity of tutor support is shown, recommendations on the development of coherent speech are given.

Keywords: coherent speech, junior schoolchildren with intellectual disabilities, tutor support

Развитие связной речи — одно из активно разрабатываемых направлений в деятельности по сопровождению ребенка с нарушением интеллекта.

Термин «связная речь» является междисциплинарным понятием. Связная речь, подчеркивал Ф. А. Сохин, — это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя [8].

В «ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью» говорится о том, что обучение должно быть нацелено на формирование жизненных компетенций и социализации ребенка с нарушением интеллекта в обществе, а это невозможно без развития коммуникативных навыков и, в частности, устной связной речи [7].

Нарушения речи у младших школьников с нарушением интеллекта носят системный характер, сложную структуру дефекта, разнообразны по своим проявлениям, специфики нарушения, характеризуются стойкостью, устраняются с большим трудом. Нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй речи [4]. Это связано со своеобразием структуры дефекта — тотальным органическим поражением коры больших полушарий, что необходимо учитывать, выстраивая коррекционную работу [3; 5].

У детей нарушены процессы порождения связного высказывания, которые не возникают без стимуляции со стороны взрослого, связные высказывания фрагментарны, отсутствует их логическая последовательность в рассказе [2].

Исходя из вышесказанного, становится очевидным, что для формирования коммуникативных навыков, социализации младшим школьникам с нарушением интеллекта необходимо тьюторское сопровождение. Тьютор помогает в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми) в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов [9].

Возможности тьютора в развитии связной речи значительны: организуя взаимодействие специалистов с ребенком [1], его родителями [6], тьютор имеет возможность комплексно подойти к данной деятельности. Учитывая специфику работы каждого специалиста в развитии связной речи обучающегося: учителя, логопеда, дефектолога, педагога доп. образования и др., он должен раскрыть родителям сущность реализуемого им подхода. В этом случае, когда родители и тьютор работают совместно, по одинаковой технологии, учитывающей вклад и других специалистов, коррекционный эффект становится оптимальным [1].

Представлен перечень типовых упражнений, направленных на развитие связной речи младших школьников с нарушением интеллекта, которые могут быть использованы всеми участниками образовательного процесса [8]:

1. Пересказ текста с опорой на картинки и вопросы.
2. Подробный пересказ текста с использованием опорных предметных картинок и сюжетной картинки. Составление плана текста.
3. Подробный пересказ по серии сюжетных картинок.
4. Творческий пересказ по обозначенному началу рассказа.
5. Творческий пересказ по обозначенному концу рассказа. Составление плана рассказа.
6. Творческий пересказ по обозначенной середине рассказа. Составление плана рассказа.

Реализация указанных упражнений в ежедневной педагогической практике позволит школьникам с нарушением интеллекта более успешно осваивать связное высказывание и быть продуктивными в коммуникации.

Литература:

1. *Акимова, Е. А.* Методические рекомендации по планированию и реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ с учетом его возможностей и потребностей в сохранении и укреплении здоровья (для тьюторов, сопровождающих детей с ОВЗ) / Е. А. Акимова, Н. Н. Павлова. — М., 2021. — С. 21–23.

2. *Андреева Н. Г.* Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников : пособие для логопедической работы с младшими школьниками : в трех частях : 16+ / Н. Г. Андреева. — Москва : Владос, 2021. — Ч. 1 : Устная связная речь. Лексика. — 2021. — С. 8–53.

3. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022 г.). — Челябинск, 2022. — С. 124–126.

4. *Кудрявская Д. П.* Специфические особенности связной речи школьников с интеллектуальными нарушениями / Д. П. Кудрявская // Международный научный журнал «Символ науки». — 2016. — № 12–2. — С. 208–212.

5. *Лапшина Л. М.* Работа вспомогательной школы по социализации с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования : материалы научно-практической конференции. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2003. — С. 214–221.

6. *Мальшева С. Б.* Тьюторование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Мальшева, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : Край Ра, 2022. — С. 289–292.

7. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Федеральный закон № 1599-ФЗ. — Москва : Эксмо, 2014. — 50 с.

8. Теория и методика развития речи детей : пособие для самостоятельной работы : для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлениям

подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» / [М. М. Алексеева, В. И. Яшина, В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева]. — Москва : Академия, 2019. — С. 163.

9. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / И. В. Карпенкова, Е. В. Самсонова, С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова ; под ред. Е. В. Самсоновой. — М. : МГППУ, 2017. — С. 110–117.

Тамоян Е. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия.
e-mail: sima262@mail.ru

Научный руководитель — Щербак С. Г.

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

Аннотация. В статье представлены характеристика грамматического строя речи. Рассмотрены особенности становления данного речевого процесса у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: грамматический строй речи, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, аграмматизмы

Тамоян Е. В.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific supervisor: Shcherbak S. G.

FEATURES OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF THE SPEECH OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH (III LEVEL)

Abstract. The article presents the characteristics of the grammatical structure of speech. The features of the formation of this speech process in children with general underdevelopment of speech are considered.

Keywords: grammatical structure of speech, preschool children, general underdevelopment of speech, agrammatisms

Дошкольный возраст — это период активного формирования всех сторон речи. В Федеральном государственном образовательном стандарте до-

школьного образования подчеркивается важность педагогической работы по речевому развитию детей, в том числе создание условий для овладения ребенком речью как средством общения, воспитания «грамматически правильной диалогической и монологической речи».

Понятие «грамматика» рассматривается в языкознании как строй языка и как раздел науки о правилах изменения и сочетании слов. В грамматике выделяют морфологию — раздел, изучающий грамматические формы слов, их структуру, способы образования слов и их форм, и синтаксис — различные типы предложений, составные части предложения, приемы составления предложений.

Н. С. Жукова считает, что изучение грамматического строя должно осуществляться в тесной связи с лексикой, с учетом лексических значений слов, потому что грамматические и лексические формы слова тесно связаны между собой и влияют друг на друга [1].

В старшем дошкольном возрасте активно пополняется словарный запас и совершенствуется грамматический строй речи за счет расширения у детей представлений об окружающем мире, о свойствах и признаках предметов, действиях и качествах действий, происходит пополнение активного словарного запаса. Грамматический строй речи в старшем дошкольном возрасте также активно формируется. Дети осваивают и используют в речи различные грамматические категории как в морфологии, так и в синтаксисе. В то же время следует отметить, что у старших дошкольников в грамматике могут наблюдаться ошибки в использовании однородных членов предложений, в нарушении порядка слов в предложении и другие особенности онтогенеза.

При общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста отмечаются нарушения всех компонентов речевой деятельности при нормальном слухе и интеллекте (Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирова, Г. И. Жаренкова, Т. Б. Филочева и др.), у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи отмечается наличие фразовой речи, но при этом имеют место нарушения грамматической стороны речи.

Дети с ОНР способны участвовать в общении со взрослыми и сверстниками, их речь в целом понятна для окружающих, но при этом проявляются нарушения звукопроизношения, недостаточный словарный запас и ошибки в употреблении грамматических категорий. Нарушения речи наиболее часто проявляются в новых для ребенка коммуникативных ситуациях, с новыми людьми, при этом в комфортных и знакомых для ребенка ситуациях речь наиболее приближена к норме.

Р. Е. Левина отмечает, что дети с ОНР допускают ошибки в использовании предлогов, при согласовании слов в роде, числе, падеже. Дети путают категорию рода, допускают ошибки в дифференциации падежных форм прилагательных, существительных. При составлении предложений дети пропускают слова, используют неправильный порядок слов, нарушают предложно-падежные конструкции [2].

У детей с общим недоразвитием речи, как отмечает Т. Б. Филичева, выявляются ошибки при образовании уменьшительно-ласкательных существительных, относительных прилагательных, качественных прилагательных. При образовании новых слов дети либо повторяют исходное, либо используют неверные суффиксы. Дети допускают ошибки при дифференциации глаголов, образованных префиксальным способом, не понимают значения приставок, путают приставки. Нарушения проявляются не только на грамматическом, но и на лексическом и смысловом уровне. Отсутствие понимания лексического значения слова, причинно-следственных связей препятствует возможности построения связного высказывания с соблюдением норм грамматики [3].

Таким образом, у детей с ОНР III уровня наблюдаются нарушения грамматического строя речи. Отмечаются трудности построения связного высказывания, правильного согласования слов, словообразования.

Литература:

1. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2012. — 320 с.
2. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / ред. -сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — М. : Логос, 2009. — 224 с.
3. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Айрис-пресс, 2005. — 224 с.

Татаринов А. А.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Образовательный центр № 5 г. Челябинска»
e-mail: aleksej.tatarinov.97@mail. ru

ЦИФРОВОЙ ТЬЮТОР КАК НОВАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлено описание новой педагогической профессии — цифровой тьютор: кто он, чем отличается от традиционного тьютора. В статье также представлена новая форма тьюторского сопровождения — тьюторинг. Представлен большой список цифровых образовательных ресурсов. Также автором статьи представлены и расширены примеры использования некоторых ресурсов цифровой образовательной среды, способствующих эффективной реализации основных функций тьютора в образовательном учреждении.

Ключевые слова: тьютор, цифровой тьютор, цифровизация, тьюторинг

DIGITAL TUTOR AS A NEW TEACHING PROFESSION IN A MODERN SCHOOL

Abstract. The article describes a new teaching profession — a digital tutor: who he is, how he differs from a traditional tutor. The article also presents a new form of tutor support — tutoring. A large list of digital educational resources is presented. The author of the article also presents and expands examples of the use of some resources of the digital educational environment that contribute to the effective implementation of the main functions of a tutor in an educational institution.

Keywords: tutor, digital tutor, digitalization, tutoring

В мировой истории профессия тьютора известна с XIII века. В Оксфорде и Кембридже так называли педагогических работников, в чей функционал входило:

1. слежение за соблюдением дисциплины студентами,
2. предоставление советов по выбору подходящих курсов,
3. оказание различной помощи при обучении.

Тьютор фактически играл и продолжает играть роль наставника. Наставничество в тьюторской деятельности является универсальным механизмом освоения и построения взаимоотношений внутри образовательной организации. В процессе наставничества происходит передача опыта и знаний, формирование компетенций, метанавыков и ценностей, а также интенсивное личностное развитие. Роль наставника не просто в оказании поддержки, а раскрытии возможностей личного и профессионального развития наставляемого, на принципах диалога, конструктивного партнерства и взаимного обогащения [2].

Тьютор не только помогает детям, но и становится в какой-то мере их доверенным лицом. Тьютор хорошо знает ребенка, с которым работает, и помогает построить обучение с учетом его психологических, интеллектуальных и физических особенностей.

Постоянно изменяющийся мир потребовал от людей умения учиться для постоянного обновления и совершенствования знаний, овладения новыми видами деятельности. Рутинную работу все в большей степени передают машинам, а для человека становятся очень важными такие умения и навыки, которые позволяют критически оценивать информацию, проявлять готовность сотрудничеству, овладению новыми профессиями. Весь этот процесс называют цифровизацией.

Цифровизация — это внедрение цифровых технологий в разные сферы жизни для повышения ее качества и развития экономики [5].

Цифровизация затронула и сферу деятельности тьютора. Это не привело к каким-то радикальным изменениям в тьюторской деятельности. Функции тьютора не поменялись с появлением цифровой образовательной среды, они лишь улучшились, дополнились. Такой апгрейд произошел и с самим тьютором. Он стал не просто тьютором, он стал цифровым тьютором.

Кто же такой цифровой тьютор? Цифровой тьютор — это профессиональный педагог, специалист по образовательным технологиям и цифровым инструментам образования и коммуникации [1].

Каким же педагогом должен стать в современной школе цифровой тьютор?

То, каким может (и должен) стать цифровой тьютор, определяется свойствами современной школы и среды, в которой он ведет свою профессиональную деятельность. Современная среда:

- а. Хаотична;
- б. Избыточна;
- в. Вариативна;
- г. Провокативна;
- д. Высоко контактна;
- е. Высоко конкурентна;
- ж. Предъявляет высокие требования к обучаемому в плане самоконтроля;
- з. Предъявляет высокие требования к обучающему в плане самораскрытия;
- и. Самое банальное: требует цифровой грамотности, то есть владения цифровыми технологиями.

Из выше перечисленных качеств новой среды вытекает, что «цифровой» тьютор, как наставник, сопровождающий обучаемого в процессе его выбора и самоопределения, должен:

- Быть востребован в «цифре» более, чем в традиционной образовательной среде;
- Владеть новыми технологиями: информационными, менеджерскими, педагогическими и социальными;
- Иметь выраженную идентичность, в том числе цифровую;
- Быть открытым для контактов, новых идей и технологий.

В связи с переходом тьютора в цифровую образовательную среду с основной формой тьюторской деятельности — тьюторским сопровождением — тоже произошли небольшие изменения. Эти изменения по большей части связаны с тем, что цифровой мир позволяет работать с тьюторантами на расстоянии. Таким образом, тьюторское сопровождение в цифровой образовательной среде переоформилось в тьюторинг.

Тьюторинг — особая форма сетевого преподавания, под которой подразумевается проведение синхронных и асинхронных учебных мероприятий, тестирование, сбор и анализ учебных результатов, а также контрольные и текущие учебные проверки [6].

Для организации и проведения тьюторского сопровождения тьюторанта цифровой тьютор может разработать и применить огромное множество цифровых образовательных ресурсов [3; 4]:

Табл. 1

Цифровые образовательные ресурсы, используемые тьютором для организации и проведения тьюторского сопровождения обучающихся

№	Этап тьюторского сопровождения	Пример используемого ЦОР	Ссылка на используемый ЦОР
1	2	3	4
1	Диагностический этап — диагностический этап призван в основном решить задачу создания у тьюторанта мотивации к последующей образовательной деятельности	Google Forms	https://www.google.com/intl/ru/forms/about/
		Тестометрика	https://testometrika.com/
		Online Test Pad	http://onlinetestpad.com/ru http://onlinetestpad.com/ru/tests
		Психологические тесты	http://www.psychologies.ru/tests/ http://www.psyh.ru/test/ https://www.adme.ru/svoboda-psihologiya/10-proverennyh-testov-po-psihologii-kotorye-mozhno-projti-onlajn-1181610/?vksrc=vksr%D1%811181610
		Анкетолог	https://anketolog.ru
		Survio	http://www.survio.com/ru
		Survey monkey	https://ru.surveymonkey.com
		Mirapolis	www.mirapolis.ru
		Dream study	www.dreamstudy.ru
		Skype	https://www.skype.com/ru
		Составление карт памяти	https://www.mindmup.com http://mindmapfree.com
		Miro	https://miro.com/
Google Classroom	https://edu.google.com/products/classroom/		
ZOOM	https://explore.zoom.us/en/products/meetings/		

2	Проектировочный этап — на этом этапе тьюторант при поддержке тьютора составляет план (дорожную карту) предстоящего исследования, проекта, освоения темы в соответствии с зафиксированным на этапе диагностики образовательным интересом тьюторанта	Портфолио	https://www.portfoliobox.net/ru http://portfolios.ru http://www.portfoliopen.com/ru-ru http://design-mania.ru/tools/online/portfolios/
		Путеводитель по онлайн-ресурсам	https://iq.hse.ru/n2ews/182696225.html
		Class central	www.class-central.com
		Coursera	www.coursera.org
		Future learn	www.futurelearn.com
		edX	www.edx.org
		Udacity	www.udacity.com
		Лекториум	www.lectorium.org
		Межвузовская площадка электронного образования Универсариум	www.universarium.org
		Stepik	www.stepik.org
		Mirapolis	www.mirapolis.ru
		Dream study	www.dreamstudy.ru
		3	Реализационный этап — на реализационном этапе, как следует из его названия, тьюторант при поддержке тьютора реализует разработанную им ранее программу продвижения к целям освоения темы (проекта, исследования) согласно «дорожной карте»
Google Forms	https://www.google.com/intl/ru/forms/about/		
Тестометрика	https://testometrika.com/		
Voicethread	https://voicethread.com		
Client Heartbeat	https://blog.clientheartbeat.com/customer-satisfaction-survey/		
Survey monkey	https://ru.surveymonkey.com		
Rcampus	http://www.rcampus.com		
Miro	https://miro.com/		
Google Classroom	https://edu.google.com/products/classroom/		
ZOOM	https://explore.zoom.us/en/products/meetings/		

4	Аналитический этап — в целом аналитический этап направлен на рефлексию тьюторантом результатов и/или процесса продвижения к заявленным ориентирам в соответствии с дорожной картой, самоанализ и самооценку, развитие аналитических навыков и навыков коммуникации	Voicethread	https://voicethread.com
		Путеводитель по онлайн-ресурсам	https://iq.hse.ru/news/182696225.html
		Class central	www.class-central.com
		Coursera	www.coursera.org
		Futurelearn	www.futurelearn.com
		edX	www.edx.org
		Udacity	www.udacity.com
		Лекториум	www.lectorium.org
		Межвузовская площадка электронного образования Универсарium	www.universarium.org
		Stepik	www.stepik.org
		Uportfolio	http://uportfolio.ru
		Фотокниги	www.pickbook.ru
		My collages	https://mycollages.ru
		Фотоколлаж	https://www.fotor.com/ru/collage/
		Create collage	http://createcollage.ru
		Miro	https://miro.com/
Google Classroom	https://edu.google.com/products/classroom/		
ZOOM	https://explore.zoom.us/en/products/meetings/		
Skype	https://www.skype.com/ru		

Давайте рассмотрим некоторые из вышеперечисленных цифровых технологий более подробно.

Для выявления индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем, затруднений обучающихся в процессе образования тьютор могут быть созданы такие цифровые продукты, как анкеты и тесты. С этим легко могут справиться онлайн-платформы Google Forms и Тестометрика.

Google Forms — это сервис для создания тестов, опросов, голосования, викторин, онлайн-квестов, созданный на платформе Google. Тесты имеют автоматическую проверку. Задания можно создавать на основе иллюстраций и видео. В тестах используются варианты с разными типами ответов. Тьютор получает подробную информацию о выполнении заданий обучающимися через рассылку на почту.

Тестометрика — это онлайн-тест-платформа, в которой собраны все популярные психологические тесты, которые расскажут о способностях тьютора и особенностях его личности. Например, в Тестометрике тьюторант

может протестировать уровень интеллекта с помощью картиночного теста Равена или тест на сформированность коммуникативных и организаторских склонностей, что позволит ему самому определить возможно проблемную зону и сформировать запрос для работы с тьютором. С помощью образовательных тестов обучающийся сможет определить и улучшить свой уровень знаний в различных сферах. Процесс тестирования на мобильном телефоне или компьютере также удобен как через приложение.

