

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



XIV МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Казань

УДК 37(063)

ББК 74

П24

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Кутаилов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, Р. М. Искаков, И. Б. Кайгородов, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, А. Н. Кошербаева, В. М. Кузьмина, К. И. Курпаяниди, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Е. В. Матвиенко, Т. В. Матроскина, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, М. С. Федорова, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), Р. М. Искаков (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колтак (Россия), А. Н. Кошербаева (Казахстан), К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Кутаилов (Россия), Э. Л. Кыят (Турция), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), М. С. Федорова, Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан), З. Н. Шуклина (Россия)

Педагогическое мастерство : материалы XIV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — Казань : Молодой ученый, 2021. — iv, 40 с.

ISBN 978-5-905483-98-1

В сборнике представлены материалы XIV Международной научной конференции «Педагогическое мастерство».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)

ББК 74

ISBN 978-5-905483-98-1

© Оформление.

ООО «Издательство Молодой ученый», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Бойцова Е.В., Алехина Н.В., Калинина О.А.

Особенности формирования самооценки младших школьников. 1

**Станкевич А.В., Сумарокова В.В., Долгих Ю.А., Косталанова Н.В.,
Мамонов Е.А., Козловский С.Н., Мищенко А.В., Васильев А.П.**Роль технического образования школьников в выборе будущей
профессии. 5

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Калинина О.А., Калуцких Г.В., Сазыкина Т.И.Воспитание читательской культуры младших школьников в контексте
педагогике К.Д. Ушинского 8

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Данилина Д.Р.

Приобщение дошкольников к музыкальному творчеству 12

Капралова Н.В., Андрейчева Н.Н., Разинкова Н.А., Подолякина Л.В.Формирование навыков безопасного поведения на дороге у детей
старшего дошкольного возраста посредством театрализованной
деятельности 16ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**Бахтишаева А.Я.**Написание китайского иероглифа с помощью программного обеспечения
для обработки текстов 20

Шумская О.А.

Иностранный язык: проблемы обучения разговорной речи и пути
их решения 23

ДЕФЕКТОЛОГИЯ**Мефодичева А.К.**

Технология VisualWord как средство коммуникативного и речевого
развития обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами
аутистического спектра в условиях инклюзивного класса. 28

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Особенности формирования самооценки младших школьников

Бойцова Елена Владимировна, учитель начальных классов;

Алехина Нина Васильевна, учителя начальных классов;

Калинина Оксана Александровна, учитель начальных классов

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В данной статье анализируется проблема формирования самооценки у младших школьников. Авторы считают, что самооценка способна к видоизменению на протяжении всей жизни, с каждым годом она может становиться лишь все более критичной и содержательной, но её основы берут начало именно с детского возраста.

Ключевые слова: самооценка, развитие личности, сензитивный период, модель поведения, Я-концепция.

Самооценка является важнейшим показателем развития личности. Уже в младшем школьном возрасте ребенок начинает отделять себя от взрослого, в следствие чего возникает потребность в самостоятельном анализе своих мыслей, мотивов деятельности и непосредственно поступков. Самооценка закладывается и формируется именно в раннем детстве, определяет уровень стремлений и ценностей в жизни человека, характер его отношений с окружающими, что позволяет выстроить устойчивую модель поведения личности. Несмотря на то, что самооценка способна к видоизменению на протяжении всей жизни, с каждым годом она может становиться лишь все более критичной и содержательной, но её основы берут начало именно с детского возраста, поэтому данный период является наиболее сензитивным. Ребенок через познание окружающей действительности учится узнавать самого себя, поэтому проблема формирования объективной самооценки у младших школьников представляется наиболее острой в настоящее время.

Вопросам самооценки посвящено достаточно много исследований. Данная тема интересовала деятелей наук как в теоретических, так и в практических аспектах изучения, и она находит отражение в трудах отечественных ученых: Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, И. С. Кона, А. В. Захаровой, М. И. Лисиной, Л. Д. Столяренко, А. Н. Леонтьева, Р. С. Немова, В. С. Мухиной и др.; зарубежных исследователей Д. Мида, Э. Эриксона, К. Роджерса и др. Они рассматривают вопросы социально-психологической природы и нравственной основы самооценки, ее структуры и роли в психической жизни личности.

Впервые термин «самооценка» ввел американский психолог и философ У. Джеймс в 1890 году. Он утверждал, что самооценка — это чувство собственного достоинства и удовлетворенностью жизнью, которое можно представить в виде дроби, где в числителе находится успех, а в знаменателе — притязания личности. [2, с. 86]

В психолого-педагогической литературе понятие «самооценка» раскрывается как важнейший компонент структуры личности. Она выступает как относительно устойчивое образование самосознания, а её основу составляет система личностных ценностей индивида.

В трудах отечественных психологов, таких как А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других, самооценка трактуется как личностный аспект, включенный в самосознание и показатель индивидуального его развития. [1, с. 54]

Образовательный стандарт (ФГОС) настоящего времени выделяет личностные планируемые результаты освоения основной образовательной программы. Это предполагает готовность личности в будущем открыто выражать и отстаивать свою общественную позицию, а также критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки и адаптироваться в динамично изменяющемся и развивающемся мире. В формировании этих качеств у младших школьников важную роль играет способность учащихся адекватно оценивать свои возможности и достижения.

Лидирующей составляющей самооценки является «Я-концепция», которую описывал Р. Бернс в своих работах [4, с. 99]. «Я-концепция» является изменяющимся психологическим феноменом и обуславливается факторами внешнего и внутреннего образования. На формирование «Я-концепции» оказывает сильнейшее влияние социальная среда — семья, школа, и пр. Фундаментальным влиянием на сегодняшний день остается семья, так как значения опыта семейного взаимодействия передается в социум, и отражает в дальнейшем принятия себя и других. [3, с. 37]

Школьный возраст является критическим, или переломным, периодом, кризисом семи лет, который влечет за собой переход к новой социальной ситуации развития, выражающейся в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Новая позиция «ученик», характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно-контролируемая деятельность — учебная, он должен подчиняться системе её правил и нести ответственность за их нарушение. Поэтому возникает проблема между поведением ребенка в новой ситуации и его отношением к миру с новыми социальными требованиями. Отметим, что у младшего школьника недостаточно сформированы общие способности, формирование и развитие которых происходит в процессе организованной деятельности и общения. Внутренняя позиция ребенка проявляется в весьма своеобразной форме — происходит ситуативная ориентировка на усвоенные нормативы. Характер адаптации ребенка к новым условиям жизни и отношения к нему со стороны взрослых способствуют развитию чувства личности.

В младшем школьном возрасте изменяется не только социальная ситуация, но и появляются такие новообразования как память, восприятие, воля, мышление. Память в младшем школьном возрасте имеет ярко выраженный познавательный характер. Идет интенсивное формирование приемов запоминания от примитивных: повторение, длительное рассмотрение, до группировки и осмысления. Восприятие — происходит переход от произвольного к целенаправленному произвольному наблюдению за предметом или объектом. В начале данного периода восприятие еще не дифференцировано, поэтому ребенок путает буквы и цифры. Если на начальном этапе обучения у ребенка преобладает анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста развивается восприятие синтезирующее. Учебная деятельность способствует развитию воли, так как учебная деятельность требует высокого уровня дисциплинированности и организованности. Поэтому начинает развиваться способность к самоорганизации. Ребенок впервые осваивает приемы планирования, в связи с чем повышаются самоконтроль и самооценка. Основной вид мышления в данном возрасте — наглядно — образное, поскольку обучение идет только на основе принципа наглядности. В начале младшего школьного возраста мышление отличается эгоцентризмом — умственная позиция, обусловленная отсутствием знаний, необходимых для правильного определения некоторых проблемных моментов. В дальнейшем начинает развиваться теоретическое мышление, ведущее к перестройке всех психических процессов.

Таким образом, младший школьный возраст — возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных

функций, происходят интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Дети сами начинают использовать средства для запоминания. Что же касается самого интеллекта, то в этом возрасте, по словам Л. С. Выготского, мы имеем дело с развитием интеллекта, который еще не знает самого себя. Появление таких новообразований в данном возрасте как рефлексия и интроспекция (самонаблюдение) приводят к тому, что младший школьник меняет взгляд на окружающий мир, вырабатывает собственное мнение и представление о ценностях.