В 2020–2022 году мир столкнулся с проблемой дистанционного обучения. Тьюторская деятельность даже застопорилась, в виду того, что для тьюторского сопровождения с момента основания была характерна индивидуальная работа с глазу на глаз. Для решения проблем, связанных с организацией и проведением онлайн тьюторского сопровождения, тьютор может воспользоваться онлайн-платформами Miro и Google Classroom.

Miro — это онлайн-платформа, позволяющая тьютору проводить продуктивные, увлекательные удаленные онлайн-встречи и семинары со своей командой. Тьютор может создавать и развивать идеи с распределенными командами, как если бы группа находилась в одной комнате, в любом месте и в любое время. Совместное создание и согласование с кросс-функциональными заинтересованными сторонами происходит на совместной интерактивной доске. Miro позволяет улучшить гибкий процесс с помощью совместных ретроспектив, планирования спринтов и советов по объединению. Оставаться в курсе распределенных проектов возможно с помощью онлайн-доски для планирования, координации и обсуждения. Тьютор может даже объяснить сложные процессы и системы с помощью визуального отображения и построения диаграмм.

Google Classroom — система управления виртуальным классом. Здесь можно выдавать задания и проводить контроль, создавать полноценные онлайн-курсы и групповые проекты. Google Classroom позволяет удобно публиковать и оценивать задания, организовать совместную работу и эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Класс интегрирован с другими инструментами Google, такими как Документы и Диск.

Проанализировав выше перечисленное, можно сделать несколько выводов:

1. Цифровой тьютор — это новая и востребованная педагогическая профессия в современной школе.
2. Все трудовые действия традиционного тьютора, заданные ему согласно профессиональному стандарту, могут дополняться цифровыми образовательными ресурсами.
3. На данный период создано большое количество цифровых образовательных ресурсов, которые тьютор может использовать для разработки собственных продуктов и применения в своей практике.

Литература:

1. *Бегенева Е. И.* Электронный тьюторинг как новая форма учебного сопровождения // Вестник ТГУ. — 2009. — № 3 — С. 155–157.
2. *Ветхова, М. Ю.* Наставничество как механизм развития профессиональных компетенций педагога / М. Ю. Ветхова, И. А. Китнис // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2022. — С. 74–77. — EDN RRSQQ.
3. *Крашенинникова Л. В.* Тьюторское сопровождение обучающихся как процесс и его реализация в цифровой среде // Интерактивное образование. — 2018. — № 3. — С. 19–26.
4. *Крашенинникова, Л. В.* Развитие цифровой образовательной среды для реализации тьюторской деятельности / Л. В. Крашенинникова, К. П. Захаров // Интерактивное образование. — 2018. — № 3. — С. 6–13.
5. *Никулина, Т. В.* Информатизация и цифровизация образования: понятие, технология, управление [Текст] / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 8. — С. 107–113.
6. *Шилова О. Н.* Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование, 2020. — № 2. — С. 36–41.

Титова О. Н.

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

Научный руководитель — Лапшина Л. М.

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме инклюзивного образования, тьюторскому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (ОНР). Акцент сделан на необходимость знания педагогом основ специальной методики обучения детей с ОВЗ в среде сверстников в ДОО с учетом особых образовательных потребностей ребенка, а также на необходимость вовлечения тьютора в образовательный процесс.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, инклюзивное образование, старшие дошкольники, нарушение речи, общее недоразвитие речи

**PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH
IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH III LEVEL
OF GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT IN INCLUSIVE
GROUP OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Abstract. The article is devoted to the problem of inclusive education of children of older preschool age with III level of general speech underdevelopment. The author focuses not only on the necessity of a preschool teacher's knowledge of peculiarities of children with general speech disorders, but also on the knowledge of the bases of special methods of teaching children with disabilities among the peers in a pre-school educational institution according to the federal state standards taking into account special educational needs of a child.

Keywords: inclusive education, older preschool children, speech impairment, general speech underdevelopment

Сегодня государство в качестве приоритета образовательных услуг в отношении дошкольников с нарушениями речи предлагает инклюзивное образование [11]. Особенно активно данная проблема решается в отношении детей с общим недоразвитием речи (ОНР) — одной из самых распространенных речевых патологий. Попадая в группу нормативно развивающихся ровесников, дошкольники с ОНР вынуждены выстраивать с ними речевое взаимодействие, которое, как правило, реализуется в виде связного высказывания [9], поэтому изучение особенностей связной речи дошкольников с ОНР, поиск путей коррекции — это решение вопросов более высокого уровня: вопросов эффективной инклюзии дошкольников с ОНР [7].

Имея своеобразие развития всех сторон речи, дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеют серьезные трудности в освоении связного высказывания как на уровне фразы, так и на уровне текста. Это во многом обусловлено недостаточной сформированностью всех сторон речи у этих детей: начиная с звукопроизношения и темпо-ритмической стороны речи и заканчивая грамматикой и трудностями связного высказывания [2; 4]. В результате дети с ОНР III уровня оказываются вне коммуникации с ровесниками [8].

Изучение данных особенностей связной речи детей с ОНР III уровня с целью коррекции — обязательное условие их эффективной инклюзии [10].

Инклюзивное образование — это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по федеральным государственным стандартам с учетом его особых образовательных потребностей [2].

Целью инклюзивного образования является обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей [10].

Т. В. Волосовец и Е. Н. Кутепова [2] выделили условия инклюзивного образования детей с ОВЗ, которые следует учитывать и при коррекции связной речи детей с ОНР III уровня:

- 1) создание соответствующего образовательного пространства;
- 2) создание программно-методического обеспечения;
- 3) создание предметно-развивающей образовательной среды;
- 4) создание дидактического обеспечения,
- 5) наличие необходимых специалистов (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, тьюторов).

Очевидно, что развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях инклюзивной практики эффективно только при наличии специального педагога, организующего индивидуальный подход, — тьютора [3].

Должностные обязанности тьютора в инклюзивном образовании предполагают организацию процесса индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов; сопровождение процесса формирования их личности (тьютор помогает детям разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее).

Основная задача тьютора при сопровождении ребенка с ОНР III уровня — создание условий для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательных траекторий); обеспечение уровня подготовки воспитанника, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта, корректировка при необходимости индивидуальных учебных планов.

Тьютор организует взаимодействие ребенка с другими педагогическими работниками, координирует это взаимодействие. Только включение ребенка с ОНР III уровня в коммуникацию на всех занятиях поможет добиться того уровня развития связного высказывания, который в принципе доступен ребенку [7].

Еще одна задача в работе тьютора — это организация взаимодействия с родителями. Коррекционный потенциал семьи всегда рассматривается как ведущий в развитии всех сторон психики ребенка, в т. ч. в развитии речи. Включая ребенка с ОНР III уровня в постоянное общение, семья естественным образом включается в формирование связного высказывания.

Тьютор организует индивидуальные консультации для родителей по вопросам методического аспекта развития связного высказывания при ОНР III

уровня, используя различные технологии, включая интернет-технологии для качественной реализации совместной деятельности [6]. Тьютор помогает родителям в овладении здоровьесберегающими технологиями для реализации реабилитационного потенциала технологии в полном объеме [1].

Тьютор поддерживает познавательный интерес ребенка с ОНР III уровня, анализируя перспективы развития и возможности расширения его диапазона, синтезирует познавательный интерес с другими интересами.

Таким образом, в условиях современной ДОО, организующей образовательный процесс детей с ОНР III уровня, тьюторское сопровождение представлено в виде сложной системы комплексного сопровождения ребенка с речевой патологией.

В рамках организации системы тьюторского сопровождения в дошкольном учреждении формируются оптимальные предпосылки и условия, посредством которых обеспечивается эффективная интеграция ребенка с ОНР III уровня в социум, его гармоничное личностное развитие, повышается адаптивный потенциал личности.

При организации тьюторского сопровождения осуществляется включение ребенка с ОНР III уровня в такую социальную образовательно-развивающую среду, при которой ребенок постоянно включен в продуктивные общения — как с нормативно развивающимися ровесниками, так и с педагогами. Данная работа поддерживается и продолжается в семье. В результате ребенок естественным образом формирует собственное связное высказывание — основу коммуникации, а значит, и социализации.

Литература:

1. *Воробьева В. В.* Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. — Челябинск: Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2016. — С. 90–95.
2. *Волосовец Е. Н.* Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова // М. : Мозаика-Синтез, 2011. — С. 1–5.
3. *Воробьева В. К.* О принципах логопедической работы над формированием связной контекстной речи у моторных алаликов, / В. К. Воробьева // Вопросы логопедии / под ред. Ф. А. Самсонова, С. Н. Шаховской. — М., 1978. — С. 40.
4. *Глухов В. П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. — М. : АРКТИ, 2011. — С. 8–15.
5. *Грибова О. Е.* Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения / О. Е. Грибова // Дефектология. — М., 2016. — № 3. — С. 3–11.
6. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Современные технологии социальной работы и инклю-

зивного образования : сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2019. — Ч. 2. — С. 29–32.

7. Лапшина Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова // Детский сад от А до Я. — 2021. — № 1 (109). — С. 100–108.

8. Левина Р. Е. Воспитание отношения к информации в системе дошкольного образования / Р. Е. Левина // Педагогика. — 2009. — № 9. — С. 44–51.

9. Осипова Л. Б. К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

10. Тенкачева Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России / Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 1. — С. 205–208.

11. Ф3 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174. (дата обращения: 25.01.2023).

Ткач Е. П., Кильмасова И. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: kilmasovaia@cspu.ru, tkacheliza@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО РАЗДЕЛУ: «ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАБОТКИ ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ»

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с проблемой создания методических материалов в области технологии обработки швейных изделий. Различия видов методических материалов и их важность в технологии.

Ключевые слова: методические материалы, технология

Ткач Е. П.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The article considers a range of issues related to the problem of creating methodological materials in the field of sewing processing technology.

Differences in the types of methodological materials and their importance in technology.

Keywords: methodological resources, technology

В современных условиях образования особую значимость приобретает методическая подготовка преподавателей, которая помогает приспособиться к любой педагогической ситуации, успешно решать проблемы развития познавательной активности студентов, формировать практические умения и навыки. Одним из условий успешного учебного процесса является педагогически грамотная разработка методического материала [1].

Для понимания условий создания методического материала по разделу «Технология обработки швейных изделий» необходимо разобрать его специфику.

Технология — совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции.

Задача технологии как науки — выявление физических, химических, механических и других закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных производственных процессов.

Технологические процессы изготовления швейных изделий являются основой швейного производства и включают в себя всю совокупность операций по обработке и соединению деталей и узлов в определенной технологической последовательности обработки швейных изделий.

При составлении методических материалов необходимо учитывать эти нюансы области. Поэтому рассмотрим основные виды методических материалов и их значимость для данного раздела.

Учебное пособие частично или полностью заменяет учебник или дополняет его. Учебно-методическое пособие обобщает опыт работы преподавателя.

Методическая разработка содержит конкретные материалы в помощь преподавателям и студентам: методические рекомендации и указания, конспекты отдельных уроков, тексты лекций и т. д.

Методические рекомендации по изучению дисциплины представляют собой комплекс рекомендаций и разъяснений, позволяющих студенту оптимальным образом организовать процесс изучения дисциплины.

Практикумы, включающие практические занятия, задания к ним. Практические занятия способствуют практическому определению студентами путей приложения научных знаний, их закреплению и расширению. Являются основой в овладении учащимися технологии обработки швейных изделий.

Семинары относятся к практическим занятиям, но представляют особую форму сочетания теории и практики. Их назначение — углубление проработки теоретического материала предмета.

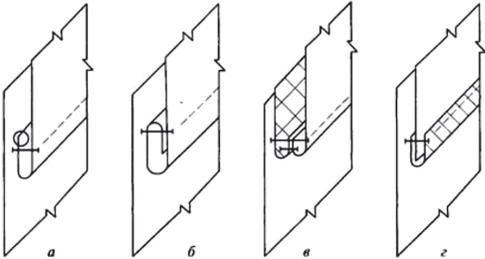
Лабораторные работы с рекомендациями по их выполнению — деятельность студентов, направленная на овладение техникой эксперимента, умение решать практические задания путем постановки опыта.

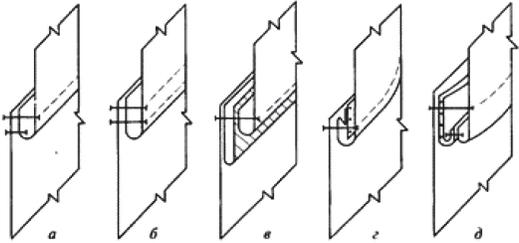
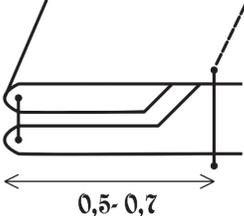
Тестовые задания для самоконтроля и итогового контроля объективно устанавливают уровень учебных достижений студентов в области теоретических знаний.

Дидактические материалы призваны оптимизировать процесс взаимодействия со студентами. Могут быть представлены в виде плакатов, схем, раздаточного материала.

Разновидности методического материала позволяют подобрать максимально подходящий формат для обучения. В рамках технологии обработки швейных изделий, вне сомнения, ценятся материалы с визуализацией процессов, применяемые в данной теме. Наглядные материалы не только выполняют свою первостепенную функцию — формирование мышления, но и усиливают эмоциональное воздействие зрительного восприятия. Благодаря наглядности формируются требования с целью практического использования осваиваемого материала. Практикоориентированность присуща технологии обработки швейных изделий, фактически невозможно освоить основы швейного производства без практической деятельности. Процесс изучения обработки тесно связывает теорию, наглядность и практику.

Поэтому для проектирования и разработки методического материала по разделу «Технология обработки швейных изделий» остановили выбор на формате дидактического материала. Он представлен в виде таблиц со структурной информацией по теме раздела, а также схемами, визуализирующими ее.

Назначение	Вид шва	Схема
Обработка края изделия	Шов вподгибку Обтачной шов Окантовочный шов	 <p data-bbox="421 1259 982 1364">а — швом вподгибку с открытым срезом; б — швом вподгибку с закрытым срезом; в — со срезом, обтачанным подкладкой или обтачкой; г — с окантованным срезом</p>

Соединение деталей	Настрочной шов Накладной шов	 <p data-bbox="380 375 888 529">а — настрочным швом с открытыми срезами; б — накладным швом с одним закрытым срезом; в — накладным швом с одним закрытым срезом с одновременным прокладыванием канта; г — накладным швом с одним закрытым срезом; д — накладным швом с обтачным срезом кокетки</p>
Обработка ворота изделия	Соединительный двойной шов	 <p data-bbox="380 766 692 793">Соединительный двойной шов</p>

Вид ткани: плащевые материалы.

Педагогическая работа, процесс составления методических материалов, их практическое использование обязывает преподавателей быть в состоянии творческого педагогического поиска, а результатом этого является совершенствование всего учебно-воспитательного процесса в учебном заведении.

Литература:

1. *Гарифуллина Г. А.* Особенности технологической обработки швейных изделий из полиэфирных волокон (обзор) // Вестник Казанского технологического университета. 2015. №9. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tehnologicheskoy-obrabotki-shveynyh-izdeliy-iz-poliefirnyh-volon-obzor> (дата обращения: 13.04.2023).
2. *Шевромова И. А.* Текстильные материалы :получение, строение, свойства: Учебное пособие. — Владивосток: Издательство ВГУЭС, 2006. — 220 с.
3. Технология швейных изделий : учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / [Э. К. Амирова, А. Т. Труханова, О. В. Сакулина, Б. С. Сакулин]. — 6-е изд., испр. — М. : Издательский центр «Академия», 2012. — 512 с. — ISBN 978–5–7695–8816–7.

Тузова Е. Н.

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

*Научный руководитель — Шилкова Т. В.,
канд. биол. наук, доцент кафедры Общей биологии и физиологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия*

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРИ СОЗДАНИИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В 7 КЛАССЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается основная роль современного образования в формировании личности обучающихся и раскрывается смысл системно-деятельностного подхода. Обсуждается использование активных методов обучения на примере разработки интеллект-карты как одной из основных форм активизации мышления. Приводится пример составления интеллект-карты для изучения темы по школьному курсу «География», позволяющей индивидуализировать образовательный процесс, повысить познавательный интерес к предмету.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, деятельность, активные методы обучения, интеллект-карта, география, технология индивидуализации

Tuzova E. N.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

*Scientific supervisor: T. V. Shilkova,
PhD. Biol. Sci., Associate Professor of the Department of General Biology
and Physiology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia*

IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF INDIVIDUALIZATION WHEN CREATING INTELLIGENCE MAPS IN GEOGRAPHY LESSONS IN THE 7TH GRADE

Annotation. This article examines the main role of modern education in the formation of the personality of students and reveals the meaning of the system-activity approach. The use of active teaching methods is discussed on the example of the development of an intelligence card as one of the main forms of activation of thinking. An example of drawing up an intelligence map for studying the topic in the school course "Geography" is given, which allows individualizing the educational process, increasing cognitive interest in the subject.

Keywords: system-activity approach, activity, active teaching methods, intelligence map, geography, technology of individualization

Современная школа. Что понимают под этим понятием сейчас? Существует ли единое мнение о том, как должен быть построен идеальный урок? Или же каждый учитель вправе, опираясь на свой опыт и основные положения Федерального государственного образовательного стандарта, для себя определить, какой способ наиболее эффективен при организации того самого «идеального» урока?

Из доклада Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: скрытое сокровище», под председательством Жака Делора, были выделены основные положения, на которых базируется современное образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться быть. Большое внимание уделяется роли образования в целом. Главной задачей образования определено предоставление возможности каждому обучающемуся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, что подразумевает дальнейшую возможность реализации в обществе [2].

Концептуальной основой федеральных образовательных государственных стандартов нового поколения является системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование предметных, метапредметных и личностных результатов обучающихся, а именно: обеспечивает гармоничное и системное развитие личности обучающегося, освоение им знаний и компетенций, необходимых как для успешного обучения на следующих уровнях образования, так и для жизни в современном обществе [6].

Понятие «системно-деятельностный подход» было введено в 1985 году как объединение системного подхода, изучением которого занимались Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и другие, и деятельностного подхода, основанного на работах Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и других авторов [3].

Ключевое место в системно-деятельностном подходе занимает категория под названием «деятельность». Данное понятие рассматривается как система, нацеленная на результат. В образовательном процессе формирование личности осуществляется в рамках собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания». Обучающиеся получают новую для себя информацию при самостоятельном выполнении исследовательской работы. При организации этой работы учитель должен учитывать индивидуальные и психолого-возрастные особенности обучающихся, а также уметь направлять их деятельность, предоставляя точную формулировку алгоритмов действия. По итогу знания и навыки, полученные в ходе исследовательской работы, приобретают личностную значимость и дают возможность реализовать себя в жизни.

Для реализации системно-деятельностного подхода требуются новые образовательные технологии и методы, ведь на данный момент большую значимость представляет качество усвоения способов деятельности и мыш-

ления, нежели получение конкретных предметных знаний. Именно поэтому на первый план выходит использования активных методов обучения в образовательном процессе. Что же подразумевается под активными методами обучения? Согласно мнению А. Вербицкого, «активное обучение — это переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении» [1]. За сменой методов организации дидактического процесса следует изменение роли учителя. Теперь основная роль педагога — организация учебного пространства, сопровождение учебного процесса, создание условий для самоконтроля и самооценки. Именно использование активных методов обучения дает педагогу инструменты, которые позволяют реализовать все вышеперечисленное.

Одной из форм активных методов обучения, направленных на активизацию мышления, является интеллект-карта. Данная форма характеризуется высокой степенью интерактивности и помогает обучающимся активировать мышление через визуализацию и структурирование информации [7]. Интеллект-карта, также называемая ментальной картой или ассоциативной картой, является графическим способом представления идеи, информации в виде иерархии ключевых слов [4].

Ассоциативные карты составляются по определенным правилам [8]:

1. Основная идея располагается в центре. Идеей может выступить, как одно понятие, так и сформулированная тема либо ее аспект.
2. Главные ветви соединяются с основным понятием/темой/аспектом темы, а ветви второго, третьего и т. д. уровня соединяются с главными ветвями.
3. Пишется только одно ключевое слово.
4. Для лучшего запоминания желательно использовать картинки, ассоциации (рис. 1).

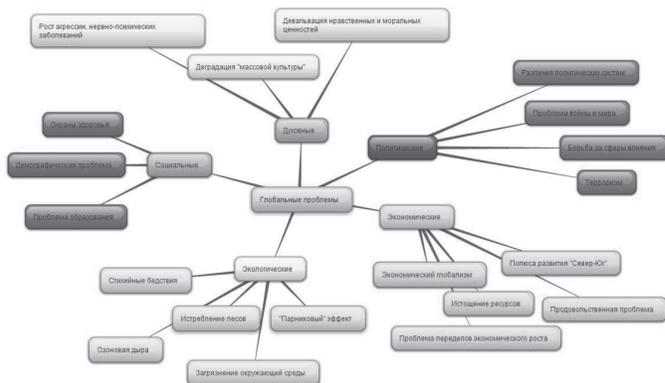


Рис. 1. Пример оформления интеллект-карты

В современном мире компьютерных технологий существует множество online-сервисов для создания подобных ментальных карт, но автор методики английский писатель и популяризатор науки Тони Бьюзен подчеркивал, что именно при рисовании интеллект-карт «существенно включается в работу правое полушарие мозга, отвечающее за эстетику и целостный подход». Именно при создании карты «от руки», учитель может помочь ребенку реализовать весь его творческий потенциал. При этом информация будет сохранена как в виде целостного образа, так и в словесной форме. Данный метод можно использовать для реализации технологии индивидуализации. Данная технология подразумевает индивидуальную работу с отдельными обучающимися в процессе учебно-воспитательной деятельности. При реализации технологии индивидуализации стоит учитывать, что индивидуальная форма обучения является приоритетной.

Данный подход, как один из основных принципов обучения, используется во многих образовательных технологиях и является по сути «проникающей технологией», а метод интеллект-карт является универсальным и может быть реализован в образовательном процессе разных возрастных групп.

География — один из немногих школьных предметов, который формирует у обучающихся представление о Земле в целом и способствует формированию компетентностей в социально-трудовой, гражданско-общественной и бытовой сферах. Темы уроков по географии в 7-м классе являются одними из самых сложных. Целью курса является формирование комплексного пространственного представления на планетарном, региональном и локальном уровнях. Школьникам предстоит усвоить большой объем информации, и, чтобы помочь им в этом, учитель может использовать метод интеллект-карт.

Примером может служить использование данного метода на уроке обобщения и систематизации знаний по теме «Африка» (учебник В. А. Коринская, И. В. Душина, В. А. Щенев. География материков и океанов, 7 класс — М.: Дрофа, 2008). Тема включает в себя основные разделы, рассматриваемые при изучении каждого материка: рельеф, климат, население и др. Учителю необходимо вместе с обучающимися определить ключевое слово и обсудить количество волнистых линий, которые необходимо провести от этого слова. Далее, путем ответа на вопросы, ребята должны определить второстепенные понятия из разделов, которые были ранее изучены. На данном этапе у каждого обучающегося будет составлен шаблон для дальнейшей индивидуальной работы. После чего ребята начинают работать самостоятельно, используя разные способы заполнения, каждый в своем темпе. По итогу выполненной работы, во-первых, учитель даст возможность обучающимся провести самоанализ собственного продукта и дать оценку своим знаниям, а во-вторых он сможет обнаружить проблемные области и в дальнейшем скорректиро-

вать свою работу. У каждого ученика будет на руках индивидуальная интеллект-карта, по которой он сможет в индивидуальном порядке задать вопросы учителю.

Адаптируя содержание, методы и темпы учебной деятельности под обучающихся педагог помогает им, не теряя эффективность усвоения, достигать хороших результатов обученности [5].

Подводя итог, можно сказать о том, что обучающийся современной школы — это творческий и активный участник образовательного процесса, который способен самостоятельно, на основе имеющейся информации, ставить перед собой задачи, выполнять их и анализировать выполненную работу. На данном этапе развития российского образования использование интеллект-карт может дать хорошие результаты. Ведь давая возможность ребенку реализовывать свою творческую деятельность, мы повышаем познавательный интерес к предмету и делаем обучение более увлекательным и плодотворным. И из множества предоставляемой информации обучающийся выделяет для себя те знания, которые в дальнейшем сможет применить в обычной жизни.

Литература:

1. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. — М. : Академический проект, 2007. — 231 с.

2. Делор, Ж. Международная комиссия по образованию для XXI века. Образование — сокровище — Париж: ЮНЕСКО, 1996. — С. 1–102; См. также: Доклад ЮНЕСКО: сокровище / Ж. Делор и др. // ВВМ. — 1997. — № 9. — С. 22–27.

3. Жданко, Т. А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Magister Dixit. — 2012. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii> (дата обращения: 19.02.2023)

4. Куварица, Е. Интеллект-карты — гениальный метод для запоминания информации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://denbriz.ru/lichnoerazvitie/mindmap/> (дата обращения: 02.02.2023).

5. Кулаева, Т. С. Использование технологии интеллект-карт в образовательном процессе / Т. С. Кулаева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 43 (438). — С. 321–327. — URL: <https://moluch.ru/archive/438/95855/> (дата обращения: 19.02.2023).

6. Ларионова, М. А. Формирование понятия системно-деятельностного и компетентностного подходов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nportal.ru/nachalnayashkola/materialymo/2018/12/13/formirovanie-ponyatiya-sistemno-deyatelnostnogo-i> (дата обращения: 10.02.2023)

7. Самохина, В. М. Применение интеллект-карт в обучении / В. М. Самохина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 29 (133). — С. 598–600. — URL: <https://moluch.ru/archive/133/37192/> (дата обращения: 19.02.2023).

8. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках: методическое пособие / авторы-составители: В. М. Воробьева, Л. В. Чурикова — М. : ГБОУ «Темо-Центр», 2013. — 46 с.

Тюшевская Е. Ю.

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

Научный руководитель — Дружинина Л. А.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОЛЬКЛОРА**

Аннотация. В статье представлен теоретический и практический опыт изучения формирования коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Показан коррекционный потенциал использования средств фольклора в коррекционно-развивающей работе.

Ключевые слова: дети младшего дошкольного возраста, расстройство аутистического спектра, коммуникативные навыки, коррекционно-развивающая работа, фольклор

Tyushevskaya E. Y.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser: Druzhinina L. A.

**FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS
IN YOUNGER PRESCHOOLERS
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER USING FOLKLORE**

Annotation. The article presents the theoretical and practical experience of studying the formation of communication skills in children of primary preschool age with autism spectrum disorder. The correctional potential of using folklore means in correctional and developmental work is shown.

Keywords: children of primary preschool age, autism spectrum disorder, communication skills, correctional and developmental work, folklore

В настоящее время увеличивается количество детей с расстройством аутистического спектра (РАС). РАС представляют собой нарушения психического развития, в клинической картине которых искажение коммуникативных функций сочетается с нарушением когнитивной сферы [2]. Анализ исследований, посвященных проблемам развития детей с РАС показывает, что нарушения коммуникации при аутистических расстройствах проявляются в раннем детском возрасте и сохраняются на протяжении всей жизни человека [13]. В связи с этим достаточно остро стоит вопрос о возможностях социализации и развитии коммуникации дошкольников с РАС. Расстройства аутистического спектра представляют собой нарушения психического развития, в клинической картине которых искажение коммуникативных функций сочетается с нарушением когнитивной сферы, воображения и наличием стереотипных форм поведения [1; 15].

Каждый исследователь, начиная с работ Л. Каннера (1946), во всех описаниях клинических особенностей детского аутизма и других РАС обязательно отмечал особый характер нарушений речи, и в первую очередь в работах подчеркивается нарушение ее коммуникативной функции: имеющиеся речевые возможности не направлены на социальное взаимодействие, а если речь отсутствует, то ни жест, ни мимика не используются в целях компенсации [11].

Мы изучили состояние сформированности коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС. В эксперименте приняли участие четверо детей с РАС в возрасте трех лет.

В качестве диагностического инструментария в работе использована «Методика для выявления уровня коммуникативной деятельности» А. В. Хаустова.

В результате диагностики мы получили следующие результаты: 75% испытуемых имеют низкий уровень и 25% — средний уровень сформированности коммуникативных навыков.

Согласно результатам исследования, самые низкие показатели сформированности навыков речевого общения у детей младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в блоках «Навыки называния и комментирования», «Навыки привлечения внимания», «Навыки диалога». Дети изучаемой категории испытывают трудности в том, чтобы попросить о помощи, утолить базовую потребность, дать какой-либо предмет или игрушку, откликнуться на свое имя, выразить отказ или согласие, ответить на личный вопрос, назвать, описать, прокомментировать предмет или ситуацию. Дошкольники затрудняются привлекать внимание другого человека приемлемым способом, задавать вопросы, выражать эмоции и чувства и сообщать о них. Навыки социального поведения и диалоговые навыки находятся на низком уровне развития. В большинстве случаев дети не обладают достаточными навыками для вступления в коммуникацию, используют нежелательное поведение (крик, плач, агрессию и аутоагрессию).

Таким образом, дети младшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра имеют определенные трудности в развитии коммуникативных навыков. Не развиты такие навыки, как социальной ответной реакции, просьбы, названия, комментирования и описания, привлечения внимания, задавания вопросов, выражения эмоций и чувств, социального поведения и ведения диалога.

Состояние коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста с аутизмом может находиться на разных уровнях, но в то же время иметь общие черты, особенно среди детей условно одинакового уровня общего развития [10].

На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами был сделан вывод о необходимости специальной коррекционно-развивающей работы с детьми младшего дошкольного возраста с РАС по формированию коммуникативных навыков.

Нами была разработана и реализована коррекционно-развивающая программа формирования коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с использованием фольклора.

Фольклор — незаменимый материал для коррекции и развития речи. Обогащает речь ребенка, способствует развитию речевой активности, выразительности, диалогических и монологических высказываний.

В детской традиционной игровой культуре заложены основные механизмы формирования самосознания русского человека, способы организации поведения, содержатся принципы взаимодействия с другими членами социальной общности. Сюжеты хороводных игр охватывают все сферы жизни человека, содержат модели поведения и коммуникации в разнообразных ситуациях [12]. Народные игры эмоциональны, в них находят свое отражение все социальные эмоции, а также содержатся способы регуляции и контроля эмоционального состояния [3; 6; 8; 9]. Такие особенности русского традиционного фольклора позволяют использовать его формы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Разработанная на основе традиционного фольклора система методов коррекции коммуникативных нарушений способствует формированию у детей с расстройствами аутистического спектра мотивационных основ коммуникации, позволяет обучить детей средствам и способам взаимодействия, повлиять на развитие эмоциональности взаимодействия [4; 5; 7; 14].

Работу над развитием и формированием коммуникативных навыков рекомендовано начинать с пестушек, в дальнейшем переходя к хороводным играм. На этапе «Пестование» нами были использованы пестушки, игры, потешки с простым ритмом, с нарастанием аффекта, с изменением темповой структуры, пестушки и потешки с массажем, с тактильным контактом, включающие вестибулярные переживания, игры, требующие краткого вербального или невербального ответа, потешки, содержащие простые диалоги и эмоционально-этические компоненты. Игры, содержащие имена детей и

их позитивные характеристики. Пестушки с массажем, влияющие на формирование схемы тела. Пестушки и потешки, содержащие обозначение предметно-смысловой среды. Этап «Хороводные игры» включает в себя использование хороводных игр; игры с подражанием; игры, содержащие сюжеты бытового взаимодействия и жестового сопровождения, с именем; игры различной сложности; игры, в сюжете которых предполагается выполнение действий по подражанию или игры с выполнением действий по вербальной инструкции, с различной динамикой хоровода.

Результатом использования фольклора явилась положительная динамика в развитии коммуникативных навыков у младших дошкольников с РАС. Дети более развернуто стали комментировать происходящие события, чаще выполнять просьбу называть различные предметы, называть по именам педагогов и детей из своей группы, определять принадлежность собственных и чужих вещей. Уменьшается нежелательное поведение в ответ на усталость, грусть или злость, дошкольники начали проявлять интерес друг к другу.

Таким образом, реализация коррекционно-развивающей программы формирования коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста с РАС с использованием фольклора обеспечила увеличение общих показателей уровня сформированности коммуникативных навыков, что позволяет считать ее достаточно успешной и пригодной для применения в образовательных организациях.

Литература:

1. Алвин, Д. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Д. Алвин, Э. Уорик; под ред. Э. Уорик; пер. с англ. К. Ю. Князькиной. — 3-е изд., стер. — Москва: Теревинф, 2008. — 208 с. — (Особый ребенок).
2. Баенская, Е. Р. Особенности раннего аффективного развития детей с аутизмом: дис. канд. психол. наук: 19.00.10 / Е. Р. Баенская. — М., 2003. — 148 с.
3. Белопольская, Н. Л. Хороводные игры как метод коммуникативного развития дошкольников с нормативным и нарушенным психическим развитием / Н. Л. Белопольская, О. В. Рубан // Социальная психология и общество. — 2012. — № 4.
4. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с.
5. Дружинина, Л. А. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28.
6. Дружинина, Л. А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 9. — 32–37.
7. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42.

8. *Константинова, И. С.* Музыкальные занятия с особым ребенком [Текст] : Издание 3-е исправленное и дополненное / И. С. Константинова. — М. : Теревинф, 2018. — 392 с.

9. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse. 2021.5.30.

10. *Никольская, О. С.* Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, И. Е. Гусева // Консультативная психология и психотерапия. — 2019. — Т. 27. — № 1.

11. *Осипова, Л. Б.* Коммуникативные навыки как условие социализации ребенка / Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Том 8. — № 4 (29). — С. 129–132.

12. *Осипова, Л. Б.* Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Том 8. — № 3 (28). — С. 113–117.

13. *Панасенко, К. Е.* Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / К. Е. Панасенко // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 4.

14. *Плаксина, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М. : ИНФРА-М, 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/1045009.

15. *Vasilyeva, V. S.* Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opción. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772. — <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30197>

Ураканова Д. А.

Тьютор МБОУ «СОШ № 106 г. Челябинска»
г. Челябинск, Россия
e-mail: tkdina@74.ru

РОЛЬ ТЮТОРА В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассматривается круг вопросов, связанных с проблемой тьюторского сопровождения младших школьников с расстройствами аутистического спектра в ресурсном классе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: тьютор, младшие школьники с расстройствами аутистического спектра, ресурсный класс

THE ROLE OF THE TUTOR IN THE RESOURCE CLASS

Annotation. The article considers a range of issues related to the problem of tutor support for younger schoolchildren with autism spectrum disorders in the resource class of a secondary school.

Keywords: tutor, primary school students with autism spectrum disorders, resource class

Современная практика инклюзивного образования детей с РАС, в рамках поведенческой терапии, показала наиболее эффективной модель «Ресурсный класс». Ресурсный класс — это отдельное помещение, где проводятся индивидуальные и групповые занятия с такими детьми, а также создана специальная зона для сенсорной разгрузки, где каждый ребенок может отдохнуть и восстановить свои силы в перерыве между занятиями. Ученики ресурсного класса постепенно включаются в работу обычных классов для совместного обучения с обычными сверстниками по классно-урочной системе.

Данная модель предполагает трехстороннюю терапию, направленную на развитие навыков, помогающих ребенку с РАС адаптироваться в нормотипичном классе. Использование такой модели образования позволяет добиться устойчивых положительных результатов для каждого ребенка с аутизмом. Постепенно у детей снижается количество эпизодов негативного поведения, они учатся выполнять задания, находиться в классе без поддержки тьютора и отвечать у доски доступными для них способами.

Ребенок с расстройством аутистического спектра сегодня — это наступившая реальность. Государственные структуры все чаще начинают задумываться о необходимости особой коррекционной работы, направленной на адаптацию детей в социуме. В этом ключе на передний план выходят узкие специалисты, такие, как тьютор, в чьих профессиональных руках находится решение проблем ребенка с РАС. Состав терапевтической группы следующий: учитель ресурсного класса; поведенческий специалист — куратор; тьютор.

В ресурсном классе, помимо учителя, предусмотрена работа тьютора. Тьютор есть у каждого ребенка, он находится с учеником в ресурсной комнате и сопровождает его в регулярном классе. Тьютор — это связующее звено между ребенком и учителем, между ребенком и его сверстниками, он помогает разрешать сложные ситуации, направляет деятельность ребенка, использует возможности и ресурсы ребенка для эффективного обучения. Тьютор оказывает незаменимую помощь при адаптации детей в социуме. В процессе сопровождения приоритетными становятся следующие направления: развитие коммуникативной компетентности, снижение конфликтности, повышение уровня доброжелательности, сплочение коллектива [3]. Для качественного

усвоения программного материала, эффективной коррекционно-развивающей работы специалистов необходимо включение в образовательный процесс мероприятий, направленных на формирование и становление учебной деятельности и предупреждение школьной дезадаптации, а также тесное взаимодействие всех участников образовательного процесса [4].