Уверенность или неуверенность в себе складывается у ребенка под влиянием оценок окружающих и результатов собственной деятельности. Выражением этой потребности является некоторый устойчивый уровень притязаний. Знать уровень притязания и самооценку необходимо, чтобы правильно воздействовать на него. Так можно отметить, что каждый стиль семейного воспитания формирует именно ту самооценку у ребенка, которую родители выносят на первый план. Позиция «принятие — отвержение» отражает, что родители всячески поддерживают ребенка и принимают его таким, какой он есть, со всеми его достоинствами и недостатками. Здесь у ребенка развивается адекватная самооценка, хороший уровень притязаний. Также он понимает свои особенности темперамента и умеет их грамотно использовать. Этого не происходит при отвержении, когда родители воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным к жизни, неудачливым. В данном случае опять же стиль воспитания определяет самооценку ребенка, даже несмотря на его темперамент. Она может стать либо сильно заниженной, когда ребенок будет всячески себя недооценивать, не доверять себе и другим, либо особенности темперамента возьмут верх (например, холерического типа), тогда ребенок уйдет от таких родителей и будет самостоятельно формировать определенную самооценку.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский — Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия. — М.: Академия, 2003. — С. 54.
2. Джеймс, У. Психология / Джеймс У. — М., 1991. — С. 86–89.
3. Егоров, И. В. Развитие «Я — концепции» у детей младшего школьного возраста / И. В. Егоров — Начальная школа № 3. — 2002. — С. 37.
4. Фомина, Л. Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников / Л. Ю. Фомина — Начальная школа № 10–2003. — с. 99.

Роль технического образования школьников в выборе будущей профессии

Станкевич Алевтина Владимировна, преподаватель;
Сумарокова Валерия Вадимовна, педагог дополнительного образования;
Долгих Юлия Александровна, методист;
Косталанова Наталия Владимировна, методист;
Мамонов Евгений Алексеевич, мастер производственного обучения;
Козловский Сергей Николаевич, мастер производственного обучения;
Мищенко Андрей Васильевич, мастер производственного обучения;
Васильев Алексей Павлович, мастер производственного обучения
МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый
Оскол, Белгородская обл.)

С середины 2000-х годов профориентация и техническое образование, ранее известное как профессиональное обучение, переживает ренессанс. Характеризуется это тем, что одно время обучение проводилось по программам, которые направляли недостаточно подготовленных учеников на относительно ограниченный выбор профессий с небольшими возможностями для продвижения по службе. Сегодня, выбор технического образования чаще связывают с быстрорастущими и высокооплачиваемыми карьерными секторами, предназначенными для помощи в выборе устойчивого будущего.

Современные программы технического образования в учреждениях дополнительного образования часто называют «высококачественными», предназначенными для развития у обучающихся карьерных навыков и получения квалификации, через последовательную работу и получения необходимых навыков, соответствующего опыта для продолжения обучения непосредственно на рабочем месте.

Такого рода образовательные программы, которые востребованы в настоящее время и находятся на подъеме, готовы к еще большему расширению в ближайшие годы. Обновленное законодательство в области образования, предусматривает финансирование и развитие данного направления дополнительного образования детей и профессионального обучения, поощряет развитие большого количества возможностей обучения на рабочем месте и продолжает подталкивать образовательные организации повысить академическую строгость технического образования с помощью различных средств, в том числе делая упор на освоение признанных в отрасли промышленного и гражданского строительства, машиностроения, рынка средств информации и развлечений

(моделирования, проектирования, дизайна, анимации и графики) программ таких как AutoCAD, Adobe Expert. Освоение данного программного обеспечения позволяет получить признание на рынке труда и получения высокооплачиваемой работы после окончания средней школы.

Однако, на сегодняшний день, доказательная база свидетельствует о том, что текущие инвестиции в техническое обучение дополнительного образования детей не достаточны. Остается вопрос об оснащении образовательных организаций необходимыми техническими средствами обучения для организации практических занятий, чтобы преимущества технического обучения могли быть реализованы в полном объеме.

Возможности технического образования для подростков все еще могут быть проблемой. Например, техническое обучение, связанное с STEM (область развлечений, игровая индустрия), данную образовательную программу желают освоить непропорционально много учащихся, в отличие от программирования, программ создания, хранения и обработки информации.

Большая часть образовательных программ технической направленности реализуется на платной основе, что изначально ставит в неравные условия получение данного образования детьми из разных семей, что подрывает усилия государства по усилению и расширению возможностей данного образования для растущего поколения.

В совокупности распространение образования в технической направленности в сочетании с сохраняющейся невозможностью его получения на бесплатной основе всеми желающими, указывает на необходимость политики, гарантирующей всем учащимся доступ к высококачественным программам в сфере технологий.

Первый шаг к достижению этой цели состоит в том, чтобы убедиться, что все учащиеся образовательных учреждений и их законные представители могут получить как информацию, так и поддержку при принятии решений о получении технического образования. Однако, несмотря на эту потребность, большинству образовательных учреждений, особенно дополнительного образования детей может не хватать возможностей предлагать такой уровень консультирования, который поможет с выбором обучения технической направленности. Более того, в условиях ограниченных ресурсов большинство образовательных учреждений не в состоянии расти, чтобы обеспечить обучение всех желающих высококачественными образовательными программами в сфере технологий.

В то время как оценка будущей профессии, которая включает перечень заявленных интересов учащихся, использовалась в течение многих лет, чтобы по-

мочь им определить возможные пути карьерного роста, оценка интереса сама по себе может быть неадекватной по разным причинам.

В частности, исследования показывают, что заявленные интересы могут сильно зависеть от интернализации ожиданий и предубеждений общества или сообщества. Кроме того, консультанты по вопросам карьеры, как и все члены общества, также подвержены усвоению предубеждений, что, в свою очередь, может повлиять на их рекомендации. Могут помочь исследования карьерного роста, основанные на технологиях. Большинство таких исследований проводят среди учащихся через серию целостных оценок, предназначенных для измерения таких качеств, как способности и личность, и вырабатывают рекомендации по выбору профессии учащимся, которые соответствуют данным качествам.

Поскольку исследования дают рекомендации, основанные на результатах этих оценок, а не социальных ожиданий, они могут способствовать беспристрастности в выборе за счет демократизации рекомендаций и доступа к информации о карьере среди разнообразного ученического контингента. Хотя многие образовательные учреждения по всей стране используют эти исследования, в настоящее время мало доказательств их эффективности при принятии решений о техническом образовании и выборе профессии в данной сфере.

Сбор данных об эффективности исследований и дальнейшего консультирования на основе технологий для принятия решений учащимися о техническом образовании важен, потому что данное образование продолжает расширяться и в образовательных учреждениях, и от обеспечения равных возможностей его получения зависит будущее каждого ребенка и развитие страны.

Литература:

1. Буйлова Л. Н., Кленова Н. В. Дополнительное образование в современной школе. Библиотека журнала «Директор школы». Вып. 1, М.: «Сентябрь», 2005.
2. Горькова Л. Н. Эффективность развития детской одаренности в условиях учреждения дополнительного образования. Дополнительное образование. Вып. 11. М., 2001. С. 15.
3. Панасюк В. П. региональная система оценки качества образования: опыт проектирования и применения: учебно-методическое пособие / В. П. Панасюк, Г. А. Шапоренкова, Г. В. Головичер. — СПб.: Астерион, 2007.
4. Попова Г. П. Мониторинг качества учебного процесса: принципы, анализ, планирование. — Волгоград: Учитель, 2007.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Воспитание читательской культуры младших школьников в контексте педагогики К.Д. Ушинского

Калинина Оксана Александровна, учитель начальных классов;
Калуцких Галина Викторовна, заведующая библиотекой;
Сазыкина Тамара Ивановна, педагог, библиотекарь
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. Старый Оскол
(Белгородская обл.)

В данной статье анализируется проблема воспитания читательской культуры у младших школьников. Выдвигается гипотеза, что многие проблемы обучения и воспитания детей, рассматриваемые К.Д. Ушинским, остаются актуальными для современной педагогики и психологии.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, читательская культура, воспитание, принцип единства языка и мышления.

В настоящее время многие ученые и педагоги возвращаются к изучению наследия прошлого, анализируют взгляды на педагогическую науку отечественных и зарубежных исследователей. Значительное место в педагогической науке занимает наследие К.Д. Ушинского, основоположника научной педагогики в России в целом и методики первоначального обучения детей родному языку в частности.

Многие проблемы обучения и воспитания детей, рассматриваемые К.Д. Ушинским, остаются актуальными для современной педагогики и психологии. Одной из них является проблема воспитания читательской культуры у школьников.

В основе нравственного развития ребенка, по убеждению К.Д. Ушинского, должно лежать воспитание в нем «чувствований», которые составляют «строй души» человека. «Содействовать образованию в душе дитяти такого корен-

ного строя, который достоин человека, — вот величайшая задача воспитания и воспитателя» [2, с. 91]. Одним из средств реализации данной задачи воспитания, по нашему мнению, является развитие читательской культуры у младших школьников.

К. Д. Ушинский подчеркивал необходимость развития у ребенка «дара слова». «Дар слова есть сила, врожденная душе человека, и, как всякая сила, телесная или душевная, крепнет и развивается не иначе как от упражнений». Данные упражнения, по мнению К. Д. Ушинского, должны быть, по возможности, самостоятельными, систематическими, логическими, устными и письменными, и, при том, устные должны предшествовать письменным [4, с. 43].

Упражнения «дара слова» направлены на развитие у детей умения выражать устно или письменно свою самостоятельную мысль, а не повторять чужие фразы. Если ребенок научится понимать мысль, выраженную писателем, и усвоит форму, в которой эта мысль выразилась, то это еще не значит, что он упражняет свой дар слова. Понимание прочитанного литературного произведения способно обогатить школьников интеллектуально, но при этом собственная способность «дара слова» может остаться неразвитой. Следовательно, воспитание читательской культуры возможно через реализацию принципа единства языка и мышления, согласно которому усваиваемые ребенком орфографические правила и нормы не самоцель, а средство [1, с. 108].

Изучение законов словосочетания в русском языке рассматривалось К. Д. Ушинским с точки зрения того, насколько точно и образно, логично и изящно в языке выражается мысль. Весь процесс обучения по «Детскому миру» К. Д. Ушинского строился в тесной взаимосвязи с окружающей ребенка средой. Устанавливались естественные интересы детей к явлениям природы, что позволяло пополнять уже имеющиеся у школьников представления. Дидактическая система была направлена на развитие мышления ребенка, которое рассматривалось как условие и предпосылка успешной познавательной деятельности ученика на последующих ступенях школьного обучения.

Язык, речь, мышление — явления, взаимосвязанные между собой, поэтому процесс развития «дара слова» должен находиться в прямой зависимости с развитием мыслительной способности школьника. Развивать язык отдельно от мысли невозможно. Форма мысли должна создаваться человеком вместе с самой мыслью, органически вырастая из нее [3, с. 60].

Из вышеизложенного следует, что процесс воспитания читательской культуры будет наиболее эффективен при взаимосвязи наглядного обучения и умственного развития ребенка. Основную цель процесса воспитания читатель-

ской культуры у младших школьников должно составлять не само знание, а мысль, идея, которые развиваются в разуме ребенка посредством усвоения того или иного знания.

Ушинский считал, что «умение читать» — процесс сложный, но в нем можно выделить два ведущих начала, тесно связанных между собой, — «механизм чтения» и «понимание смысла читаемого». Последнее является ведущим началом, определяющим результативность и качество чтения. На самых начальных этапах обучения «умению читать» имеется опасность разрыва между техникой чтения и пониманием прочитываемого. Этот разрыв приводит к механическому чтению, когда «ребенок угадывает звуки, произносит слова и не обращает внимания на содержание». Подобный отрыв механизма чтения от процесса усвоения читаемого порождает тот тип чтения, который «притупляет умственные способности читающего... дает часто ложные сведения, ложный взгляд на вещи и дурно действует на нравственность». Именно в связи с этим Ушинский сформулировал свой известный педагогический принцип в отношении чтения: «Читать — это еще ничего не значит; что читать и как понимать читаемое — вот в чем главное дело».

Для того чтобы школьное обучение чтению протекало с наибольшим образовательно-воспитательным эффектом, Ушинский считал необходимым разнообразить приемы преподавания и учебный материал, отдавая предпочтение тем из них, которые соответствуют психологическим особенностям школьников, делающих первые шаги на пути овладения грамотой.

Изучив статьи и научные исследования К.Д. Ушинского, мы считаем, что его идеи и мысли современны и актуальны в настоящее время, поэтому очень важно помнить о них каждому педагогу.

Вопросы детского чтения занимают важное место в педагогическом наследии К.Д. Ушинского. В его работах говорится о необходимости учить детей правильно читать, не просто бездумно воспроизводить текст, а понимать его смысл и содержание.

В педагогическом наследии Ушинского содержится рекомендация о приобщении детей к чтению. Он советовал не спешить обучать детей чтению. Эффективно, по мнению Ушинского, то чтение, к которому ребенок подготовлен, в котором он заинтересован. Это положение является одним из основных в современной педагогике детского чтения.

Одним из факторов приобщения ребенка к чтению Ушинский считал «правильную» литературу. Научность, яркость и доступность книг дня детей,

воспитание волевых, самостоятельных граждан — такие задачи ставились К. Д. Ушинским перед детской литературой.

Самым ярким примером произведений, необходимых для детей, стали собственные книги Ушинского — «Детский мир» и «Родное слово». Высокую оценку этим сочинениям дали многие современники. Учебники, созданные К. Д. Ушинским, до сих пор привлекают внимание ученых и педагогов, а отдельные произведения из них печатаются в сборниках, выходят отдельными книгами

Учебники К. Д. Ушинского совершили настоящий переворот в истории русской школы. Огромной заслугой автора является и то, что своими книгами он открыл двери школы перед современной литературой и народным творчеством. В них были опубликованы (полностью или в отрывках) произведения всех крупнейших русских и западноевропейских писателей того времени, русские народные сказки, пословицы, поговорки, загадки, детские песенки. К. Д. Ушинский выступил в этих учебных книгах не только как гениальный педагог, но и талантливый писатель. Большинство страниц его учебников заполнено оригинальными произведениями. Своими произведениями К. Д. Ушинский стремился знакомить детей с окружающим миром, вооружать их знаниями, воспитывать в них добрые чувства, любовь к родной природе, приобщать к поэтическому творчеству русского народа.

Литература:

1. Лифинцева Н. И. Ушинский о психологических основах первоначального обучения / Н. И. Лифинцева // Роман-газета «К. Д. Ушинский и русская школа». — 1994. — С. 95–110.
2. Лифинцева Н. И. Ушинский о воспитании / Н. И. Лифинцева // Роман-газета «К. Д. Ушинский и русская школа». — 1994. — С. 82–95.
3. Меньшиков В. М. Принципы педагогического учения Ушинского / В. М. Меньшиков // Роман-газета «К. Д. Ушинский и русская школа». — 1994. — С. 49–70.
4. Стручаева Т. М. «Уроки на завтра» К. Д. Ушинского / Т. М. Стручаева // Педагогическое наследие К. Д. Ушинского и современные проблемы модернизации Российского образования. — Курск: Изд. КГУ, 2004. — С. 42–43.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Приобщение дошкольников к музыкальному творчеству

Данилина Диляра Рамисовна, музыкальный руководитель

МАДОУ «Детский сад № 247 комбинированного вида с татарским языком воспитания и обучения» Приволжского района г. Казани

Согласно программе музыкального воспитания дошкольников, творческий компонент должен присутствовать во всех видах музыкальной деятельности. Но присутствует ли он на практике?

Успеть реализовать с помощью детей свои собственные творческие планы — вот основная задача, которую музыкальный руководитель обычно ставит перед собой в повседневной работе. И зачастую развитие личности ребёнка отодвигается на второй план. Но возможность самовыражения — важнейший мотив любой деятельности.

Одни думают, что для того, чтобы ребёнок что-то сочинил сам, ему необходим огромный запас разных музыкальных навыков и умений, то есть сначала он должен научиться быть исполнителем, чтобы потом стать творцом. Другие говорят, что заниматься развитием детского творчества в жёстких условиях подготовки к различным праздникам просто некогда.