Дети, посещающие школы с ресурсными классами, обучаются по индивидуальной образовательной программе, составленной в соответствии с рекомендациями ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии), а также потребностями и дефицитами ребенка, выявленными в ходе тестирования. Обязанности тьютора ресурсного класса: выполнение индивидуальной части образовательной программы ребенка (в этот раздел входит проведение индивидуальных занятий по формированию новых навыков в соответствии с планами-конспектами, составленными ведущим педагогом ресурсного класса (учителем), а также выполнение учебных планов, прописанных для уроков в регулярном классе, использование информационно-коммуникационных технологий при возможности их восприятия [5]); выполнение поведенческой программы ребенка (поведенческая программа — это протокол по коррекции поведенческих реакций, которые мешают адаптации ученика в школе, который составляется ведущим педагогом ресурсного класса на основании анализа поведения данного ребенка); сопровождение ребенка на уроках в общеобразовательном (регулярном) классе и на групповых занятиях в ресурсном классе; сопровождение ребенка в режимных моментах школьной жизни; организация совместной деятельности ученика ресурсного класса с одноклассниками из общеобразовательного класса [2]); учет и запись результатов наблюдения за поведением ученика (сбор и документирование данных зависят от того поведения, за которым наблюдают, и задач, которые ставятся при работе с ним); сбор данных о выполнении учебных и поведенческих программ ребенка (постоянный мониторинг реализации программ позволяет повысить эффективность их работы).

Главная задача тьютора — помочь ребенку стать частью образовательного процесса. Вопреки распространенному мнению, тьютор не помогает учителю осуществлять образовательный процесс, задача обучать ребенка остается за учителем. Именно учитель дает инструкции по выполнению заданий, он должен объяснять и адаптировать дидактический материал, проводить аттестацию и оценивать динамику ребенка. Тьютор осуществляет помощь, постепенно «уменьшая» подсказки (от прямой физической подсказки до вербальной).

Таким образом, внедрение в практику инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра тьюторского сопровождения делает ее наиболее эффективной.

Литература:

1. Дьячкова М. А. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности. Практикум / М. А. Дьячкова, О. Н. Томюк; ФГБОУ ВО «УрГПУ». — Екатеринбург, 2016.

2. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022 г.). — Челябинск, 2022. — С. 124–126.

3. *Бурова Н. И.* Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся младших классов / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник ЮУрГГПУ. Серия: «Педагогика и психология». — 2020. — № 4 (157). — С. 29–43.

4. *Коробинцева М. С.* Нейропсихологический аспект формирования учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие: сборник научных статей международной научно-практической конференции. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2021. — С. 231–237.

5. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульенковой (8 ноября 2019 г.). — Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. — С. 93–97.

Филимонова В. А., Заможный И. Д.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
школа № 656 Курортного района, г. Санкт-Петербург, Россия
e-mail: litovkina.v1997@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и практического исследований, раскрывающих вопрос психолого-педагогического сопровождения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в процессе коррекции внимания.

Ключевые слова: сопровождение, нарушение интеллекта, младший школьный возраст, особенности внимания, психолого-педагогические особенности, коррекция

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES IN THE PROCESS OF ATTENTION CORRECTION**

Abstract. The article presents the results of theoretical and practical research that reveals the issue of psychological and pedagogical support of primary school students with intellectual disabilities in the process of attention correction.

Keywords: support, intellectual disability, primary school age, features of attention, psychological and pedagogical features, correction

В теории педагогики и педагогической практики последнего десятилетия активно используется понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Однако, несмотря на большое количество публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к учащимся младших классов общеобразовательной школы. Поэтому проблему психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школьного возраста в условиях учебного процесса мы относим к разряду малоизученных [2]. Анализ реальной практики обучения детей в начальной школе позволяет сделать вывод об актуальности психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в условиях современного образовательного учреждения. Поэтому актуальность исследования психолого-педагогического сопровождения как педагогической категории обусловлена противоречием между важностью и значимостью реализации системы психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школьного возраста в условиях учебного процесса, с одной стороны, и слабой ее теоретической и практической разработанностью, с другой стороны.

Ряд ученых — О. С. Газман, Т. В. Зуева, Е. Г. Коваленко, Н. П. Михайлова, Н. С. Юсфин и др., основываясь на практике, разработали теорию педагогической поддержки и заботы, что по своему смыслу равнозначно понятию «педагогическое сопровождение». В трудах этих ученых показано, что педагогическое сопровождение относится к культуре образования, базирующейся на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка, т. е. педагогическое сопровождение развивается не в ролевых иерархических функциях, в которых возможно «воздействие», а во взаимодействии. Педагогическое сопровождение характеризуется специально организуемыми процессами взаимодействия [1; 2; 6; 7].

В настоящее время в научной литературе термин «сопровождение» понимается, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, у ко-

торых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Необходимо заметить, что поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие развитию личности в целом. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на образование, полноценное развитие личности и ее социализацию в дальнейшем [9].

В настоящее время в связи с внедрением в образовательные учреждения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) объем информации, необходимый для усвоения в период обучения, стал, несомненно, больше, а сама информация сложнее. Усвоение предлагаемого образовательными программами объема информации невозможно без необходимого уровня развития их психических процессов, главным образом, внимания. Исходя из совокупности вышеупомянутых факторов, появляется необходимость изучения внимания детей, его свойств и особенностей, для наиболее эффективного усвоения и закрепления знаний.

Эта проблема еще больше актуализируется, если речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), среди которых обучающиеся с нарушением интеллекта представляют собой особую группу, для которой главной целью обучения является не только усвоение школьной программы, но и их успешная социализация в дальнейшем [8], основанная на максимально возможной коррекции недостаточности познавательных процессов [1].

Дети данной категории, в отличие от нормативно развивающихся сверстников, имеют недостатки развития всех психических процессов, в том числе и внимания, именно поэтому они нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении в процессе коррекции внимания. Следовательно, возникает острая необходимость теоретического и практического изучения внимания обучающихся с нарушением интеллекта [9].

Понятие «нарушение интеллекта» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы — органической, а также включает в себя стойкие нарушения интеллекта, обусловленные разными клиническими формами интеллектуального недоразвития — как резидуальными, так и прогрессивными. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости нервной системы, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств [1].

Выраженным проявлением нарушения интеллекта является очень низкий уровень активности во всех сферах психической деятельности и во всех ее видах. Это наблюдается в восприятии, в мыслительной и конструктивной деятельности и, конечно же, в развитии внимания [1]. Внимание неустойчиво, повышена отвлекаемость, недостаточна концентрация на объекте.

Существует большое количество причин трудностей усвоения даже специализированной образовательной программы младшими школьниками с нарушением интеллекта, однако, по мнению Т. А. Власовой, М. С. Певзнер,

К. В. Демьянова и Л. И. Перелесни, первое место занимает такая проблема, как нарушение целенаправленного внимания. Это отрицательно влияет на формирование всех познавательных процессов, а также снижает эффективность овладения знаниями, умениями и навыками [6].

Взяв за основу выше сказанное, а также учитывая особенности внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта: неустойчивость; узкий объем; низкую концентрацию; снижение избирательности; трудности переключения, была выстроена практическая часть исследования, которая проводилась на базе ГБОУ школы № 656 г. Санкт-Петербурга. В исследовании участвовало 6 детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (F70) различного генеза.

Для диагностики отдельных свойств внимания были выбраны следующие методики:

1. «Проставь значки» (автор методики Р. С. Немов); цель: оценка переключения и распределения внимания.

2. «Перепутанные линии» (автор методики А. Реем); цель: оценка концентрации и устойчивости внимания.

3. «Найди и вычеркни» (автор методики Т. Д. Марцинковская); цель: оценка устойчивости и переключаемости внимания.

4. «Запомни и поставь точки» (автор методики Р. С. Немов); цель: оценка объема внимания.

Результаты исследования уровня развития переключения и распределения внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Проставь значки» представлены в таблице 1.

Табл. 1

Уровень сформированности переключения и распределения внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Уровень	Показатель переключения и распределения внимания
высокий	0%
средний	20%
низкий	80%

Анализ результатов исследования показывает, что низким уровнем развития таких свойств внимания, как переключение и распределение, обладает подавляющее большинство детей, что составляет 80%. Это дети, которые не смогли уложиться во времени, отвлекались на посторонние объекты, действовали хаотично, не соблюдая строчку, при этом наблюдались систематические ошибки в заполнении фигуры по инструкции. Большинство детей нуждалась в постоянной стимуляции к выполнению задания.

Средним уровнем обладает 20% детей. Это дети, которые работали непрерывно в течение предложенного времени, лишь несколько из них мог-

ли отвлекаться на посторонние объекты. Количество геометрических фигур, просмотренных и правильно помеченных соответствующими значками, преобладает над детьми, попавшими в группу низкого уровня. Количество ошибок, допущенных во время выполнения задания, минимальны: от 3 до 6.

Высокого уровня развития данных свойств внимания не выявлено. Общий анализ результатов данной методики свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной коррекционной работы по развитию переключения и распределения внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Свойствами внимания, тесно связанными с переключением и распределением, являются концентрация и устойчивость.

Результаты исследования уровня развития концентрации и устойчивости внимания по методике «Перепутанные линии» представлены в таблице 2:

Табл. 2

Уровень сформированности концентрации и устойчивости внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Уровень	Показатель концентрации и устойчивости внимания
высокий	0%
средний	10%
низкий	90%

Низкий уровень развития данных свойств внимания имеют 90% детей. Все дети отвлекались на незначительные помехи, нуждались в одобрении педагога, путались в «узлах» линий, в связи с чем многие начинали задание заново, но меньшая часть детей стремилась закончить задание, несмотря на смятение. Стоит отметить то, что дети снова и снова возвращались к началу линий, так как «теряли ее в пути», это объясняет большую длительность времени выполнения детьми данного теста.

Средний уровень имеют 10% детей. Это дети, которым для выполнения задания понадобилось больше времени, чем детям с результатами высокого уровня. Для доведения линии до конца могла потребоваться дополнительная попытка, но при этом доводили линию до конца.

Высокого уровня развития данных свойств внимания не выявлено. Общий анализ результатов данной методики свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной коррекционной работы по развитию концентрации и устойчивости внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Как было сказано выше, свойством внимания, тесно связанным с концентрацией и устойчивостью, является переключение. Результаты исследования уровня развития устойчивости и переключения внимания по методике «Найди и вычеркни» представлены в таблице 3.

Уровень сформированности устойчивости и переключения внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Уровень	Показатель устойчивости и переключения внимания
высокий	0%
средний	20%
низкий	80%

Из таблицы, представленной выше, видно, что 80% детей имеют низкий уровень развития устойчивости и переключения внимания. Действия детей этого уровня носили хаотичный необоснованный характер, в связи с непониманием инструкции. Некоторые из них делали систематические ошибки в пропуске нужных или зачеркнутых ненужных изображений. Количество верных просмотренных изображений на бланке сводится к минимуму.

Средний уровень устойчивости и переключаемости внимания показывают 20% детей. Эти дети нуждались в постоянной стимуляции к работе, т. к. не удерживали в памяти инструкцию к заданию, по мере увеличения времени работы утомлялись, теряли первоначальный темп выполнения задания. Также наблюдалась рассеянность внимания, что проявлялось в пропуске фигур и допущении ошибок.

Высокий уровень показателя устойчивости и переключения внимания не был выявлен. Общий анализ результатов данной методики свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной коррекционной работы по развитию устойчивости и переключения внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Свойством внимания, тесно связанным с концентрацией, устойчивостью, распределением и переключением, является объем. Результаты исследования уровня развития объема внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Запомни и поставь точки» представлены в таблице 4.

Табл. 4

Уровень сформированности объема внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Уровень	Показатель объема внимания
высокий	0%
средний	30%
низкий	70%

Низкий уровень развития данного свойства внимания показали 70% детей. Часть детей с выявленным низким уровнем не пыталась запомнить расположение точек, действовала наугад. Другая часть, напротив, пыталась запомнить, но не могла правильно воспроизвести. Дети нуждались в постоянной стимуляции к работе, что вызвано слабой способностью к удержанию в памяти инструкции и одобрением со стороны учителя.

Средний уровень показали 30% детей. Дети этой группы безошибочно воспроизводили на карточке от 3 до 4 точек. При этом было замечено, что продуктивность выполнения задания со временем ухудшалась.

Высокий уровень объема внимания не был выявлен.

Таким образом, общий анализ результатов исследования отдельных свойств внимания свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной коррекционной работы по увеличению объема, концентрации, устойчивости, переключения и распределения внимания. Устранение указанных особенностей составляют основу развития всей познавательной сферы обучающихся коррекционной школы. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста ставит перед собой цель не только успешного освоения образовательных программ в ходе обучения, но и общеразвивающую помощь при социализации ребенка.

Литература:

1. *Выготский Л. С.* Развитие высших форм внимания / Л. С. Выготский // Избр. психол. произв. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1975. — 205 с.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. — М. : Школа-Пресс, 1994.
3. *Дружинина Л. А.* Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — Т. 6. — № 4 (21). — С. 227–230.
4. *Иванова Ю. А.* Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, технологии : материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых (Челябинск, 22 апреля 2022 г.). — Челябинск, 2022. — С. 124–126.
5. *Колотилова У. В.* Педагогическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования в условиях интегрированного обучения / У. В. Колотилова // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: в 2-х ч. / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. — Челябинск: Юж.-Урал. науч. центр РАО, 2019. — Ч. 1. — С. 339–343.
6. *Лапшина Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-

деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: материалы Всероссийск. научно-практич. конф., посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой (8 ноября 2019 г.) — Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2019. — С. 93–97.

7. *Лапшина Л. М.* Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы II Междунар. научно-практич. конф. (8–11 октября 2008 г.). Т. 2 / под. ред. Д. З. Шибковой. — Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2008. — С. 183–186.

8. *Лапшина Л. М.* Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга (альфа-ритм) детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70 / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 7. — С. 290–296.

9. *Лапшина Л. М.* Работа вспомогательной школы по социализации с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования : материалы научно-практической конференции. — Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-т, 2003. — С. 214–221.

10. *Малышева С. Б.* Тьюторание семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : Край Ра, 2022. — С. 289–292.

11. *Мозговой В. М.* Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина / — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 224 с.

12. *Обухова Е. Ю.* Нарушения внимания у детей с особенностями развития / Е. Ю. Обухова, Т. А. Строганова, В. В. Грачев // Вопросы психологии. — 2008. — № 3. — С. 61–70.

13. Психология внимания / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М. : ЧеРо, 2001. — 858 с.

Филипова Т. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия.
e-mail: Filipova.80@inbox.ru

Научный руководитель — Щербак С. Г.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразви-

тием речи III уровня. Определена значимость включения театрализованной деятельности в коррекционно-образовательный процесс.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, монологическая речь, театральная деятельность

Filipova T. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Scientific supervisor : Shcherbak S. G.

THEATRICAL ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING MONOLOGUE SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

Abstract. The article deals with the formation of monologue speech in children of senior preschool age with general speech underdevelopment of the III level. A certain significance of the inclusion of theatrical activities in the correctional educational process.

Keywords: general underdevelopment of speech, monologue speech, theatrical activity

Проблема формирования связной речи у детей с ОНР III уровня является одной из самых актуальных на сегодняшний день, поскольку она служит средством общения.

В исследованиях О. В. Ефимовой, А. М. Леушиной, С. А. Овсянниковой, Л. Г. Шадринной представлены современные исследования по проблеме развития монологической речи детей дошкольного возраста [3; 4].

Одной из задач коррекционно-образовательной работы, обеспечивающей достижение целевых ориентиров образовательных областей «Развитие речи», «Социально-коммуникативное развитие», относится формирование монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

К числу важнейших задач работы с дошкольниками, имеющими ОНР, относится формирование у них монологической речи. Монологическая речь, являясь более сложной формой связной речи, демонстрирует все речевые достижения детей, активизирует даже те усвоенные речевые средства, которые не востребованы в диалогической речи. Развитие монологической речи у детей особенно важно как для наиболее полного преодоления системного речевого нарушения, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Дети данной нозологической группы имеют ограниченный запас слов и синтаксических конструкций, а также трудности при установлении цели

высказывания, подборе речевого материала и программирования высказывания, не умеют последовательно и ясно излагать свои мысли [5].

Одним из средств формирования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня является театрализованная деятельность.

К организационным формам театрализованной деятельности ученые-методисты относят театрализованные игры, театрализованные занятия, театрализованные концерты, календарные праздники. Важнейшее условие улучшения речевой деятельности дошкольников — это создание эмоционально благоприятной ситуации, которая будет способствовать возникновению желания активно участвовать в речевой коммуникации.

Исследование, проведенное Г. А. Волковой, убедительно показало, что театрализованные игры детей способствуют активизации разных сторон их речи — словаря, грамматического строя, диалога, монолога, совершенствования звуковой стороны речи и др. [2].

Игра — ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, а театр — один из самых любимых и доступных видов искусства, который позволяет решать многие актуальные проблемы педагогики и психологии. Участвуя в театрализованной деятельности, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии. С умственным развитием тесно связано и совершенствование речи. В процессе работы над репликами персонажей расширяется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, его интонационный строй, развивается диалогическая и монологическая речь [2].

Можно выделить следующие этапы работы:

I этап — подготовительный: изучение литературы по данной теме, опыта работы коллег средствами информационных ресурсов, консультация родителей и педагогов, подготовка материальной и методической базы.

II этап — основной: проведение непосредственно образовательной деятельности, ознакомление с видами театральной деятельности, чтение сценариев сказок, создание театрально-игровой среды.

III этап — заключительный: характеризуется появлением новой продукции.

Формирование монологической речи дошкольников посредством театрализованной игры осуществляется через: формирование умения детей излагать свои мысли связно, последовательно; формирование грамматического, лексического строя речи; развитие навыков активной, разговорной, образной речи; развитие выразительной, интонационной стороны речи.

Для этого в группе необходимо создать развивающую предметно-пространственную среду, обеспечивающую совместную театрализованную деятельность детей и педагога, а также самостоятельное творчество каждого ребенка. В центр речевого развития внести дидактические наглядные материалы; предметные и сюжетные картинки и др.; книги по тематикам, развивающие журналы по развитию речевых навыков.

Таким образом, формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня — это непрерывный процесс обучения, в результате которого ребенок начинает связно и грамматически правильно излагать свои мысли, вести монолог, использовать литературные приемы. Театральная деятельность оказывает эффективное влияние на развитие монологической речи ребенка с ОНР в дошкольном образовательном учреждении. Хорошо развитая речь служит полноценным средством общения и развития личности.

Литература:

1. Баряева Л. Б. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками. / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова — СПб. : КАРО, 2007.
2. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников / Г. А. Волкова — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб: Детство–Пресс, 2003.
3. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника // Хрестоматия по теории, методике развития речи детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. — М. : Академия, 2009. — С. 358–369.
4. Овсянникова, С. А. Изучение связной монологической речи у детей дошкольного возраста // Специальное образование. — 2015. № 1. С. 225–228.
5. Щербак, С. Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами: проблемы и перспективы / С. Г. Щербак. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — 159 с. — 1000 экз. — ISBN: 978-5-907284-84-5.