Создавать предпосылки для проявления детского творчества, научиться расставлять акценты в работе, научить ребёнка пользоваться полученными знаниями, навыками и умениями для реализации его потребностей в самовыражении — первостепенная задача педагога.

Художественная деятельность в дошкольном возрасте не может быть признана полноценной, если ее развитие ограничивают лишь формированием художественного восприятия и исполнения. Для полноценного художественного развития ребенка, по мнению Теплова, очень полезно вовлекать его не только в воспринимающую, но и в творческую деятельность, что вполне естественно для ребенка и вполне отвечает его потребностям и возможностям.

Творческая деятельность детей, как отмечает Н.А. Ветлугина, это не столько сам предметный результат, то есть детские произведения, сколько творческий

процесс, который развивает умения и навыки эстетического художественного восприятия — сопереживания искусства, а также пробуждает на этой основе способности к импровизации, к продуктивному самовыражению.

Сама попытка ребенка к созиданию, к продуктивному самовыражению уже считается творчеством. Дошкольнику всегда заинтересован процессом, это одна из ведущих характеристик его возрастного развития.

Детское музыкальное творчество по своей природе деятельность синтетическая. Оно может проявляться во всех видах музыкальной деятельности, будь то пение, ритмика или игра на детских музыкальных инструментах. Творчество в пении — это импровизация простейших мотивов, которая часто возникает непроизвольно, по собственной инициативе. Такие проявления появляются очень рано, что позволяет предложить ребенку такие творческие задания, как сочинить свою мелодию на заданный текст; воспроизвести несложный мотив без слов, учитывая жанровый характер (марш, вальс) или передать грустное или веселое настроение.

Формирование песенного творчества происходит поэтапно.

Первый этап — это попытки *подражать звукам*, которые дети не раз слышали. Вот звучит барабан (трам-та-ра-рам-та). А вот кукла — ее надо уложить спать и спеть ей свою колыбельную (ля-ля-ля). Послушаем: кто лучше споет — сочинит свою песенку, тогда ее можно исполнить всем вместе.

Следующий этап творчества — *музыкальные вопросы и ответы*. Ведется диалог в игровой форме. Сначала педагог читает текст, затем задает вопрос: «Что ты хочешь, кошечка?», а дети отвечают: «Молока немножечко». Причём в своих ответах они должны найти разнообразные и выразительные интонации — жалобные, просительные, сердитые и т.д. Затем педагог сообщает, что это можно спеть, и предлагает послушать, как сочинил этот диалог композитор. После чего воспитатель предлагает вести свой музыкальный разговор и начинает петь, а ребенок должен придумать свою мелодию в ответ. Кому лучше удалось выполнить задание? А кто просто повторяет мелодию, которую сочинил композитор? Когда дети выполняют эти творческие задания на нескольких занятиях подряд, они привыкают к ним, хотя на первых порах они представлялись им очень трудными.

Другой этап — подведение детей к *импровизации на заданный текст*. Важно найти и сопоставить два контрастных по настроению текста, которые должны быть краткими и образными. Педагог может исполнить песни-образцы: «Осенью», «Весной» Г.С. Зингера. Затем дети поют на этот текст свои импровизации:

1. Улетают птицы вдаль,
Расставаться с ними жаль.
2. Весенний день звенит —
Встречай, скворец летит.

Аналогичные тексты (иногда состоящие из одной фразы) легко найти в многочисленных сборниках. Дети уже без образца сочиняют свои мелодии, а иногда и свой текст.

Дальнейший этап — предложить сочинить пьесы не только на заданный текст, но и *спеть их в одном из предложенных жанров*: марш — пляска — колыбельная песня. Образцы для них уже созданы («Колыбельная», «Марш» В. Г. Агафонникова, «Плясовая» Т. П. Ломовой). Методика применения этих образцов остается той же.

Дети с увлечением импровизируют, и это приносит им радость. Освоив способ песенных импровизаций, дети охотно применяют его и в своих играх. Творчество входит в жизнь ребенка.

На основе приобретенного опыта дети приобщаются и к музыкально-игровому, и к танцевальному творчеству. Здесь их творческие проявления особенно продуктивны. Дети очень любят придумывать, комбинировать, что-то создавать. Да и многие музыкальные произведения дают возможность проявить себя творчески в движениях, инсценировках песен, так как они специально созданы композиторами для стимулирования музыкально-игрового творчества дошкольников. Например, песни-загадки В. Агафонникова («Маленький, беленький», «Вся мохнатенька», «Течет не вытечет», «Не ездок, а со шпорами»). Воспитатель загадывает загадку и проигрывает соответствующую пьесу. Дети, отгадав загадку, изображают нужный игровой образ.

Есть немало игр, хороводов, инсценировок, которые дают детям возможность самим действовать творчески. Педагог направляет деятельность детей, применяя творческие задания в постепенном усложнении. Если в старшей группе детям предлагаются задания по воплощению характерных движений отдельных персонажей, то в подготовительной группе предлагается подобрать выразительные движения, которые передают различные образы. Например, передать мягкие, вкрадчивые движения котика и резкие, угловатые движения у козлика в пьесе Е. Н. Тиличеевой «Котик и козлик». В более сложных заданиях персонажи игры вступают как в дружеские, так и в конфликтные ситуации. Так дети передают настороженность зайчика при появлении охотников в музыкальной игре Е. Н. Тиличеевой «Охотники и зайцы». И наконец, детям предла-

гается самостоятельно создать игру, продумать последовательность эпизодов и действия персонажей.

Задания для танцевального творчества также имеют свою линию усложнения. Чтобы наметить возможные варианты построения танца, необходимо прослушать музыку, определить ее характер, настроение, форму. Дети небольшими группами предлагают свой вариант пляски, чтобы затем определить, чей вариант пляски понравился больше. Более удачный вариант можно разучить всей группой и постараться выразительно его исполнить как на занятиях, так и на празднике.

Творчество в элементарном музицировании начинается с обследования звуковых возможностей инструментов. Это очень ценный опыт, но дети часто беспомощны в своих поисках. Направляя эти поиски, педагог предлагает детям сыграть, как поют кукушки, птички, как идет дождик, гремит гром и т. д. Можно применить еще интересный прием коллективного творчества на металлофонах, ксилофонах. Если заклеить ноты *фа* и *си* или снять пластинки этих звуков, чтобы дети на них не играли, то они могут импровизировать все одновременно. Играя на пяти звуках (*до, ре, ми, соль, ля*), у детей получаются очень интересные гармонические сочетания, постоянно и неожиданно меняющиеся, но всегда очень мелодичные. Значение этого приема состоит не только в развитии гармонического слуха. Дети начинают сами импровизировать, делать первые попытки в создании своих сочинений.

Таким образом, детское музыкальное творчество активизирует фантазию ребенка, побуждает достигать самостоятельно поставленной цели и искать для воплощения своего замысла разные формы, а также способствует обучению, лучшему усвоению песен, танцев, игр, хороводов.

Формирование навыков безопасного поведения на дороге у детей старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности

Капралова Наталия Васильевна, воспитатель;
Андрейчева Наталья Николаевна, воспитатель;
Разинкова Наталья Александровна, воспитатель;
Подoliaкина Людмила Викторовна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 65 «Колосок» г. Старый Оскол

В статье авторы предлагают методы работы с дошкольниками по формированию навыков безопасного поведения на дороге.

Ключевые слова: дорожное движение, безопасное поведение, театрализованная деятельность, ситуация, ребенок.

Все мы живем в обществе, где надо соблюдать определенные нормы и правила поведения в дорожно-транспортной обстановке. Зачастую виновниками дорожно-транспортных происшествий являются сами дети, которые играют вблизи дорог, переходят улицу в неположенных местах, неправильно входят в транспортные средства и выходят из них. Приводят к этому элементарное незнание основ правил дорожного движения и безучастное отношение взрослых к поведению детей на проезжей части. У детей отсутствует защитная психологическая реакция на дорожную обстановку, которая свойственна взрослым. Они ещё не умеют в должной степени управлять своим поведением. Желание постоянно открывать что-то новое, непосредственность часто ставят их перед реальными опасностями в быстро меняющейся дорожной обстановке.

Главная задача родителей и педагогов — доступно разъяснить правила ребёнку, а при выборе форм обучения донести до детей смысл, опасность несоблюдения правил, при этом, не исказив их содержания.

Важность дошкольного приобретения навыков аргументируется тем, чтобы именно при переходе из детского сада в школу, ребёнок мог легко ориентироваться в ближайшем пространственном окружении, умел наблюдать и правильно оценивать дорожные ситуации, владел навыками безопасного поведения в этих ситуациях.

Цель нашей работы — формирование и развитие у детей навыков осознанного безопасного поведения на дороге.

Гипотеза состоит в предположении того, что положительная эффективность у детей старшего дошкольного возраста по формированию навыков безопас-

ного поведения на улице может быть достигнута, если в театрализованную деятельность будет включена информация по безопасности дорожного движения.

Исходя из поставленной цели и выдвинутой гипотезы, мы решаем следующие задачи:

1. Познакомить детей со значением дорожных знаков, научить понимать их схематическое изображение для правильной ориентации на улицах и дорогах.
2. Формировать навыки безопасного поведения в дорожной среде.
3. Расширять словарный запас детей по дорожной азбуке.
4. Развивать навыки культуры общения со взрослыми и сверстниками в различных ситуациях.
5. Воспитывать дисциплинированность и сознательное выполнение правил дорожного движения, культуру поведения пешеходов.
6. Активизировать работу по пропаганде правил дорожного движения и безопасного образа жизни среди родителей.
7. Способствовать самореализации каждого ребенка и созданию благоприятного микроклимата, развивать творческие способности.

Воспитательные возможности театрализованной деятельности широки. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром во всём его многообразии через образы, краски, звуки, умело поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения. С умственным развитием тесно связано и совершенствование речи. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребёнка, совершенствуется звуковая культура речи, её интонационный строй. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят малыша перед необходимостью ясно, чётко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, её грамматический строй.

Понимая значение театрализованных игр в воспитании и обучении ребёнка дошкольного возраста, мы используем это в своей работе по ознакомлению дошкольников с правилами дорожного движения.

В основу нашего опыта работы легли следующие принципы:

1. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода, т.е. учет личностных, возрастных особенностей детей и уровня их психического и физического развития.
2. Принцип взаимодействия «дети — дорожная среда». Чем меньше возраст ребенка, тем легче формировать у него социальные чувства и устойчивые при-

вычки безопасного поведения. Пластичность нервной системы ребенка позволяет успешно решать многие воспитательные задачи.

3. Принцип взаимосвязи причин опасного поведения и его последствия: дорожно-транспортного происшествия. Дошкольники должны знать, какие последствия могут подстергать их в дорожной среде.

4. Принцип возрастной безопасности. С раннего детства следует постоянно разъяснять детям суть явлений в дорожной среде, опасность движущихся объектов. Необходимо формировать, развивать и совершенствовать восприятия опасной дорожной среды, показывать конкретные безопасные действия выхода из опасной ситуации.

5. Принцип социальной безопасности. Дошкольники должны понимать, что они живут в обществе, где надо соблюдать определенные нормы и правила поведения. Соблюдение этих правил на дорогах контролирует Госавтоинспекция.

6. Принцип самоорганизации, саморегуляции и самовоспитания. Этот принцип реализуется при осознании детьми правил безопасного поведения. Для подкрепления самовоспитания нужен положительный пример взрослых, следовательно необходимо воспитывать и родителей детей.

Новизна опыта заключается в том, что формирование навыков безопасного поведения на дороге у дошкольников в процессе театрализованной деятельности решается на основе комбинации элементов известных методик.

Педагогические технологии, используемые в работе:

1. Имитационная (моделирующая) технология обучения

Анализ конкретной ситуации. Задается реальная ситуация, которая имела те или иные последствия (положительные или отрицательные). Воспитанники должны вычленив проблему, сформулировать ее, определить, каковы были условия, какие выбирались средства решения проблемы, были ли они адекватны и почему и т. д. В данном случае анализируется уже свершившееся действие.

Решение ситуаций. Моделируется нерешенная ситуация. Воспитанники должны не только сформулировать проблему, но, разделившись на группы, разработать варианты ее решения. Затем организуется «защита» решений, коллективное обсуждение.

2. Информационно-коммуникационные технологии

Мультимедийные презентации позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке.

В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память детей. Использование мультимедийных презентаций по обучению дошкольников правилам дорожного движения позволяет обеспечить наглядность, которая способствует комплексному восприятию и лучшему запоминанию материала.

Преимущества компьютера: предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес; несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам; движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание ребенка; обладает стимулом познавательной активности детей; предоставляет возможность индивидуализации обучения; позволяет моделировать жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни.

3. Проблемно-диалогическая технология

Образовательная деятельность строится на основе познавательно-поисковой деятельности. Вначале ООД перед детьми ставится цель в виде проблемы. Затем выстраивается цепочка вопросов и заданий, подводящая детей к «открытию» новых знаний.

Реализация данного проекта позволила сформировать у детей необходимые представления и навыки безопасного поведения на улицах и дорогах:

1. Обогащен словарный запас детей по лексическим темам: «Безопасность дорожного движения», «Транспорт в городе», «Профессии на транспорте».
2. Систематизированы представления о различных видах транспорта, о правилах дорожного движения и дорожных знаках.
3. Изготовлены макеты дорожных знаков для самостоятельных игр, атрибуты для театрализованных игр.
4. Повышена компетентность родителей в вопросах касающихся правил дорожного движения и безопасного поведения ребёнка на улицах

Литература:

1. Авдеева Н. Н. Князева О. Л. Стеркина Р. Б. Безопасность: учебное пособие по основам безопасной жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. — СПб.: Детство-пресс, 2003.
2. Белая К. Ю., Зимонина В. Н. Как обеспечить безопасность дошкольников: Книга для воспитателей детского сада и родителей — М., 1998.

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Написание китайского иероглифа с помощью программного обеспечения для обработки текстов

Бахтишаева Аида Яшаровна, учитель иностранных языков
МБОУ г. Астрахани «Средняя общеобразовательная школа № 71»

Наиболее изнуряющим и разочаровывающим фактором в изучении китайского языка являются рукописные китайские иероглифы. В этой статье рассматривается довольно радикальный подход, который может привести к коренным изменениям в преподавании китайского языка.

Ключевые слова: иероглиф, навыки письма, программное обеспечение, подход, языковые навыки, аспекты изучения китайского языка.

Writing a Chinese character with word processing software

Hand-writing Chinese characters is the most exhausting and frustrating factor in Chinese language learning. This article highlights a fairly radical approach that could bring a fundamental change into Chinese language teaching.

Наше исследование отменяет требование написания иероглифов вручную в самом начале процесса изучения китайского языка и вместо этого использовать программное обеспечение для обработки текстов. Данный подход поможет обучающимся преодолеть трудности, связанные с написанием китайских иероглифов, добиться раннего развития навыков письма и достичь всестороннего улучшения их языковой компетенции.

Китайская письменность совершенствовалась веками и передавалась из поколения в поколение. Такие страны как Япония, Вьетнам и Корея частично переняли свою письменность у Китая [1, с. 88].

Изучение китайского языка отнюдь не является легкой задачей, а изучение написания китайских иероглифов, пожалуй, является самым сложным аспектом, с которым сталкиваются обучающиеся на начальном этапе изучения иностранного языка. Китайские лингвисты продолжают заниматься исследованием наиболее продуктивных методов преподавания китайской иероглифики. Сы Ся и Ли Нань считают, что обучающиеся на раннем этапе обучения должны учиться читать и писать тексты, не зная их смысл. Они считают, таким образом обучающиеся смогут усвоить значение и написание иероглифов прямо из текста [2, с. 12–20].

До сих пор не было никакого другого способа преодоления трудности написания китайских иероглифов, кроме как заставлять обучающихся тратить большое количество времени на написание китайских иероглифов [3, с. 105–112]. Основная проблема, лежащая в основе изучения иероглифа, проста: китайский язык не является фонетическим языком — нет никакой связи между произношением и написанием иероглифа. Другими словами, китайский иероглиф состоит из нескольких черт, которые сами по себе не представляют фонематического значения. В китайском языке существует огромная разница между говорением и чтением, и между чтением и письмом. Иначе говоря, научившись произносить некоторые слова на китайском не означает, что вы сможете прочитать эти слова, а научившись читать китайские слова не означает, что вы сможете написать эти слова. Можно смело отметить, что, хотя во всех языках существует разница между речевыми умениями, ни один другой язык не имеет такого большого различия между этими аспектами как китайский язык [4]. Именно в этом смысле Дефрансис считает, что «научиться говорить по-китайски примерно на 5 процентов сложнее, чем говорить по-французски, а обучение чтению на китайском примерно в пять раз сложнее, чем обучение чтению на французском» [5].