Фролова А. Е.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: ranaha43@yandex.com

Научный руководитель — Овчинников М. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИСТЕМНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос формирования прогностических операций в процессе обучения чтению младших школьников с системным нарушением речи. Показано, что формирование прогностических операций способствует формированию чтения у младших школьников с системным нарушением речи, а также повышает их качество.

Ключевые слова: прогностические операции, чтение, младшие школьники, системное нарушение речи

**DEVELOPMENT OF PROGNOSTIC OPERATIONS
IN THE PROCESS OF TEACHING READING TO PRIMARY
SCHOOL CHILDREN WITH SYSTEMIC SPEECH DISORDERS**

Abstract. This article discusses the issue of the formation of prognostic operations in the process of teaching reading to younger schoolchildren with systemic speech impairment. It is shown that the formation of prognostic operations contributes to the formation of reading in younger schoolchildren with systemic speech impairment, and also improves their quality.

Keywords: prognostic operations, reading, primary school children, systemic speech disorder

Современная психолого-педагогическая теория и практика рассматривают читательскую грамотность как элемент функциональной грамотности [6]. Поэтому дети, у которых есть особенности речевого развития, являются объектом особого изучения [8], т. к. речевые нарушения могут стать серьезным препятствием для успешного обучения чтению. В связи с этим актуальным становится вопрос формирования прогностических операций в ходе обучения чтению младших школьников с системным нарушением речи (СНР) [7].

В современной научной литературе приводятся различные точки зрения на этот вопрос. Некоторые авторы считают, что необходимо уделять особое внимание звуковому анализу и синтезу [1], другие подчеркивают важность формирования навыков правильного дыхания и артикуляции [2; 3].

Системные нарушения речи — это нарушения, которые относятся к фонетико-фонематическому, лексико-семантическому и грамматическому уровням речи и которые приводят к нарушению коммуникативных возможностей человека [5].

Согласно последним исследованиям по данному вопросу, основными проблемами при обучении чтению у детей с СНР являются [4]: — сложности в распознавании фонем и соотнесении их с буквами алфавита; — затруднения в понимании значения слов, особенно слов с неизвестным ребенку происхождением или слов с абстрактным значением; — затруднения в чтении вслух и понимании текста.

Чтобы решить эти проблемы, в научной литературе предлагаются различные подходы и методы [9]. При правильном подходе и поддержке со стороны учителя и родителей дети с СНР смогут успешно развивать свои навыки чтения и достигать успеха в образовании. Современная дефектологическая наука рассматривает как приоритетное в обучении чтению, формирование прогностических операций [7].

Прогностические операции — это процессы, которые позволяют ребенку оценивать, предсказывать и контролировать информацию в тексте. Они играют важную роль в развитии навыков чтения и понимания текста [9]; это высший уровень обработки информации, который включает предсказание и контроль за смыслом текста [4]. Эти операции необходимы для понимания текста и формирования связей между отдельными фрагментами текста. Прогностические операции также позволяют читателю предугадывать содержание текста, прогнозировать развитие сюжета и делать выводы о его содержании.

Существует несколько концепций, связанных с прогностическими операциями. Одна из них — концепция теории схем. Она утверждает, что при чтении текста читатель активирует свои знания о мире, формируя схемы, которые позволяют ему лучше понимать текст. Схемы содержат в себе информацию о типичных событиях, местах и объектах, которые помогают читателю оценить смысл текста [5].

Другая концепция, связанная с прогностическими операциями, — это концепция теории восприятия. Она утверждает, что при чтении текста читатель оценивает информацию в контексте, воспринимая ее как целое. Читатель использует свои знания о языке и мире для понимания текста, учитывая его структуру, смысловые отношения между словами и фразами, а также контекстуальные факторы [9].

Прогностические операции играют важную роль в обучении чтению. При развитии навыков чтения и понимания текста необходимо учить детей активно использовать прогностические операции — смысловую догадку. Они должны учиться предсказывать, что произойдет дальше, на основе информации, которую они уже прочитали, а также контролировать понимание текста, периодически оценивая свои предсказания [7].

Нарушения речи могут отрицательно влиять на развитие прогностических операций у детей [8].

Исследования показали, что дети с нарушениями речи могут испытывать трудности с формированием прогностических операций. Например, некоторые исследования выявили, что дети с дизартрией имеют проблемы с предсказанием звуков, которые должны быть произнесены в следующем слове. Другие исследования показали, что дети с дисфазией имеют трудности с предсказанием слов в контексте [4].

Однако есть исследования, которые также показали, что формирование прогностических операций у детей с СНР может быть улучшено с помощью специальных методов и техник. Одна из них — это использование игр и заданий, которые помогают детям практиковать контроль за смыслом текста [5].

Так, в работах Т. А. Алтуховой показано, что использование игры «Что будет дальше?» (где дети должны предсказывать, что произойдет дальше в сюжете) помогло улучшить прогностические операции у детей с дизартрией [1]. В исследовании О. Ф. Богатой доказано, что использование заданий на заполнение пропущенных слов (где дети должны предсказывать, какое слово

должно быть вставлено в определенное место в предложении) помогло улучшить прогностические операции у детей с дисфазией [3].

Если формирование прогностических операций у детей с СНР осуществляется не только в образовательной организации, но и в семье, то формирование навыка чтения проходит гораздо эффективнее [10].

Таким образом, существуют два подхода к формированию прогностических операций: лингводидактический и наглядно-действенный. Оба подхода показали свою эффективность в обучении чтению детей с СНР. Формирование прогностических операций является важным элементом обучения чтению младших школьников с СНР, что может быть использовано для разработки эффективных методик обучения чтению детей с речевыми нарушениями.

Литература:

1. Алтухова Т. А. Преодоление трудностей формирования чтения обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Т. А. Алтухова, Е. Н. Российская // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. — М. : Логомаг, 2018. — С. 274–287.

2. Безруких М. М. Дети с трудностями обучения письму и чтению / М. М. Безруких. — Екатеринбург : У-Фактория, 2006. — 371 с.

3. Богатая О. Ф. Авторская методика обучения грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи / О. Ф. Богатая // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2019. — № 3 (60). — С. 161–170.

4. Грибова О. Е. Особенности становления процессов понимания текста у детей с ТНР: монография / О. Е. Грибова; Министерство образования Московской области, АСУ. — М. : АСОУ, 2019. — 204 с.

5. Иванова Г. А. Психология чтения школьников / Г. А. Иванова. — М. : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2016. — 329 с.

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

7. Коробинцева М. С. Нейропсихологический аспект формирования навыка чтения у младших школьников с ОВЗ / М. С. Коробинцева // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации : сборник материалов Международной междисциплинарной научной конференции / под общей ред. О. Н. Усановой — М. : НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», 2020. — С. 144–146.

8. Лапшина Л. М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова // Детский сад от А до Я. — 2021. — № 1 (109). — С. 100–108.

9. *Осипова Л. Б.* К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

10. Tutoring in a family raising an infant with special health needs / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova, E. V. Reznikova // *Espacios*. — 2018. — Т. 39. — P. 32.

Хирова Е. О.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа-интернат VIII вида, г. Миасс, Россия
ag-97@mail.ru

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА НА УРОКЕ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Аннотация. В данной статье рассматриваются понятия «успех» и «ситуация успеха», приведены правила и примеры создания ситуации успеха на уроке «Технология», от которых зависит уверенность, активная познавательная деятельность и мотивация учащихся, разработано несколько упражнений для адекватного восприятия ошибок в работе.

Ключевые слова: успех, ситуация успеха, мотив достижения успеха, упражнение

Khirova E. O.

Special (correctional) general education school —
VIII type boarding school, Miass, Russia

CREATING A SITUATION OF SUCCESS IN THE LESSON "TECHNOLOGY"

Annotation. This article discusses the concepts of "success" and "success situation", gives the rules and examples of creating a situation of success in the "Technology" lesson, on which confidence, active cognitive activity and student motivation depend, several exercises have been developed for adequate perception of errors in work.

Keywords: success, situation of success, motive for achieving success, exercise

Главный смысл деятельности учителя состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику ситуацию успеха. Здесь важно разделить понятия «успех» и «ситуация успеха». Ситуация — это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех — результат подобной ситуации. Ситуация — это то, что способен организовать учитель; переживание же радости

успеха — нечто более субъективное, скрытое в значительной мере взгляду со стороны. Задача учителя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

Активная познавательная деятельность подростка связана с ощущением своего благополучия, стремлением к получению новых знаний и решением задач, которые на первый взгляд кажутся нерешаемы. В психологии разработана теория мотивации достижения успехов в различных видах деятельности.

Мотив достижения успеха — стимул движения вперед, при котором подростки ориентируются на сам процесс работы, выполняя качественно и уверенно, не боясь за критику со стороны взрослого.

Например, сделав ошибку, подросток принимает это адекватно, как препятствие к правильному решению, опираясь на свои способности и прилагая больше усилий к достижению цели.

Под мотивацией достижения успеха понимается стремление подростка выполнить дело хорошо, качественно, улучшить результаты своей деятельности. Для реализации этого условия на учебных занятиях учитель должен соблюдать следующие правила:

1. Задачи должны быть для учащихся посильными и не требовать приложения сверхусилий.

Например, это могут быть задачи с использованием базовых терминов, которые встречаются в повседневной жизни, но не изучаются на уроках, таким образом, задачи помогут ребенку думать за рамками изученного и расширять кругозор.

2. Деятельность должна представлять возможность для выбора, быть интересной и соответствовать уровню притязаний учащихся.

Например, дан ряд заданий с различными уровнями сложности на выбор, учащийся самостоятельно выбирает и выполняет задание в зависимости от своих знаний и усилий, делая это уверенно и правильно, тем самым подросток научится адекватно оценивать свой выбор и сможет постепенно повысить уровень сложности, а также интерес.

3. Нужно, чтобы в работе присутствовали задачи разной степени сложности.

4. В задачах должна присутствовать степень новизны.

Например, новизна может проявляться в нетрадиционной подаче материала, в использовании в задаче дополнительных знаний.

5. Необходимо снижать напряженность ошибок учащегося, для акцентирования на самом процессе, с целью направления к правильному решению.

Например, разбор ошибок в игровой форме поможет снизить напряженность ученика, тем самым научит адекватно оценивать ситуацию и находить правильное решение.

Для формирования мотивации достижения успеха необходимо настроить учеников на то, что любые ошибки нужно воспринимать адекватно, и что каждая ошибка решаема. Для этого можно использовать упражнения:

- Упражнение «сделай ошибку» подразумевает реализацию идеи о том, как можно сделать ошибки в учебном процессе.

Например, на уроке «Построение чертежа фартука» учащимся предложить прописать последовательность, сначала ее перепутав, затем попросить учащихся обменяться своими последовательностями, чтобы найти ошибки.

- Упражнение «представь, если» позволит ученикам к определенной ситуации найти как можно больше решений.

Например, в начале урока по теме «Создание фартука» учитель может задать ситуацию «представь, если фартук не соответствует требованиям», ученикам нужно будет предложить как можно больше причин некачественного выполнения фартука, для того чтобы ученик спрогнозировал возможные ошибки до того, как это случится.

- Упражнение «право на ошибку», позволит подростку получить жетон, который можно использовать во время урока.

Для снятия напряжения можно использовать «бонус», который взамствован из компьютерных игр. Например, при правильном решении сложной задачи или задачи с подвохом подростку будет выдаваться жетон «право на ошибку», который будет закрывать сделанную ошибку с возможностью ее объяснения учеником, с жетоном ребенок будет чувствовать себя в безопасности.

Главную роль в достижении высоких результатов играют сознательные усилия, старания, справедливое обращение с учениками и грамотная похвала, которые помогут создать каждому ученику ситуацию успеха и вселят в него уверенность в возможностях. Гибкое сознание усиливает мотивацию, способствует достижению успеха в учебе и жизни.

Литература:

1. *Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать: Книга для учителя. — М., 1991.
2. *Коротаева Е. В.* Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики): учеб. пособие. — Екатеринбург, 1995.
3. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. — Москва : Просвещение, 2008. — с. 96.
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. — М., 1998.
5. *Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения. — 2-е изд. / Х. Хекхаузен. — Санкт-Петербург, 2001. — 256 с.

Цегельникова М. П.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: zega72@mail. ru

Научный руководитель — Дружинина Л. А.

**К ВОПРОСУ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ
РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАССЕ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития внимания младших школьников с задержкой психического развития. Подчеркивается важность индивидуализации коррекционной работы по развитию произвольного внимания у детей с разными типами задержки психического развития при обучении в общеобразовательном классе.

Ключевые слова: младшие школьники с задержкой психического развития; произвольное внимание; типологические группы детей с задержкой психического развития; индивидуализация обучения

Tsegelnikova M. P.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Supervisor: Druzhinina L. A.

**ON THE ISSUE OF INDIVIDUALIZATION
OF CORRECTIONAL WORK ON THE DEVELOPMENT
OF VOLUNTARY ATTENTION OF YOUNGER
SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION
IN THE CLASSROOM IN A GENERAL EDUCATION CLASS**

Annotation. The article discusses the features of the development of attention of younger schoolchildren with mental retardation. The importance of individualization of correctional work on the development of voluntary attention in children with different types of mental retardation when studying in a general education class is emphasized.

Keywords: primary school students with mental retardation; arbitrary attention; typological groups of children with mental retardation; individualization of learning

В последнее время в общеобразовательных школах мы наблюдаем значительный рост числа детей с задержкой психического развития. Модификация общеобразовательных программ и специализированные методы обу-

чения позволяют большинству этих детей в течение четырех лет обучения в начальной школе догнать своих сверстников, способствуют устранению недостатков психического развития учащихся начальных классов. Немаловажную роль в этом играет учет особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося — индивидуализация обучения [6].

Достаточно развитое внимание является одним из важнейших условий продуктивности познавательной деятельности. Установлено, что всем детям с задержкой психического развития (ЗПР) свойственно снижение внимания и работоспособности [10; 12].

Согласно теоретической концепции, предложенной советским психологом П. Я. Гальпериным [3], внимание следует рассматривать как своеобразную ориентировочно-исследовательскую деятельность. Внимание — результат формирования новых умственных действий. В качестве основной функции внимания ученый определяет контроль за правильностью протекания психических явлений, обеспечивающих осуществление деятельности на высоком уровне [4].

Произвольное внимание — это вид внимания, который возникает в результате волевых усилий человека. Оно управляется сознательной целью. Этот вид внимания тесно связан с волей человека и был выработан в результате трудовых усилий, поэтому его называют волевым, активным.

Это сознательно направляемое и регулируемое внимание, в котором субъект сознательно избирает объект, на который оно направляется [11].

Установлено, что внимание следует рассматривать как отдельную форму психической деятельности, что ему, как и всякому другому действию, надо специально учить.

Вслед за П. Я. Гальпериным целый ряд исследователей пришли к выводу, что для воспитания произвольного внимания рекомендуется воспитывать личность в целом, а также использовать организацию форм деятельности, характеристикой которых согласно точке зрения авторов является внимание [5].

Произвольное внимание и его свойства являются необходимыми факторами в образовательном процессе. От степени его развития зависит также развитие и формирование других когнитивных процессов, таких как память, мышление и различные интеллектуальные способности.

Для детей с задержкой психического развития характерно преобладание непроизвольного внимания над произвольным. Это объясняется особенностями нейродинамики: слабостью внутреннего торможения и резко выраженным внешним торможением. Трудно регулируемое внешнее торможение лежит в основе частых отвлечений внимания и его неустойчивой направленности.

Недостаточность произвольного внимания, плохая организация своей деятельности, медленная «вработываемость», широко распространенные у детей с задержкой психического развития, имеют разные причины и требуют, соответственно, разных приемов коррекции.

Так, у детей, имеющих легкие, остаточные явления органического поражения центральной нервной системы, повышенная истощаемость обусловливает:

- пониженную работоспособность;
- недостаточность произвольного внимания, его объема и концентрации;
- слабость запоминания;
- инертность психических процессов;
- плохую переключаемость, распределение внимания, а также повышенную суетливость, возбудимость;
- двигательную расторможенность или, наоборот, заторможенность, вялость, пассивность.

Это дети с легкой ЗПР по классификации типологических групп детей с ЗПР Н. В. Бабиной и И. А. Коробейникова [1]. Их общее интеллектуальное развитие, познавательная активность соответствуют нижней границе возрастной нормы.

Дети с умеренной ЗПР имеют неравномерное по структуре интеллектуальное развитие, сниженную познавательную активность. Их саморегуляция и целенаправленность недостаточно сформированы, отличаются неустойчивостью мотивационного компонента в сочетании с «органической» деконцентрацией внимания, дефицитом произвольной активности.

Дети с выраженной ЗПР по интеллектуальному развитию приближены к детям с умственной отсталостью. Отсюда и сниженная познавательная активность, низкая умственная работоспособность, деконцентрация внимания, инертность и истощаемость.

Следует отметить, что динамика уровня внимания у детей с ЗПР также неодинакова. У одних детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале урока, и по мере продолжения работы оно неуклонно снижается; у других — сосредоточение внимания наступает лишь после некоторой деятельности, для третьих характерна периодичность в сосредоточении внимания. Отвлечение внимания, снижение уровня его концентрации наблюдается при утомлении детей. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы.

Частые переходы от состояния активности внимания к полной пассивности, смена рабочих и нерабочих настроений тесно связаны с нервно-психическим состоянием детей и возникают порой без видимых причин. Но и внешние обстоятельства (сложность задания, большой объем работы) могут выводить школьника из равновесия, заставляют нервничать, снижают концентрацию внимания.

Особенно резко проявляются нарушения внимания после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения.

Все эти особенности детей с задержкой психического развития нужно учитывать учителю при проектировании уроков в интегрированных классах. Педагог должен иметь представление об особенностях и условиях осуществ-

вления индивидуализации обучения, глубокие, прочные психолого-педагогические знания [7; 9].

Именно учителю отводится определяющая роль в процессе индивидуализации обучения. Эффективность процесса индивидуализации обучения будет зависеть от того, как подготовлен учитель к осуществлению этого процесса [2; 8].

Эту же роль — роль наставника, который хорошо ориентируется в особенностях детей с задержкой психического развития, в определенных условиях может играть тьютор — педагог, обеспечивающий разработку и сопровождение индивидуальных образовательных программ обучающихся, организующий процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов.

Таким образом, несмотря на то, что недостатки произвольного внимания — одна из существенных характеристик познавательной деятельности при задержке психического развития, трудности в обучении младших школьников с задержкой психического развития могут быть преодолены при осуществлении индивидуализации обучения, должной комплексной коррекционной помощи, своевременном выявлении причины ЗПР и коррекции вызванных причиной нарушений.