При вопросе, почему многие учащиеся отказались от изучения китайского после первого года обучения, большинство ссылается на трудности написания китайских иероглифов и сколько времени им приходится тратить на их написание. Многие обучающиеся могут высказать свою мысль, а также прочитать текст на языке, не зная значения определенных иероглифов, но не могут написать прочитанные или сказанные ими иероглифы. Очевидно, что развитие навыков написания иероглифов является медленным, а развитие навыков письма неизбежно отнимает время от развития других, еще более важных языковых навыков.

Обучающиеся, использующие хорошо разработанное программное обеспечение для обработки текстов, должны иметь возможность «написать» китайские иероглифы на экране компьютера, если они могут:

1. Вводить латинские буквы, а именно пиньин, представляющие звук определенного иероглифа.
2. Распознать предполагаемый иероглиф из небольшой группы других иероглифов, имеющих одинаковый звук.

Довольно очевидно, что если бы компьютер использовался вместо написания иероглифов от руки, обучающиеся были бы способны «писать» столько же иероглифов, сколько они могут прочитать и сказать. Используя компьютер, обучающиеся могут только совершить две возможные ошибки в «написании» китайских иероглифов: они могут неправильно написать пиньин или не распознать визуальную форму иероглифа (что на самом деле отражает проблемы, которые обучающиеся имеют при говорении или чтении). Так как программа периодически предупреждает обучающихся об этих ошибках (поскольку правильный китайский иероглиф не будет найден на экране, если будет сделана одна из двух ошибок), «написание» китайских иероглифов на экране, если будет сделана одна из двух ошибок), «написание» китайских иероглифов на экране полностью интегрируется с двумя другими задачами в процессе обучения китайского языка — говорение и чтение. Китайский язык, как нефонетический язык, никогда не будет по-настоящему «легким» для изучения, устранение единственного самого большого препятствия для развития навыков раннего языкового обучения облегчит доступ к языку. Теоретически, данный подход поможет улучшить способность обучающихся распознавать иероглифы, поскольку им часто нужно делать осознанный выбор между иероглифами, которые имеют не только различия, но и сходства, вместо того, чтобы зависеть от механического заучивания и запоминания китайских иероглифов. Данный подход также предполагает выделение ключей, которые составляют более 80% китайских иероглифов так, что обучающиеся могут легко разделить звуковые и смысловые составляющие подобного иероглифа, умение, которое еще больше ускорит усвоение китайских иероглифов. Этот подход в значительной степени будет способствовать развитию композиционных способностей обучающихся на раннем этапе обучения.

Самое главное, этот подход приведет к синхронизированному и более быстрому развитию навыков чтения, письма, говорения и аудирования, которые до сих пор были всего лишь неосуществимой мечтой.

Преподавателям больше не нужно опасаться, что, подчеркивая один из аспектов процесса обучения китайского языка, они могут оказать негативное

влияние на развитие других аспектов языка, поскольку все четыре основных языковых навыка будут переплетены в один таким образом, что упражнение, направленное на закрепление одного из них, окажет положительное влияние на развитие всех остальных.

Литература:

1. Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Вост. лит., 2006. — 88 с.
2. Сы Ся. Разговор об эффективном обучении. Нанкин: Изд-во «Нанкинский педагогический колледж», 1995. С. 12–20.
3. Ma, Jing-Heng (1997). «Language Research and Language Instruction — Examples from Chinese Character Instruction». Journal of the Chinese Language Teachers Association, Vol. 32:2, May 1997. pp. 105–112.
4. Струкова П. Новые технологии в изучении китайского языка. Электронный ресурс (дата доступа 25.12.2017). URL: http://magazeta.com/2015/10/studying_chinese/
5. DeFrancis, John (1972). Nationalism and Language Reform in China. New York: Octagon Books.

Иностранный язык: проблемы обучения разговорной речи и пути их решения

Шумская Оксана Александровна, учитель английского языка

МОУ «СОШ № 1» г. Валуйки Белгородской обл.

В настоящей статье рассматриваются основные проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся при попытке овладеть навыком разговорной речи на иностранном языке и анализируются возможные пути их решения.

Язык является одной из самых важных вещей в общении, и он используется как инструмент общения между народами во всем мире.

Каждый человек использует язык для общения, передачи информации и знаний, выражения своих идей и мыслей.

Английский — международный язык, который широко используется во всех странах мира. Он является наиболее важным иностранным языком как для пе-

редачи и получения знаний в области науки, техники, искусства и культуры, так и для установления международных отношений.

При изучении любого иностранного языка выделяют четыре навыка, которыми следует овладеть: аудирование, говорение, чтение и письмо. Самый важный из них — разговор. Овладение разговорной речью является наиболее важным аспектом изучения английского языка и успех измеряется с точки зрения способности вести разговор на иностранном языке.

Коротко говоря, владение английским языком измеряется результатом, который проявляется в разговорном мастерстве и/или устном общении.

Но овладеть разговорной речью для учащихся общеобразовательной школы зачастую — очень сложная задача. Почему так происходит? В этой статье мы коснемся некоторых проблем учащихся, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка, а также стратегии учителей, направленных на развитие навыка разговорной речи в классе.

Проблемы с устной речью на английском языке могут быть вызваны многими факторами, такими как:

- 1) Страх совершить ошибку, языковой барьер
- 2) Отсутствие идеи, мысли, когда нечего сказать
- 3) Низкий языковой уровень участников беседы
- 4) Использование родного языка в качестве опоры
- 5) Низкая мотивация
- 6) Факторы окружающей среды
- 7) Отсутствие уверенности в себе

Как же помочь детям справиться с этими проблемами?

Разговорная речь очень важна в повседневной жизни людей. Разговорная речь — это один из способов донести свои идеи и передать сообщение устно. Чтобы учащиеся научились говорить, необходимо применять язык в реальном общении. Ведь говорение — ничто иное, как способность конструировать связные высказывания, выражать, передавать мысли, идеи и чувства. При изучении иностранного языка разговорная речь является одним из основных навыков, помимо аудирования, чтения и письма. Это не мгновенный навык, его нужно приобрести. И это становится длительным процессом. Язык представляет собой сложную систему, и каждая система отличается и требует реорганизации мышления учащихся с большим количеством воздействия. Поэтому детям необходимо практиковаться в повседневном общении.

Что касается разговорных функций, то они подразделяются на три категории: разговор как взаимодействие, разговор как транзакция и разговор как производи-

тельность. Разговор как взаимодействие означает разговоры, используемые в повседневной деятельности в социальном взаимодействии: когда люди встречаются, они обмениваются приветствиями, вступают в светскую беседу, рассказывают о своем опыте и т. д. В то время как разговор как транзакция касается ситуации, фокусируясь на передаваемом значении или сообщении, например, как учителя учат студентов. Напротив, разговор как представление относится к публичному выступлению, которое передает информацию аудитории, например, презентации в классе, публичные объявления и выступления. Исходя из приведенных выше определений, можно сделать вывод, что говорение — деятельность, посредством которой люди пытаются выразить мысли, чувства, мнения и обмениваться информацией, используя высказывания в форме общения.

Среди четырех навыков умение говорить трудно оценить с точностью, потому что умение говорить — это сложный навык, его нелегко приобрести. Деятельность учителя должна быть, по нашему мнению, направлена на следующие компоненты, распознаваемые при анализе речевого процесса.

1) Произношение

Произношение — это способ для учащихся воспроизводить четкую речь. Он имеет дело с фонологическим процессом, который относится к компоненту грамматики, состоящему из элементов и принципов, определяющих, как изменяются и структурируются звуки в языке.

2) Грамматика

Уделять внимание грамматике при работе над улучшением устной речи необходимо для того, чтобы учащиеся умели составлять правильные предложения, приобрели способность манипулировать структурой и отличать соответствующие грамматические конструкции от несоответствующих.