Литература:

1. *Бабкина, Н. В.* Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников // Электронный журнал «Клиническая и специальная психология». — 2019. — Том 8. — № 3. — С. 125–142.
2. *Буцук, Т. В.* Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с.
3. *Гальперин, П. Я.* К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Доклады АПН РСФСР. — 1958. — № 3. — С. 33–38.
4. *Гальперин, П. Я.* Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1974.
5. *Гоноблин, Ф. Н.* Внимание и воспитание / Ф. Н. Гоноблин. — М. : Педагогика, 1972. — 158 с.
6. *Дружинина, Л. А.* Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Дружинина Лилия Александровна. — Москва: ИКП РАО, 2000. — 160 с.
7. *Дружинина, Л. А.* Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 9. — С. 32–37.
8. *Збираник, Т. В.* Педагогические условия обеспечения индивидуализации обучения / Т. В. Збираник // Новые педагогические исследования. — 2006. — № 3. — С. 81–86.

9. *Осипова, Л. Б.* Концептуальные основы модели социально-коммуникативно-го развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Том 8. — № 3 (28). — С. 113–117.

10. *Осипова, Л. Б.* Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 77 с.

11. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб: Издательство «Питер», 2000. — 712 с.

12. *Vasilyeva, V. S.* Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // *Opción*. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772.

Чипижная Н. В., Дружинина Л. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: dnkv10@gmail.com

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА — ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКА С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация. Статья раскрывает необходимость индивидуализации обучения, а также роль тьютора в системе образования не только как помощника в изучении дисциплин, но и человека, обучающего ребенка с синдромом Дауна способам коммуникации, бытовым действиям и способам адаптации к окружающему миру с учетом его психофизических особенностей.

Ключевые слова: тьютор, синдром Дауна, тьюторское сопровождение, индивидуализация, индивидуальная образовательная программа

Chipizhnaya N. V., Druzhinina L. A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The article reveals the need for individualization of training, the role of a tutor in the education system, not only as an assistant in the study of disciplines, but also as a person who teaches a child with Down syndrome in ways of communication, everyday activities and ways of adapting to the world around him, taking into account his psychophysical characteristics.

Keywords: tutor, Down syndrome, tutor support, individualizatsiya, individual educational program

В настоящее время идет рост количества младших школьников, которые с трудом усваивают школьные предметы, которых необходимо специально обучать способам коммуникации и взаимодействию с окружающим миром, к такой категории детей относятся дети с синдромом Дауна, потому что они входят в «группы риска», так как имеют особые образовательные потребности.

На данный момент социализация детей с синдромом Дауна в обществе свидетельствует о необходимости длительной коррекционно-развивающей работы с учетом индивидуальных особенностей для достижения наибольшей интеграции детей в общество [19].

Все вышесказанное говорит о необходимости наличия в школе педагога, который умеет проектировать, организовывать и анализировать процессы развития каждого обучающегося, целенаправленно вести свою профессиональную деятельность, направленную на индивидуализацию обучения, а именно — тьютор [12; 13].

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающегося [16; 20].

Таким образом, деятельность тьютора представляет собой специальную педагогическую деятельность по индивидуализации всего процесса образования, следовательно, при организации тьюторского сопровождения младшего школьника с синдромом Дауна необходима разработка индивидуальной программы тьюторского сопровождения образовательного процесса [1; 4].

Индивидуальная программа для ребенка с синдромом Дауна предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ посредством индивидуализации образовательного процесса [14; 15].

Разработанная нами индивидуальная программа основана на проведении ряда исследований: анализ протоколов ПМПК; наблюдение за поведением; результатах комплексной диагностики, которая проводилась с помощью методики «Социограмма» по форме РАС-1, где исследуются 4 направления развития ребенка: самообслуживание, речь и познавательные способности, социальная приспособленность, моторика.

По результатам диагностического обследования было определено, что основную работу необходимо сконцентрировать на обучении навыкам самообслуживания и социальной приспособленности, а также включать в занятия работу с общей и мелкой моторикой, речью и на развитие познавательных способностей.

Таким образом, диагностические исследования позволили нам выявить основные линии развития ребенка и его сильные стороны для составления индивидуальной программы сопровождения [8; 10; 11].

Индивидуальная программа разработана по пяти основным направлениям: 1) моторика; 2) социальная приспособленность; 3) самообслуживание; 4) речь; 5) познавательные способности.

Программа состоит из следующих разделов:

1. Пояснительная записка, включающая в себя следующие разделы:

- Нормативно-правовые документы, на основе которых строится программа.
- Характеристика на ребенка (по результатам диагностического наблюдения).
- Цель и задачи.
- Определение ведущей линии развития ребенка, его сильные стороны.
- Ожидаемые результаты программы.

2. Содержательный раздел

Программа коррекционной работы направлена на создание системы комплексной помощи ребенку с синдромом Дауна в коррекции недостатков в психофизическом развитии ребенка, речевом, бытовом и освоении им навыков социальной адаптации [17; 18; 21].

Исходя из поставленных задач и выбранных направлений коррекционной работы на занятиях, содержание программы включает 5 разделов:

- Самообслуживание (элементарные социально-бытовые умения).
- Речь (ребенок учиться понимать обращенную речь, выполнять несложные указания, инструкции).
- Познавательные способности (развитие познавательных процессов).
- Социальная приспособленность (развитие общения со сверстниками и взрослыми).
- Физическое развитие (крупная и мелкая моторика).

3. Организационный раздел

- Основные подходы к коррекционно-образовательной работе.
- Материально-техническое обеспечение.

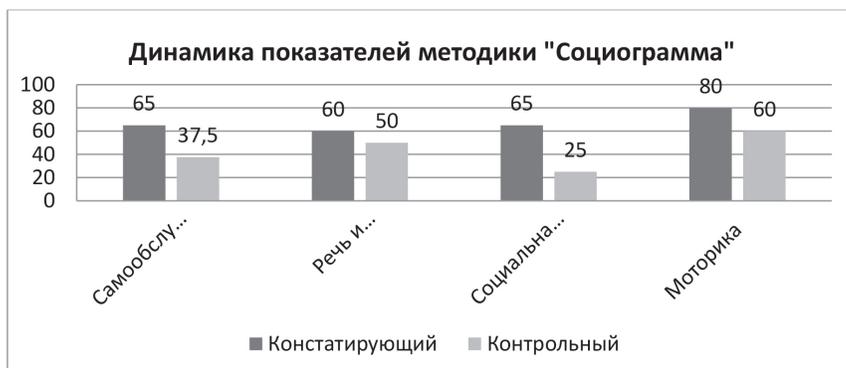


Рис. 1. Динамика показателей методики «Социограмма»

Формы реализации программы: игра, познавательная и исследовательская деятельность, творческая активность, общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками, самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование из разного материала, лепка, рисование, аппликация и т. д. [2; 3; 7; 9]. Форма коррекционно-развивающей работы индивидуальная и групповая.

После реализации данной программы для оценки ее эффективности было проведено контрольное обследование, которое показало, что уровень неусвоенных навыков в самообслуживании снизился на 27,5%, речь и познавательные способности снизились на 10%, социальная приспособленность — на 40%, уровень неусвоенных навыков в моторике снизился на 20%, что говорит об эффективности разработанной индивидуальной программы тьюторского сопровождения.

Таким образом, можно сказать о том, что, действительно, индивидуализация сопровождения тьютором ребенка с синдромом Дауна способна значительно повысить уровень его развития. Следовательно, это повышает качество образования ребенка, уровень социализации и общественной адаптации. При правильной организации процесса обучения и воспитания ребенок с синдромом Дауна может достичь гораздо более высоких результатов в развитии, обрести навыки социализации и коммуникации, стать полноправным членом общества.

Литература:

1. *Алещенко, С. В.* Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ: методические рекомендации для тьюторов, педагогов, специалистов образовательных учреждений / С. В. Алещенко. — Томск: ОГКОУ «Центр ПМСС», 2014. — С. 42.
2. *Дружинина, Л. А.* Исследования в тифлопедагогике как основа индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения / Л. А. Дружинина // Вестник ЧГПУ. — 2012. — № 4. — С. 58–69.
3. *Дружинина, Л. А.* Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28.
4. *Дружинина, Л. А.* Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 9. — 32–37.
5. *Дружинина, Л. А.* Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5 (90). — С. 38–42.
6. *Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 429–445. — DOI 10.32744/pse.2021.5.30.*

7. *Осипова, Л. Б.* Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников: учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова. — Челябинск: Челяб. обл. спец. б-ка для слабовидящих и слепых, 2015. — 74 с.

8. *Осипова, Л. Б.* Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Том 8. — № 3 (28). — С. 113–117.

9. *Осипова, Л. Б.* Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 8. — С. 57–65.

10. *Осотова, О. Н.* Организация школьного образования детей с синдромом Дауна / О. Н. Осотова, А. Л. Мельникова. // Пермский педагогический журнал. — 2018. — № 9.

11. *Плаксина, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М. : ИНФРА-М, 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/1045009.

12. *Халилова, Т. В.* Инклюзивное образование детей с синдромом Дауна / Т. В. Халилова // Полипарадигмальность современного образования: подходы и направления: материалы научно-практической конференции / под ред. С. А. Ан. — Барнаул: АлтГПУ, 2016. — С. 351–355.

13. *Чигладзе, К. И.* Сопровождающий (тьютор) — необходимая составляющая психолого-педагогического сопровождения ребенка с синдромом Дауна в начальной школе / К. И. Чигладзе // Молодой ученый. — 2020. — № 21. — С. 311.

14. *Буцук, Т. В.* Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 55 с.

15. *Осипова, Л. Б.* Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2018. — Том 7. — № 2 (23). — С. 304–308.

16. *Андрющенко, Е. В.* Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет) : метод. пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. — Челябинск : Цицеро, 2010. — 128 с.

17. *Осипова, Л. Б.* Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. — Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — 77 с.

18. *Осипова, Л. Б.* Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования: учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск: Изд-во Челябин. гос. пед. ун-та, 2016. — 158 с. — Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/1028>

19. *Vasilyeva, V. S.* Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina,

L. B. Osipova // Opción. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772. — <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30197>

20. *Осипова Л. Б.* Коррекция зрительного восприятия: Конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире: методическое пособие для тифлопедагогов / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева; под ред. В. Я. Салаховой. — Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2004. — 188 с.

21. *Дружинина, Л. А.* Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск: Букватор, 2006. — 113 с.

Чуркина О. Л.

МБДОУ «ДС № 470 г. Челябинска»,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Oksanauchitel777@mail.ru

Тьюторское сопровождение как система мероприятий по реализации рекомендаций индивидуального коррекционного маршрута в группах дошкольного образовательного учреждения для детей с нарушением слуха

Аннотация. В статье представлены направления работы тьютора с детьми с нарушением слуха и сопутствующими заболеваниями в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: тьютор, нарушение слуха, кохлеарная имплантация, дошкольники

Churkina O. L.

MBDOE "DS No. 470 of Chelyabinsk", Chelyabinsk, Russia

TUTORING SUPPORT, AS A SYSTEM OF MEASURES TO IMPLEMENT THE RECOMMENDATIONS OF THE INDIVIDUAL CORRECTIIONAL ROUTE, IN THE GROUPS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract. The article presents the directions of the tutor's work with children with hearing impairment and concomitant diseases in a preschool educational organization.

Keywords: tutor, hearing impairment, cochlear implantation, preschoolers

Поиск образовательных ресурсов, которые помогут выявить и развить интерес дошкольника с нарушением слуха с комплексными сопутствующими заболеваниями и после кохлеарной имплантации к получению и усвоению новых знаний, через выполнение рекомендаций, входящих в индивидуальный коррекционный маршрут, возможен в условиях организации тьюторского сопровождения.

У некоторых детей, поступающих в дошкольное образовательное учреждение в группы компенсирующей направленности может быть несколько сопутствующих заболеваний. Это не дает им возможности самостоятельно вливаться в деятельность в режимных моментах детского сада. Основное направление работы тьютора с такими дошкольниками заключается в погружении его в среду образовательных возможностей, в создании условий, в которых ребенок может найти свои смыслы жизнедеятельности и обучения. Тьютор дает возможность двигаться в собственном темпе развития.

При этом предъявляются особые требования к тьютору. Это знание психо-физических особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Владение умениями дактилировать. Знание способов мотивации к образовательному процессу у обучающихся дошкольного возраста. Умение опираться в своей деятельности на интересы и способности данного воспитанника.

В дошкольном образовательном учреждении при зачислении ребенка в группу на начальном этапе посещения стоит умение адаптироваться в коллективе. И в этом случае для детей с комплексными нарушениями развития тьютор оказывает значительную помощь, так как поступление в группы компенсирующей направленности проходит не одновременно всех детей. Педагогам группы необходимо проводить учебно-воспитательный процесс в соответствии с составленным планом, чтобы основная часть детей проходила процесс образования в равномерном темпе.

Тьютор имеет возможность постепенно выявлять индивидуальные особенности, интересы, способности, проблемы, затруднения дошкольника, при этом помогает привыкнуть к новым условиям и включает ребенка в образовательный процесс, по необходимости направляя и корректируя деятельность дошкольника с нарушением слуха и после кохлеарной имплантации на достижение максимального результата, используя различные методы и приемы.

В индивидуальном коррекционном маршруте, который составляется после диагностики, совместно всеми педагогами, работающими с данным ребенком, прописываются направления параметров развития ребенка. Это навыки самообслуживания, социальные навыки, поведение, игровая деятельность, образовательная деятельность, речевое развитие, слуховое восприятие, социально-личностные реакции, умение пользоваться слуховыми аппаратами и кохлеарным имплантом.

В дальнейшем тьютор опирается на эти рекомендации и взаимодействует с учителем-дефектологом, воспитателями, психологом, с другими педагогами данной группы и родителями. Все особенности, положительные и отрицательные моменты, изменения в поведении, состоянии ребенка фиксируются. И в дальнейшей происходит необходимая корректировка работы в формировании учебных навыков и умений.

Результатом тьюторского сопровождения будет являться полная адаптация дошкольника с нарушением слуха в коллективе, самостоятельное осознание своих умений и особенностей, навык учитывать сильные и слабые стороны. Подведение к состоянию максимально возможного интеллектуального развития и как следствие к переходу на следующую ступень обучения — в школу.

Литература:

1. *Головщиц, Л. А.* Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головщиц. — Текст: непосредственный. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с.

2. *Королева, И. В.* Дети с нарушениями слуха в условиях инклюзии: пособие для педагогов и воспитателей / И. В. Королева. — СПб.: Каро, 2020. — 128 с.

3. *Мазур, В. Е.* Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В. Е. Мазур, Л. М. Лапшина. — Текст: непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: материалы IV Всероссийской научно-практич. конф. с международным участием (15–25 февраля 2022 г.) / под ред. В. М. Кирсанова и др. — Челябинск: Край Ра, 2022. — С. 287–289.

4. *Шматко, Н. Д.* Интегрированное воспитание и детей с отклонениями в развитии / Н. Д. Шматко, Н. Н. Малофеев — Текст: непосредственный // Альманах института коррекционной педагогики. — 2007. — № 11. — С. 54–60.

Шахторина О. В.

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия
email: 79193342092@yandex.ru

Научный руководитель — Овчинников М. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье теоретического характера представлена авторская точка зрения на проблему изучения особенностей самооценки школьников

с задержкой психического развития (ЗПР). Результаты анализа научной литературы свидетельствуют, что самооценка — важная характеристика личности ребенка, при ЗПР она часто находится на неадекватном уровне. Обосновывается необходимость коррекционной работы, направленной на формирование адекватной самооценки как основы социализации.

Ключевые слова: самооценка, личность, задержка психического развития, дети младшего школьного возраста

Shakhtorina O. V.

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

Scientific director: Ovchinnikov M. V.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF SELF-ESTEEM OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article of a theoretical nature presents the author's point of view on the problem of studying the features of self-esteem of schoolchildren with mental retardation. The results of the analysis of the scientific literature indicate that self-esteem is an important characteristic of a child's personality, with a PO it is often at an inadequate level. The necessity of correctional work aimed at the formation of adequate self-esteem as the basis of socialization is substantiated.

Keywords: self-esteem, personality, mental retardation, primary school children

Одним из важнейших факторов, влияющих на поведение индивида, является его самооценка [5; 15]. Самооценка — это необходимый компонент развития самосознания, т. е. осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе [16].

Отечественные психологи (И. С. Кон, А. И. Липкина, М. И. Лисина и др.) рассматривая проблему самооценки человека, в первую очередь подчеркивают важность его деятельности [15]. Авторы утверждают, что самооценка, как и другие личностные образования, формируется в результате деятельности, и через осознание результатов своей деятельности человек приходит к осознанию себя как субъекта этой деятельности, к оценке своих возможностей и качеств [6]. Главную роль в формировании личности играет социальная среда, оказывая как положительное, так и отрицательное влияние (издержки семейного и школьного воспитания, коллектив и т. д.) [17]. Факторы наслед-

ственного характера: тип нервной системы, физическое состояние организма и т. д. играют второстепенную роль [4], это доказано на нейрофизиологическом уровне [14].

Изучение особенностей самооценки актуализируется еще больше, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья, среди которых обучающиеся с ЗПР составляют преимущественное большинство [5; 7; 9].

Ведущей формой деятельности обучающегося в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Успехи и неудачи в учении, оценка учителем результатов учебного труда учащегося с ЗПР начинают определять и отношение обучающегося к самому себе, т. е. его самооценку [10; 12].

Учебная деятельность и формирующиеся в ней основные новообразования становятся ведущими факторами не только для интеллектуальной сферы, но и для всей личности обучающегося, определяя пути и специфику их развития [11].

Безусловно, учебная деятельность для обучающегося с ЗПР чаще всего — это деятельность, в которой он не успешен [8], что не создает условия для формирования адекватной самооценки [9]; наоборот, создается база для формирования неадекватной самооценки, чаще — заниженной [9; 10; 17]. Поэтому актуальным становится изучение особенностей и условий формирования самооценки учеников с ЗПР для дальнейшей ее коррекции [1; 2].

Большинство научных исследований по формированию самооценки обучающегося с ЗПР посвящено детскому возрасту, потому что особое значение в современных условиях отводится роли и месту личностного, эмоционального развития, самосознания и самопонимания, сознательной регуляции своего поведения в социуме и его подготовке к реальной самостоятельной жизни [4].

Очевидно, что для коррекции неадекватной самооценки младших школьников с ЗПР в современной психологии существует большое количество методов и приемов [13]. Разрабатываются и внедряются в практику различные психокоррекционные программы, которые основываются на следующих подходах [3]:

1. Формирование адекватных оценочных эталонов через формирование нравственной сферы.
2. Формирование критичности, способности посмотреть на себя со стороны, сопоставить свое поведение с имеющимися оценочными эталонами.
3. Дифференциация самооценки. Обучение детей способности различать свои как слабые, так и сильные стороны.
4. Выравнивание самооценки.