Единство грамматики также учит правильному способу получения знаний о языке в устной и письменной форме.

3) Словарный запас

Человек не может эффективно вести общение или выражать свои идеи как в устной, так и в письменной форме, если у него недостаточный словарный запас. Богатый словарный запас влияет на качество и красоту речи.

4) Беглость

Беглость можно определить как способность говорить свободно и точно. Беглость включает в себя достаточно высокую скорость речи и лишь небольшое количество пауз и/или «ошибок». Эти знаки указывают на то, что говорящие не потратили много времени на поиск языковых элементов, необходимых для выражения сообщения.

Что же должен сделать учитель, чтобы помочь учащимся добиться прогресса в овладении навыком разговорной речи?

1) Позволять учащимся как можно больше говорить на уроке. Это, казалось бы, очевидно, но часто большая часть времени урока уходит, зачастую, на разговоры с учителем на родном языке или рабочие паузы.

2) Следить за тем, чтобы все присутствующие принимали участие в разговоре в равной мере. В обсуждении в классе не должна доминировать группа активных участников обсуждения, все получают возможность выступить.

3) Поощрять наличие высокой мотивации. Учащиеся стремятся высказаться, потому что им интересна тема и у них есть что сказать по ней нового, или они хотят внести свой вклад в достижение цели задания.

4) Поддерживать язык говорящих на приемлемом уровне. Учащиеся выражают себя в релевантных высказываниях, которые легко понятны другим участникам беседы и имеют приемлемый уровень языковой точности.

При обучении разговорной речи, кроме прочего, возможно применение следующих видов речевой деятельности:

1) Деятельность по устранению пробелов в информации.

Информационный разрыв — это когда у двух говорящих разные биты информации, и они могут завершить всю картину, только поделившись этой информацией, между ними существует разрыв. Наконец, проведя обсуждение, они получают информацию, соответствующую изображению.

2) Рассказывание историй.

В этом упражнении учащиеся должны уметь рассказывать историю на целевом языке, в данном случае на английском. Учитель может побудить учащихся пересказать истории, которые они прочитали в своих книгах или нашли в газетах или в Интернете. Лучшие истории, конечно, это те, которые студенты рассказывают о себе и своей семье или друзьях.

3) Любимые предметы.

Это занятие, в ходе которого студентов просят рассказать о своих любимых предметах. Это можно делать парами или группами. Кроме того, учитель также может использовать это упражнение для индивидуального задания. Каждого ученика просят рассказать о характеристиках своей любимой вещи, в то время как другие студенты или зрители пытаются угадать, что это за вещь.

4) Встреча и приветствие.

Языковые ролевые игры — официальное или деловое социальное мероприятие, на котором они знакомятся с несколькими людьми и представляются. Обычно его преподают на начальном уровне изучающих язык. Учащиеся ста-

раются использовать выражение встречи и приветствия перед классом с двумя или более участниками беседы.

5) Презентация друзей.

Отдельные учащиеся выступают с докладами на заданную тему или человека. Ребята представляют какую-то тему перед классом, в то время как другие ученики слушают презентацию и дают на нее свой отзыв по итогу.

6) Описание картинок.

У каждой группы есть картинка, которую может видеть каждый участник. Время лимитировано, учащиеся должны сказать столько, сколько они могут, чтобы описать изображение. Предложения должны соответствовать изображению.

7) Общие черты.

Студенты сидят парами. Они разговаривают друг с другом, чтобы найти как можно больше общего. Это должны быть вещи, которые можно открыть в разговоре. Например, речь идет о характеристиках животных, школе и образовании, а также о человеческих характеристиках.

Мы очень надеемся, что, основываясь на предложенных выше мероприятиях по стратегиям обучения, каждый учитель сумеет найти для себя наиболее приемлемый путь для решения проблемы при обучении учащихся разговорной речи, в результате чего они смогут, наконец, свободно заговорить на иностранном языке.

Литература:

1. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам. — СПб.: «Каро», 2001.
2. Пахомова Т.Е. Геймификация как средство подготовки студентов педагогического колледжа к решению профессиональных задач // Учёные записки Забайкальского государственного университета. № 6(65). — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sredstvo-podgotovkistudentov-pedagogicheskogo-kolledzha-k-resheniyu-professionalnyh-zadach#ixzz4XnQPYO9l> (дата обращения: 28.01.2018)
3. Петричук И.И. Ещё раз об игре // Иностр. языки в школе. — 2008. — № 2.
4. Joey J. Lee Gamification in Education: What, How, Why Bother? // Academia.edu.2015. URL: http://www.academia.edu/570970/Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother.

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Технология VisualWord как средство коммуникативного и речевого развития обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного класса

Мефодичева Александра Константиновна, учитель начальных классов, учитель-дефектолог

МБОУ «Начальная школа-детский сад для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья» г. о. Мытищи (Московская обл.)

В статье описана авторская технология «VisualWord» и принцип ее применения в работе с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра. Автор иллюстрирует блоки технологии и представляет алгоритм развития коммуникации и речи в рамках деятельности инклюзивного класса. Данная технология может стать рабочим инструментом для учителей общеобразовательных и коррекционных школ, а также для ассистентов и тьюторов, работающих с детьми с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, инклюзия, технология, коммуникация, речь, образование, обучение, развитие.

С введением инклюзивного образования в России в общеобразовательных организациях увеличилось количество обучающихся с нарушениями в развитии, большую часть из которых составляют обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС). Их число в популяции неуклонно растет, и встает вопрос о том, какие методы и приемы обучения использовать учителю, не имеющему специального (дефектологического) образования и опыта работы с такими детьми.

Проблема обучения младших школьников с РАС заключается в том, что овладение обучающимися универсальными учебными действиями (УУД), в частности коммуникативными, невозможно без специально организованного образовательного процесса. Психолого-педагогические особенности данного

контингента детей включают в себя качественные нарушения социального взаимодействия, способности к общению, а также ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения [2, с. 256].

Нельзя не отметить, что чтение на уровне начального общего образования так же выступает универсальным учебным действием. Овладение смысловым чтением и умение работать с информацией необходимо обучающимся для достижения предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [1]. Однако речевое развитие обучающихся с РАС значительно отстает от речевого развития их нормально развивающихся сверстников. В период дошкольного возраста происходит обогащение импрессивной и экспрессивной сторон речи ребенка с РАС, однако эта речь не направлена на общение ребенка с другими людьми [3, с. 120]. Когда такой ребенок переходит из дошкольного в школьное звено, он испытывает трудности в соблюдении правил поведения, в коммуникации с педагогами и сверстниками, а также в овладении чтением и письмом. Привычный педагогам метод аналитико-синтетического и послогового чтения может быть недоступным обучающемуся с РАС, и как следствие, повлечет за собой недоступность смыслового чтения и достижения предполагаемых результатов ООП.

Это противоречие дало возможность для активной работы над методами и приемами обучения младших школьников с РАС в условиях инклюзивного класса и выявило необходимость разработки абсолютно новой технологии для общеобразовательной школы.

Исследования показывают, что средства альтернативной коммуникации оказывают положительное влияние на социальное развитие и уровень развития речи у обучающихся с РАС. Preston и Carter в 2009 году опубликовали общий обзор, в который в том числе вошел мета-анализ нескольких исследований по данной теме. Оценив результаты в общей сложности 456 людей, принявших участие в исследованиях, авторы заключили, что система альтернативной коммуникации — эффективная методика для помощи детям с РАС и другими нарушениями коммуникации [4].

Стоит отметить, что российская система альтернативной коммуникации отличается от таковой в Западной Европе и США. Принципиальным отличием является взгляд на альтернативную коммуникацию: в России она считается дополнительной, а не основной или замещающей словесную коммуникацию. Она является «мостиком», или промежуточным этапом, для развития активной речи ребенка.

В связи с этим, авторская **Технология «VisualWord»** (буквально, «визуальное слово») призвана помочь учителям начальных классов, которые заинтересованы в обучении младших школьников с расстройствами аутистического спектра в рамках инклюзивного класса.

Целью данной технологии является развитие речи и коммуникативной сферы обучающихся с расстройствами аутистического спектра путем введения в образовательный процесс средств альтернативной коммуникации.