Таким образом самооценка младших школьников с ЗПР характеризуется в основном как заниженная; необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на оптимизацию самооценки детей с ОВЗ. Младший школьный возраст — важный этап для организации данной деятельности.

Учитывая ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте, такая работа должна основываться на создании ситуации успеха в учебной деятельности и реализовываться с учетом индивидуального подхода в рамках вышеназванных подходов.

Литература:

1. *Белопольская Н. Л.* Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская. — М. : УРАО, 2009. — 147 с.
2. *Блинова Л. Н.* Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. — М. : НЦ ЭНАС, 2011. — 136 с.
3. *Борщевская Е. В.* Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия «особого ребенка» / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина // Психологическое благополучие современного человека : материалы Международной заочной научно-практической конференции / отв. ред. С. А. Водяха. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. — С. 119–123.
4. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 454 с.
5. *Бучкина И. П.* Особенности самооценки и межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. П. Бучкина., СПб. — 2003. — 180 с.
6. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — М. : Союз, 2004. — 321 с.
7. *Грибанова Г. В.* Психологическая характеристика личности подростка с задержкой психического развития / Г. В. Грибанова // Дефектология. — 1986. — №3. — С. 13–20.
8. *Жулидова Н. А.* Некоторые особенности прогностической самооценки и уровня притязаний младших школьников с задержкой психического развития / Н. А. Жулидова // Дефектология. — 1981. — №4. — С. 17–24.
9. *Коробинцева М. С.* Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина : учебно-методическое пособие для высших учебных заведений. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 94 с.
10. *Коротенко И. В.* Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук / И. В. Коротенко. — Н. Новгород, 2005. — 206 с.
11. *Костенкова Ю. А.* Дети с задержкой психического развития / Ю. А. Костенкова, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко. — М. : Школьная Пресса, 2004. — 64 с.
12. *Кропачева М. Н.* Психологические особенности самоотношения у младших школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Н. Кропачева. — Н. Новгород, 2010. — 187 с.
13. *Лаврух Н. А.* Особенности формирования и коррекции самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / Н. А. Лаврух // Современная педагогика. — 2012. — №1. — С. 12.
14. *Лапшина Л. М.* Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием / Л. М. Лапшина

на // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2006. — № 1. — С. 142–149.

15. Липкина А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. — М. : Знание, 1976. — 64 с.

16. Лисичкина А. Г. Особенности самооценки и тревожности детей 5–7 лет в контексте кросс-культурного исследования / А. Г. Лисичкина, М. В. Овчинников, И. А. Трушина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7. — № 3 (24). — С. 333–336.

17. Осипова Л. Б. К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 7. — С. 37–44.

Шелковая М. С.

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

Научный руководитель: Дружинина Л. А.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассмотрен круг вопросов, связанных с организацией тьюторского сопровождения детей с ОВЗ. В современном мире от школы ждут такое обучение, при котором ребенок сможет быстро и успешно адаптироваться в образовательном пространстве, именно поэтому школы вводят новую специальность — тьютор.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, этапы индивидуального сопровождения, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Shelkova M. S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Scientific adviser: Druzhinina L. A.

ORGANIZATION OF TUTOR SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article considers a range of issues related to the organization of tutor support for children with disabilities. In the modern world, schools are

expected to provide such training in which a child can quickly and successfully adapt to the educational space, which is why schools are introducing a new specialty — a tutor.

Keywords: tutor, tutor support, stages of individual support, children with disabilities (HIA)

С каждым годом в общеобразовательных организациях растет количество обучающихся с особыми образовательными потребностями.

К данной категории детей относятся: дети с проблемами в общении, дети с задержками и отклонениями в развитии, дети с разными нарушениями здоровья и т. д. [7; 15; 16; 18]. Задача тьютора — развернуть для них индивидуальное сопровождение в массовой школе.

Введение в образовательную программу учреждения таких ценностей, как детская активность, работа с пониманием, формирование образовательного опыта, учебной самостоятельности учащихся, актуальны и для инклюзивной практики [10; 14; 17]. Таким образом, в инклюзивном образовании позиция тьютора сохраняет свою основу, но приобретает и новые, особые составляющие. В инклюзивном образовании тьютор — это специалист, который организует условия для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. Перед тьютором в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь детям с ОВЗ стать успешными в обществе [6].

Успешность включенности ребенка в школьную жизнь должна определяться с точки зрения развития его:

- когнитивной (познавательной) сферы: знаний и навыков;
- коммуникативной сферы: умения общаться;
- эмоциональной сферы: психологической адаптации к процессу обучения в классе, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроя по отношению к процессу обучения и нахождению в школьной среде; самостоятельности [17].

В каждом конкретном случае условия, необходимые для успешного обучения детей с особенностями развития, будут разными [4; 5; 8; 11; 13]. Школьная среда, в которой находится ученик, также имеет свои особенности. На консилиуме для тьютора формируются цели и задачи в работе с ребенком с опорой на выявленные в ходе диагностики его дефициты и ресурсы. Далее именно тьютор информирует консилиум о ходе работы с ребенком, отслеживает динамику его развития.

Необходимо особо отметить работу тьютора с родителями. Активность родителей и понимание ими сути и цели занятий является необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации [2; 12; 13]. Работа с родителями предусматривает участие психолога, педагога-дефектолога, социального работника и других специалистов. Тьютор дол-

жен уметь видеть ресурсы и дефициты ребенка, чтобы найти вместе с ним пути решения возникающих в процессе обучения проблем.

Главным методом остается наблюдение за ребенком, дополненное медицинскими сведениями, результатами диагностики, личными данными о ребенке. Оцениваются такие параметры, как моторные навыки, навыки самообслуживания, навыки общения, речь, когнитивная деятельность, особенности поведения [9]. Важно также постоянно помнить, что участие тьютора в жизни ребенка по мере развития его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами.

Существуют общие этапы индивидуального сопровождения [3]:

сбор информации об обучающемся;

1) анализ информации и собственные наблюдения;

2) определение рекомендаций и составление индивидуального образовательного плана работы с учащимся;

3) организация коррекционно-развивающего процесса;

4) анализ проведенной работы, корректировка плана дальнейшей работы.

Предварительный этап — получение запроса на сопровождение. Решение о необходимости сопровождения осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) ученика с ОВЗ и/или на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). На данном этапе тьютор анализирует результаты психолого-педагогического обследования учащегося, медицинскую карту, разработанный образовательный маршрут. Важным моментом являются работа тьютора по успешному вхождению ученика с ОВЗ в коллектив сверстников.

Основной этап. Освоившись в новой среде, при условии постоянного получения положительной эмоциональной поддержки, ученик с ОВЗ переходит на следующий этап, который характеризуется снижением тревожности и напряжения. Данный этап предполагает взаимодействие тьютора и подопечного в ходе обучения, а также оценку первых результатов. Здесь главным аспектом является сфера углубления социализации и коррекционно-развивающего обучения. Очень важно поддерживать мотивацию ученика, дать ему возможность почувствовать свои успехи. Постепенно увеличивается доля самостоятельности ребенка при выполнении различной деятельности, а также постепенно обеспечивается его способность взаимодействовать с другими взрослыми, в первую очередь с учителем, и с другими детьми. На данном этапе проводятся диагностика в процессе обучения и наблюдения в ходе внеклассной деятельности, дается анализ и оценка первых результатов, оценка ресурсов и дефицитов в интеллектуальной, коммуникативной и других сферах деятельности ребенка, при необходимости вносятся корректировки в ИОП.

Завершающим этапом, по возможности, должно стать предоставление учащемуся максимальной самостоятельности в учебном процессе. Выход

тьютора из процесса сопровождения или уменьшение его влияния является критерием эффективности проведенной работы.

Понимание различий содержания позиции тьютора и позиций других участников образовательного процесса поможет лучше понять своеобразие тьюторского сопровождения. Учитель обладает определенным знанием, которое он должен передать ученику. Он несет ответственность за формирование знаний, умений, навыков, отчасти за формирование мировоззрения. Учитель является, прежде всего, транслятором знаний, в то время как тьютор — помощник в эффективном усвоении этих знаний. Тьютор работает над созданием условий для самоопределения и формирования самостоятельности.

Литература:

1. *Брайнт, Э. О.* Статья тьютором: Вдохновляющий опыт для тех, кто помогает учиться / Э. О. Брайнт. — М.: Ресурс, 2012. — 120 с.
2. *Буцук, Т. В.* Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения: практич. пособие / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск: Цицеро, 2013. — 55 с.
3. *Владимирская, О. Д.* Индивидуальное обучение: образовательная программа / О. Д. Владимирская. — СПб.: Экспресс, 2009. — 27 с.
4. *Гормин, А.* Модели индивидуальных траекторий обучения / А. Гормин // Директор школы. — 2007. — № 1. — С. 69–74.
5. *Громкова, М. Т.* Модульное обучение на основе компетенции: учебно-методическое пособие / М. Т. Громкова. — М.: Изд-во РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, 2009. — 96 с.
6. *Довбыш, С. Е.* Задачи о тьюторской деятельности / С. Е. Довбыш // Педагогические технологии. — 2013. — № 4. — С. 72–80.
7. *Дружинина, Л. А.* Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Дружинина Лилия Александровна. — Москва: ИКП РАО, 2000. — 160 с.
8. *Дружинина, Л. А.* Исследования в тифлопедагогике как основа индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения / Л. А. Дружинина // Вестник ЧГПУ. — 2012. — № 4. — С. 58–69.
9. *Дружинина, Л. А.* Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения: монография / Л. А. Дружинина. — Челябинск: Цицеро, 2007. — 115 с.
10. *Дружинина, Л. А.* Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 25–28.
11. *Дружинина, Л. А.* Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 9. — С. 32–37.
12. *Осипова, Л. Б.* Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. — 2019. — Том 8. — № 3 (28). — С. 113–117.

13. *Осипова, Л. Б.* Развиваем в деятельности: В помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения: методические рекомендации / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. — 218 с.

14. *Осипова, Л. Б.* Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. — 158 с. — Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/1028>

15. *Плаксина, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — М. : ИНФРА-М, 2021. — 192 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI 10.12737/1045009.

16. Профессиональное образование как показатель эффективности социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Лысова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева [и др.] // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Том 4. — № 7. — С. 99–104.

17. Формирование коммуникативных компетенций как средство профилактики срыва адаптационного периода смены уровней образования детей с ограниченными возможностями здоровья / М. С. Коробинцева, А. А. Лысова, Л. М. Лапшина [и др.] // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Том 4. — № 7. — С. 223–229.

18. *Vasilyeva, V. S.* Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // *Opción*. — 2018. — Vol. 34. — № Special Issue 15. — P. 748–772. — <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30197>

Шпек Н. Е.

МБДОУ «ДС № 470 г. Челябинска»
e-mail: shpekvvna@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта.

Ключевые слова: ребенок с ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, психолого-педагогическое сопровождение

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The article is devoted to the psychological and pedagogical support of children with disabilities in the context of the introduction of the federal state educational standard.

Keywords: child with disabilities, limited health opportunities, psychological and pedagogical support

В современном мире на сегодняшний день происходят существенные изменения в педагогической теории и практике. В системе общего и специального (коррекционного) образования идет смена образовательной парадигмы, а именно: содержание образования ориентировано на индивидуализацию образовательного процесса в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями каждого ребенка.

Особую актуальность это приобретает в процессе образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Н. М. Назарова дает следующее определение: дети с ограниченными возможностями здоровья — дети, имеющие физические и (или) психические недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования.

Таким образом, сопровождение ребенка по его жизненному пути — это движение вместе с ним, рядом с ним, чуть впереди — если надо объяснить возможные пути.

Взрослый приглядывается, прислушивается к своему более юному спутнику, фиксирует достижения и возникшие трудности, помогает советами и собственным примером помогает ориентироваться в окружающем мире. Однако при этом не пытается навязывать свои пути и ориентиры, контролировать, и, лишь когда ребенок попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь: ни сам ребенок, ни его спутник не могут существенно влиять на то, что происходит вокруг «Дороги».

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- изучение индивидуальных особенностей детей;
- оказание помощи детям, которые нуждаются в особых обучающих программах;
- создание эмоционально благоприятного климата в детском коллективе;
- своевременная диагностика и коррекция нарушений;
- повышение компетентности родителей и педагогов по вопросам, касающимся обучения и воспитания ребенка.

Организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в нашем учреждении.

В начале учебного года:

- Ребенок с ОВЗ проходит диагностику на выявление индивидуальных психологических и педагогических особенностей. Результаты проведенной оценки развития дошкольника используются для составления индивидуального коррекционного образовательного маршрута.
- Заполняется индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в которой отражается: план мероприятий, специальные условия, психолого-педагогические технологии, учебно-методические материалы и технические средства.

Индивидуальная карта обсуждается, утверждается и реализуется с участием родителей (законных представителей) ребенка.

Педагоги в рамках единого воспитательно-образовательного процесса варьируют время, затраченное на тех или иных воспитанников в соответствии с усвоением материала и их способностями.

При этом детям с ограниченными возможностями здоровья уделяется немало больше внимания, т. к. для них характерны:

- плохая координация движений,
- медленное усвоение материала,
- достаточно быстрая утомляемость,
- неустойчивость внимания,
- трудности физического плана, мешающие, например, рисовать, лепить.

Существуют основные направления коррекционно-педагогической работы специалистов ДОУ с детьми с ОВЗ:

Диагностический. Для успешности воспитания и обучения дошкольников необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. Основной целью проведения данного этапа является сбор необходимой информации об особенностях психофизического развития, выявление структуры речевого нарушения и потенциальных возможностей ребенка. Результаты диагностического обследования доводятся до сведения всех участников коррекционно-педагогического процесса.

Консультативно-проективный этап. На этом этапе специалисты обсуждают возможные варианты решения проблемы, определяют наиболее эффективные методы и приемы коррекционной работы, распределяют обязанности по их реализации, уточняют сроки. Специфика сопровождения такова, что каждый специалист выполняет определенные задачи в области своей предметной деятельности.

Составление индивидуального образовательного маршрута способствует реализации образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Важными принципами для определения и реализации индивидуального маршрута являются: принцип доступности и систематичность предлагаемого материала; непрерывность; вариативность; соблюдение интересов воспитанника; принцип создания ситуации успеха; принцип гуманности и реалистичности; содействие в сотрудничестве детей и взрослых.

Деятельностный этап. В ходе этого этапа реализуются индивидуальные маршруты комплексного сопровождения детей с ОВЗ. Занятия, проводимые специалистами, дают возможность для создания обогащенной речевой среды, которая позволяет формировать все стороны речи: фонетико-фонематическую, лексико-грамматическую, связную речь. Воспитатели проводят занятия в соответствии с рекомендациями индивидуального образовательного маршрута. Основными направлениями являются: формирование познавательных процессов с использованием различных игр и упражнений, адаптация воспитанника в детском коллективе, формирование навыков самообслуживания детей в процессе выполнения режимных моментов, организация игровой деятельности вне занятий, на прогулках.

Консультативно-просветительское сопровождение семьи. Родители являются полноправными участниками воспитательно-образовательного процесса. Они должны иметь всю информацию о том, какое психологическое и педагогическое воздействие оказывается на ребенка в ДООУ. Вовлечение родителей в коррекционно-педагогическое воздействие помогает повысить их активность и педагогическую компетентность, а также меняет характер отношений к ребенку и его особенностям. Практика показывает, что осознанное включение родителей в совместный с учителем-дефектологом коррекционный процесс позволяет значительно повысить его эффективность.

Организация работы в ДООУ с детьми с ОВЗ предполагает: разработку индивидуальных рекомендаций для родителей; проведение консультаций, тренингов, практикумов по реализации коррекционно-развивающих задач; проведение открытых занятий; работу с детско-родительской парой.

Вышеизложенная система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях дошкольного учреждения предполагает:

- индивидуальный маршрут развития каждого ребенка с ОВЗ на основе интеграции деятельности всех специалистов ДООУ;
- единство диагностики и коррекционно-развивающей деятельности детей с ОВЗ;
- возможность наглядно продемонстрировать родителям результаты успешного развития ребенка.

Литература:

1. *Алехина С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 144–148.

2. Организация психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в условиях инклюзивного образования: методич. рекомендации / сост. Н. Г. Сошникова. — Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. — 35 с.

3. Королева, И. В. Дети с нарушениями слуха в условиях инклюзии: пособие для педагогов и воспитателей / И. В. Королева. — СПб. : Каро, 2020. — 128 с.

Щербак С. Г.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
e-mail: scherbaksg1@cspu.ru

**ЛИЧНОСТНО-ПОРОЖДАЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
ВЗРОСЛЫХ С ДЕТЬМИ КАК УСЛОВИЕ КОРРЕКЦИИ
НАРУШЕНИЙ РЕЧИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
ДЕТЕЙ С ТНР**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимодействия взрослых с ребенком с ТНР. Определены особенности лично-порождающего взаимодействия, характер партнерских отношений, значимость в коррекционной работе.

Ключевые слова: тяжелое нарушение речи, лично-порождающее взаимодействие, коммуникативно-речевые ситуации

Shcherbak S. G.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

**PERSONALLY-GENERATING INTERACTION OF ADULTS
WITH CHILDREN AS A CONDITION FOR THE CORRECTION
OF SPEECH DISORDERS AND SOCIAL ADAPTATION
OF CHILDREN WITH TNR**

Abstract. The article deals with the issues of interaction between adults and a child with TNR. The features of personality-generating interaction, the nature of partnerships, and the significance in correctional work are determined.

Keywords: severe speech disorder, personality-generating interaction, communicative-speech situations

В основе организации и содержания дошкольного образования положены принципы дошкольной педагогики и специального образования, которые представлены во ФГОС дошкольного образования и Примерной адаптированной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи (ПАООП) [1; 4].

Условием коррекции нарушений речи у детей с ТНР и их социальной адаптации является личностно-порождающее взаимодействие взрослых с детьми, которое предполагает личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей, обеспечение их содействия и сотрудничества на основе признания ребенка полноценным участником образовательных отношений. Этому будет способствовать *индивидуализация дошкольного образования детей с ТНР*, что предполагает построение образовательной деятельности с учетом интересов, мотивов, способностей и психофизических особенностей детей с нарушениями речи [1].

В педагогике взаимодействие рассматривается как базовая категория, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и родителей по восприятию функций и ролей друг друга и личностных качеств (С. А. Смирнов), как существенная характеристика образовательного процесса (С. П. Баранов, М. А. Данилова, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Поэтому одной из важнейших характеристик единого образовательного пространства, оказывающего влияние на развитие личности, является взаимодействие субъектов образовательного процесса, в процессе которого формируется сотрудничество как наивысший уровень взаимодействия, где каждое действие участника данного процесса согласовано и обеспечивает развитие ребенка [2; 3].

ПАООП предполагает создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих образование ребенка с ТНР в соответствии с его особыми образовательными потребностями.

В процессе взаимодействия взрослых с детьми создается атмосфера доброжелательности и доверия между взрослыми и детьми в организации или в семье. Эмоционально комфортная обстановка способствует свободному выражению ребенком своих желаний, удовлетворению потребностей [1].

Установление партнерских отношений организуется на основе равноправного взаимодействия относительно ребенка. При этом взрослый участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер, включающийся в процесс деятельности, обеспечивающей коммуникацию с ребенком с ТНР.

Личностно-порождающее взаимодействие предполагает принятие ребенка таким, какой он есть, учет его индивидуальных особенностей (характера, привычек, интересов, предпочтений). Выстраивание общения с ребенком основано на сопереживании ребенку, оказании ему поддержки при затрудне-

ниях. Демонстрировать ребенку веру в его способности. Активное участие в играх и занятиях с ребенком, использование ограничения и порицания в случае только крайней необходимости.

Формированию и обеспечению чувства психологической защищенности у ребенка способствует избегание запретов и наказаний, поведения унижения ребенка.

Развитие индивидуальности, положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми обеспечивает реализацию основных задач образовательной деятельности в области социально-коммуникативного развития ребенка с ТНР. В различных коммуникативных ситуациях создаются условия для включения ребенка в общение, развивается как понимание речи, так и самостоятельные высказывания детей.

Организованные игры позволяют ребенку с ТНР не только усвоить опыт действия с различными предметами, но и опыт взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками.

Развитию понимания речи способствует вербализация взрослым совершаемых действий, а также различных чувств детей, их переживаний и убеждений. Создание коммуникативно-речевых ситуаций, побуждающих ребенка с ТНР к общению со сверстниками направлено на формирование у них просоциального поведения, развитию самостоятельности в различных повседневных ситуациях и при овладении навыками самообслуживания. Сочетание внешних и внутренних условий осуществления речевого общения определяет коммуникативное поведение ребенка, способствует формированию навыков выбора и использования речевых стратегий, речевых и неречевых средств в общении.

Взрослый создает коммуникативно-речевые ситуации, которые носят проблемный характер, вызывающие потребность у ребенка поделиться своими наблюдениями и впечатлениями, а ребенок принимает непосредственное участие в их решении. Это ситуации, отражающие события, значимые для детей; ситуации с включением детей в конкретное практическое действие; ситуации обсуждения просмотренных мультфильмов, прочитанного рассказа и т. п.

Таким образом осуществляется личностно-порождающее взаимодействие взрослых с детьми с ТНР, в процессе которого взрослый поддерживает и развивает мотивацию ребенка с ТНР, выступает в роли партнера. В общении со взрослым ребенок с ТНР познает окружающий мир, учится взаимодействовать с окружающими, овладевает культурными практиками.

Литература

1. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/>

2. *Смирнов С. Д.* Педагогическая деятельность и педагогическое общение // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2011. — № 3 — С. 5–18.
3. Современная дидактика: теория практике /под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. — М. : Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. — 288 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2022/09/44.02.01-doshkolnoe-obrazovanie.pdf>

Юмадилова М. Р.

Студент бакалавриата факультета подготовки учителей начальных классов ЮУрГГПУ, профиль «Начальное образование. Дошкольное образование»,
2 курс Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия
margo.yumadilova@mail.ru

*Научный руководитель — Андриевская Л. А., канд. пед. наук,
доцент кафедры ПП и ПМ, ЮУрГГПУ*

Тьюторское сопровождение процесса взаимодействия в коллективе младшего школьника с ОВЗ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности основных этапов тьюторского сопровождения процесса взаимодействия в коллективе детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, необходимых для социального благополучия «особого ребенка».

Ключевые слова: тьютор, инклюзивное образование, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья

Yumadilova M. R.

Bachelor's student at the Faculty of Primary School Teacher Training of the SUSGPU, profile Primary education. Preschool education, 2nd year
South Ural State University for the Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

*Scientific adviser: Andrievskaya L. A.,
Cand. ped. Sci., Associate Professor of the Department of PP&PM, SUSGPU*

TUTOR SUPPORT OF THE PROCESS OF INTERACTION IN THE TEAM OF A JUNIOR STUDENT WITH HIA

Abstract. The article discusses the features of the main stages of tutor support of the process of interaction in a team of primary school children with disabilities, necessary for the social well-being of a special child.

Keywords: tutor, inclusive education, primary school students with disabilities

В условиях современной социально-экономической ситуации в стране все большую остроту приобретает вопрос о роли социального и межличностного взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья. Процесс взаимодействия в коллективе младшего школьника с ОВЗ вызывает большие трудности, связанные с особенностями психологического состояния данной категории детей, их взглядов на жизнь и на окружающую действительность [2].

В целях повышения уровня социальной адаптации детей с ОВЗ в качестве приоритетного направления сейчас рассматривается инклюзивное обучение. Инклюзивное образование — это форма обучения, при которой у всех детей, в том числе с особенностями развития, есть гарантированная законом «Об образовании в РФ» возможность учиться совместно [5].

В условиях инклюзии возрастает роль тьюторского сопровождения в формировании и развитии межличностных отношений в коллективе, где обучаются совместно дети нормотипичные и дети с особыми образовательными потребностями. И от того, насколько грамотно тьютором будет выстроена данная работа, будет зависеть дальнейшее социальное благополучие ребенка с ОВЗ [1; 3; 4].

Прежде всего, тьютор определяет основные этапы индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ в детском коллективе общеобразовательной школы в рамках инклюзивной практики. Остановимся более подробно на каждом из этапов сопровождения.

1. *Предварительный этап* включает в себя получение запроса на сопровождение. Решение о необходимости сопровождения может осуществляться по заявлению родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ и/или на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). На предварительном этапе тьютор знакомится с результатами диагностики ребенка, проведенной специалистами внутришкольного психолого-педагогического консилиума, с медицинской картой ребенка, утвержденным индивидуальным коррекционно-образовательным маршрутом (ИКОМ) [4; 6]. Далее происходит важный момент непосредственного знакомства и постепенное установление контакта с ребенком. Получив общие сведения, тьютор знакомится с самим ребенком и его семьей, узнает об особенностях, интересах, сильных и слабых сторонах своего подопечного.

Важнейшим элементом данного диагностического этапа являются непосредственное наблюдение тьютора за ребенком, его окружением. Необходимо обратить внимание на детали, касающиеся поведения ребенка, узнать об уровне развития его социально-бытовых представлений. Тьютору следует дать почувствовать родителям, что он заинтересован в работе с ребенком и искренне нацелен на положительный результат. На данном этапе

целесо-образно заранее познакомить ребенка с помещениями, где он будет заниматься, его рабочим местом, расположением класса, кабинетов для специальных коррекционных занятий и занятий в системе дополнительного образования, спортивного зала, столовой, туалетов.

Тьютор заранее должен провести встречи с родителями, учащимися, педагогическим коллективом для их информирования и подготовки к приходу в образовательную организацию ребенка с ОВЗ, а также для формирования социального интереса к инклюзивному образованию у всех участников образовательных отношений. Это могут быть беседы на родительском собрании, показ фильмов о детях с ОВЗ и об инклюзивном образовании.

2. Адаптационный этап. На этапе адаптации идет повседневная, последовательная работа тьютора и ученика по вхождению в образовательный процесс и социальную жизнь, постепенное включение ребенка в различные учебные и внеучебные ситуации.

На этом этапе тьютор анализирует особенности задач, стоящих перед ребенком с ОВЗ, и потенциальные возможности их решения, определяет позитивные и негативные факторы, влияющие на ситуацию. Ведется индивидуальная работа с ребенком по формированию личностной мотивации к обучению.

Важным моментом на этом этапе должна стать работа тьютора, направленная на успешное вхождение ребенка с ОВЗ в школьный коллектив. У детей с ОВЗ нередко наблюдается незрелость форм межличностного взаимодействия и коммуникативных навыков; тьютору необходимо использовать любую возможность общения своего подопечного с другими детьми (на переменах, прогулках, в столовой, на праздниках, классных часах и т. д.). Здесь надо отметить, что общество сверстников, не отвергающее «особого» ребенка, — один из ведущих факторов успешной инклюзии.

3. Основной этап. Освоившись в новой среде, при условии постоянного получения положительной эмоциональной поддержки, ребенок с ОВЗ переходит на новый этап, который характеризуется снижением тревожности и напряжения. Это этап взаимодействия с ребенком по поводу и в ходе обучения, оценка первых результатов. Теперь акцент тьюторства переносится в сферу углубления социализации и коррекционно-развивающего обучения.

Здесь важно поддерживать мотивацию ребенка, дать ему возможность почувствовать свои успехи. Постепенно увеличивается доля самостоятельности ребенка при выполнении той или иной деятельности, а кроме того, постепенно обеспечивается его способность взаимодействовать с другими взрослыми, в первую очередь с учителем, и с другими детьми. Помощь ребенку должна быть разумно дозирована, носить направляющий характер и побуждать ребенка к самостоятельности.

На данном этапе проводятся диагностика в процессе обучения и наблюдения в ходе внеклассной деятельности, дается анализ и оценка первых результатов, оценка ресурсов и дефицитов в интеллектуальной, коммуникативной и других сферах деятельности ребенка, при необходимости вносятся коррективы в ИКОМ.

На каждом этапе тьютор информирует родителей и всех участников образовательного процесса об успехах и неудачах в обучения и социализации ребенка, проводит мониторинг усвоения содержания обучения, анализ результатов сопровождения.

4. *Завершающий этап.* Предоставление ребенку максимальной самостоятельности в учебе с последующей отсроченной оценкой тьютора [1].

Таким образом, главным критерием успешности и эффективности тьюторского сопровождения процесса взаимодействия в коллективе детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, необходимого для его социального благополучия, является выход сопровождающего из посреднической роли тьютора или минимизация влияния.

Литература:

1. *Борозинец Д. В.* Тьюторское сопровождение в адаптации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья к обучению в школе / Д. В. Борозинец // Молодой ученый. — 2022. — № 6 (401), — С. 266–268.

2. *Гонев А. Д.* Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А. Д. Гонеев; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Издательский центр «Академия», 2011. — 272с.

3. Коррекционно-педагогическая помощь учащимся школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интегрированного обучения / Е. В. Резникова. — Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. — 236 с.

4. Психолого-педагогический консилиум как средство комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / В. С. Васильева, Е. В. Резникова// Вестник ЧГПУ. — 2018. — № 6. — С. 256–267.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.01.2023), ст. 5, ст. 79. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lemaouj2io804780639 (дата обращения 15.02.2023).

6. *Шевчук, Л. Е.* Теория и практика интегрированного обучения учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе: монография / Л. Е. Шевчук. — Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. — 256 с.

Юмадилова Ю. Н.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 73»,
г. Челябинск, Россия
margo031070@mail.ru

Тьюторское сопровождение развития здоровьесберегающей среды в общеобразовательной школе

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы сохранения и укрепления здоровья школьников в условиях модернизации школьного образования, при усложнении и увеличении учебной нагрузки. Описаны цели и задачи программы тьюторского сопровождения здоровьесберегающей среды в школе.

Ключевые слова: тьютор, здоровьесберегающая среда, тьюторское сопровождение, индивидуальный подход

Yumadilova Yu. N.

Municipal autonomous general education institution "Secondary school № 73"
Chelyabinsk, Russia

TUTOR SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF A HEALTH-SAVING ENVIRONMENT IN A SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article deals with the problems of preserving and strengthening the health of schoolchildren in the conditions of modernization of school education, with increasing complexity and increasing academic load. The goals and objectives of the tutor support program for a health-saving environment at school are described.

Keywords: tutor, health-saving environment, tutor support, individual approach

Проблема сохранения здоровья детей и подростков — важнейшая стратегическая государственная задача. Одним из главных побудительных мотивов проводимой модернизации школьного образования является существенное ухудшение состояния здоровья современных детей и подростков. В связи с усложнением и увеличением учебной нагрузки у обучающихся выявляется повышенная невротизация и констатируется увеличение количества больных детей.

В настоящее время важно формирование жизнестойкой личности. Одному педагогу с этим не справиться, необходим помощник, который объединял бы усилия педагогического сопровождения. И им может быть тьютор (в пе-

реводе с английского tutor означает «домашний учитель, наставник, опекун, репетитор» [4]). Тьюторское сопровождение, в свою очередь, — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучаемого, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы [6].

В школе за последнее время произошли изменения в сторону увеличения требований к ученикам. В программы включены требования не только к качеству знаний, но и к способам их усвоения. Но, как показывает практика, всего арсенала средств обучения чаще всего оказывается совершенно недостаточно для того, чтобы обучить всех сидящих в классе детей. Разные учащиеся воспринимают и усваивают одни и те же объяснения учителя, один и тот же материал по-разному, что и приводит к неодинаковым успехам. Помимо этого, сам процесс обучения переживается и оценивается детьми по-разному. И как следствие — проблемы неуспеваемости детей, их переутомления, нарушения поведения, нервных срывов, т. е. в целом нарушения психического здоровья — главного условия интеллектуального и психического развития детей.

Поэтому основной целью программы тьюторского сопровождения развития здоровьесберегающей среды является целенаправленное содействие полноценному личностному развитию школьников, сохранению и укреплению здоровья. Задачи программы: преодоление неуспеваемости школьника на природосообразном принципе в организации его обучения, создание благоприятной здоровьесберегающей среды в школе.

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, объединяют в две группы, к первой из которых относят недостатки познавательной деятельности, а ко второй — недостатки в развитии мотивационной сферы детей. Чаще всего трудности в учении (познавательные причины) очень часто пагубно отражаются на личности ученика. Испытывая трудности и не осознавая их причин, прилагая максимум старания, он, тем не менее, не добивается успеха. Возникает нежелание учиться, что еще больше усложняет усвоение знаний. К недостаткам познавательной деятельности относят: несформированность приемов учебной деятельности, недостатки развития психических процессов, главным образом мыслительной сферы ребенка и неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности. Довольно часто причины неуспеваемости действуют в комплексе. Таким образом, проблема неуспеваемости неразрешима вне общего контекста психологического изучения ребенка [1; 3; 5].

Школа, часто игнорируя индивидуальность ученика, не дает ему возможностей для нормального развития. Как учитель и тьютор должны выстроить совместную работу? Во-первых, ориентируясь на несформированность приемов учебной деятельности ученика, специально обучать его

необходимым навыкам и приемам. Во-вторых, определив умственное развитие и личностные черты ученика, понимать, что эти индивидуальные особенности характеризуются непостоянством, колебаниями и изменчивостью. Поэтому и учитывать их нужно с вполне определенной целью — стимулировать их развитие и корректировать отклонения. И, в третьих, изучение учителем и тьютором природных особенностей ребенка должно являться исходной основой при организации индивидуального подхода. Эти индивидуальные особенности довольно стабильны, изменить их практически нельзя. К таким особенностям относят черты, связанные с индивидуальными проявлениями темперамента, физиологической основой которого являются свойства нервной системы (силы — слабости, подвижности — инертности нервных процессов).

Формирование индивидуального стиля учебной деятельности учеников в зависимости от проявления основных свойств нервной системы — одна из основных задач тьютора, решение которой помогает ликвидировать многие трудности ученика в учебной деятельности. Без учета индивидуально-типологических особенностей детей обучение не достигнет своей цели — полноценного развития ребенка, его социального благополучия и как следствия, сохранения и укрепления физического и психологического здоровья.

Основные направления программы тьюторского сопровождения развития здоровьесберегающей среды: выявление проблем в развитии ребенка; определение воспитательных возможностей семьи; внедрение инновационных педагогических и психологических технологий в обучении и развитии познавательной и эмоционально-волевой сферы; вовлечение в систему дополнительного образования, выбор с учетом как психофизических особенностей, так и свойств темперамента ребенка занятий тем или иным видом искусства или спорта с целью его социального благополучия. Использование в работе учителя и тьютора здоровьесберегающей технологии В. Ф. Базарного, в основе которой лежит комплексное воздействие на учащихся через снятие утомления, повышение двигательной активности, раскрепощенности суждений, сохранение и укрепление здоровья учащихся. Как показывает практика, использование данной технологии в учебном процессе позволяет учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности, а педагогу — эффективнее управлять познавательной деятельностью учащихся, сохраняя и укрепляя здоровье детей [2].

Нужно проводить не только работу с самим ребенком, но и с родителями. Родитель должен быть союзником педагога, тьютора и ребенка. Формы работы с родителями: совместные праздники; родительские собрания; психологические тренинги с родителями; психологические игры по развитию навыков, родительского поведения и общения в семье; беседы-консультации по развитию ребенка; наблюдения.

Таким образом, организованная и грамотно выстроенная программа тьюторского сопровождения развития здоровьесберегающей среды в школе способствует формированию индивидуального стиля учебной деятельности учеников, позволит минимизировать риски неуспешности ребенка и обеспечит сохранение и укрепление физического и психологического здоровья современного школьника.

Литература:

1. *Абрамова И. В.* Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. — Издание 3, дополненное / И. В. Абрамова, Т. И. Бочкарева. — Самара, 2019. — 253 с.

2. *Базарный В. Ф.* Методология и методика раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса / В. Ф. Базарный. — Сергиев Посад, 1995. — 96 с.

3. Психолого-педагогический консилиум как средство комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / В. С. Васильева, Е. В. Резникова // Вестник ЧГПУ. — 2018. — № 6. — С. 256–267.

4. *Смирнов Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. — М. : АПК и ПРО, 2002. — 62 с.

5. Коррекционно-педагогическая помощь учащимся школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интегрированного обучения / Е. В. Резникова. — Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. — 236 с.

6. *Тюмасева З. И.* Феномен тьюторства в здоровьесбережении: факторы риска и устойчивости / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова, Г. В. Валеева., А. А. Саламатов, Е. В. Калугина // Образование и наука. — 2018. — 20 (9). — С. 139–157.

Научное издание

**Тьюторское сопровождение
в системе общего, дополнительного
и профессионального образования**

Материалы V Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Челябинск, 15–25 февраля 2023 года)

В авторской редакции

Технический редактор *В. Ф. Змиенко*
Корректор *З. Ф. Новикова*

Подписано в печать 7.06.2023 г. Формат 60×90/16. Усл. печ. л. 21,96
Тираж 50 экз. Заказ № 777

Издательство «Край Ра»
454091, г. Челябинск, ул. Российская, 224
Тел. /факс 8 (351) 700-04-77
E-mail: post@krayra.ru
www.krayra.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета
в **типографии «Амирит»**
410004, Саратов, ул. Чернышевского, д. 88, литер У