Задачи на протяжении обучения не остаются константными. Однако необходимо выделить **общие задачи** в использовании технологии:

- 1) формировать навыки глобального чтения и постепенно переходить к аналитико-синтетическому способу;
- 2) учить соблюдать правила поведения и режим дня с помощью коллективного и индивидуального визуального расписания;
- 3) совершенствовать навыки общения с опорой на индивидуальный планшет обучающегося «VisualWord».

Данная технология успешно апробирована на классе для обучающихся с расстройствами аутистического спектра МБОУ «Начальная школа-детский сад для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья» г. о. Мытищи (2017–2021 гг.).

Технология «VisualWord» состоит из 3 обучающих блоков, каждый из которых имеет свои этапы, осуществляемые параллельно в образовательном процессе:

- **I блок — «Вижу и читаю».**
- **II блок — «Вижу и выполняю».**
- **III блок — «Вижу и говорю».**

I блок — «Вижу и читаю» — представляет собой введение системы глобального чтения — метода чтения, при котором его основной единицей является слово, воспринимаемое целиком.

Автором данного метода считается американский нейрофизиолог Гленн Доман, который предположил, что многократная кратковременная демонстрация карточки одновременно с произнесением написанного слова может стать простым и эффективным способом обучения чтению.

В данной технологии метод глобального чтения используется в модифицированном варианте, исходя из опыта работы.

Задачи I блока:

- 1) познакомить обучающегося с глобальными словами-названиями предметов, научить сопоставлять их с предметами;

2) научить «копировать» глобальные слова;

3) познакомить с понятием «гласные и согласные звуки», научить «читать» глобальные слова с разделением на согласные и гласные звуки;

4) научить составлять схему слова.

Этапы работы I блока соотносятся с его задачами. Необходимо обратить внимание на то, что 3 и 4 этап полностью соответствуют первому году обучения ребенка в общеобразовательном учреждении. Таким образом, 1 и 2 этап являются подготовительными и могут внедряться учителем при проведении занятий по подготовке к школе или родителем дома. Во втором случае задачей учителя станет обучить родителя особенностям 1 и 2 этапов I блока.

Для обучения на подготовительном этапе I блока логичнее всего использовать те объекты, которые хорошо знакомы ребенку (например, игрушки, бытовые приборы и т. п.). По мере обучения можно расширять тематику (члены семьи, времена года, дни недели, названия месяцев и прочие абстрактные понятия). Таблички с глобальными словами не должны быть мелкими, шрифт не должен быть с насечками, все буквы в слове должны быть заглавными, цвет шрифта на первом этапе — черный (рис. 1).



Рис. 1. Пример таблички на 1 этапе I блока

Последовательность работы на 1 этапе I блока:

- 1) знакомство с названием первого предмета («Это мяч»);
- 2) сопоставление его с таким же предметом («Дай мне такой же мяч»);
- 3) знакомство с глобальным словом, обозначающим название предмета (демонстрация таблички «МЯЧ». «Это слово «МЯЧ»);
- 4) сопоставление одинаковых глобальных слов («Это слово «МЯЧ». Найди такое же слово»);
- 5) сопоставление глобального слова и предмета (демонстрация таблички «МЯЧ», «Это слово «МЯЧ». Найди мяч»);
- 6) сопоставление предмета и глобального слова («Это мяч. Найди слово «МЯЧ»);

- 7) сопоставление предмета и его изображения («Это мяч. Найди картинку, на которой нарисован мяч»);
- 8) сопоставление одинаковых изображений («Дай мне такую же картинку»);
- 9) сопоставление глобального слова и изображения предмета («Это слово «МЯЧ». Дай картинку, на которой нарисован мяч»);
- 10) сопоставление изображения предмета и глобального слова («Это мяч. Найди слово «МЯЧ»);
- 11) знакомство с названием второго предмета («Это кукла»);
- 12) сопоставление его с таким же предметом («Дай мне такую же куклу»);
- 13) знакомство с глобальным словом, обозначающим название предмета (демонстрация таблички «КУКЛА». «Это слово «КУКЛА»);
- 14) сопоставление одинаковых глобальных слов («Это слово «КУКЛА». Найди такое же слово»);
- 15) сопоставление глобального слова и предмета (демонстрация таблички «КУКЛА», «Это слово «КУКЛА». Найди куклу»);
- 16) сопоставление предмета и глобального слова («Это кукла. Найди слово «КУКЛА»);
- 17) сопоставление предмета и его изображения («Это кукла. Найди картинку, на которой нарисована кукла»);
- 18) сопоставление одинаковых изображений («Дай мне такую же картинку»);
- 19) сопоставление глобального слова и изображения предмета («Это слово «КУКЛА». Дай картинку, на которой нарисована кукла»);
- 20) сопоставление изображения предмета и глобального слова («Это кукла. Найди слово «КУКЛА»);
- 21) предъявление одного глобального слова и двух изображений предметов, сопоставление глобального слова и изображения предмета («Это слово «МЯЧ». Дай мне мяч» или «Это слово «КУКЛА». Дай мне куклу»);
- 22) предъявление одного изображения предмета и двух глобальных слов, сопоставление изображения предмета и глобального слова («Это мяч. Найди слово «МЯЧ» или «Это кукла. Найди слово «КУКЛА»);
- 23) предъявление двух изображений предметов и двух глобальных слов, сопоставление изображений предметов и глобальных слов («Это мяч. Найди слово «МЯЧ». Это кукла. Найди слово «КУКЛА»).

Далее вводятся следующие предметы той же тематики по такому же принципу. При полном усвоении предметов одной тематики, педагог/родитель может перейти к другой.

На 2 этапе I блока необходимо научиться «копировать» — переписывать хорошо узнаваемые ребенком глобальные слова. Для «копирования» лучше использовать черный карандаш или фломастер.

Методы «копирования»:

1. Сопряженное «копирование», или метод «рука в руке» — педагог или родитель держит руку ребенка и «копирует» слово.
2. Отраженное «копирование» — педагог или родитель «копирует» слово, затем предлагает ребенку повторить за ним.
3. Самостоятельное «копирование» — ребенку предъявляется табличка и он самостоятельно «копирует» ее.

Замечено, что обучающихся с РАС такой вид работы завораживает, они с удовольствием «копируют» знакомые слова и при этом механически запоминают принцип написания букв.

Примечание: подготовительный этап I блока не заменяет подготовительного этапа в обучении грамоте в 1 классе.

На 3 этапе I блока таблички с глобальными словами приобретают новый вид. Шрифт и его размер остаются прежними, привычными для ребенка, но меняется цвет букв: они становятся синими, зелеными и красными (рис. 2). Начинается пока еще механическое освоение звукобуквенного состава слова.



Рис. 2. Пример таблички на 3 этапе I блока

Примечание: на этом этапе можно повторить последовательность действий 1 и 2 этапа, но с обновленными табличками.

На 4 этапе I блока педагог знакомит ученика со схемой слова. Обучающийся с РАС готов к освоению аналитико-синтетического способа чтения.

II блок — «Вижу и выполняю» — состоит в применении системы визуальной поддержки — использования картинок или других наглядных предметов для того, чтобы сообщить какую-то информацию ребенку, которому трудно понимать и использовать речь.

Задачи II блока:

1. Научить обучающегося правилам поведения на уроке;
2. Формировать у обучающегося умение ждать;
3. Повышать мотивацию к обучению;
4. Стимулировать у обучающегося навыки самоконтроля и самокритики;
5. Научить обучающегося следовать простым инструкциям.

Этапы визуальной поддержки в рамках технологии:

1. Обучение использованию индивидуальной доски «Сначала-Потом»;
2. Обучение использованию визуального расписания;
3. Обучение использованию визуальных инструкций.

1 этап II блока заключается в использовании индивидуальной доски «Сначала-Потом» — визуальной последовательности из двух изображений. Доска представляет собой универсальное поле с липучками для крепления необходимых карточек с изображением предметов или действий. Доска сообщает обучающемуся о некоем приятном событии, которое произойдет после завершения не такой приятной задачи. Это позволяет избежать нежелательного поведения. Обучающийся с РАС учится следовать указаниям, понимать инструкции из нескольких шагов.

В начале обучения то, что следует «потом» должно быть достаточно мотивирующим, только тогда есть высокая вероятность, что ребенок будет следовать инструкции (рис. 3).

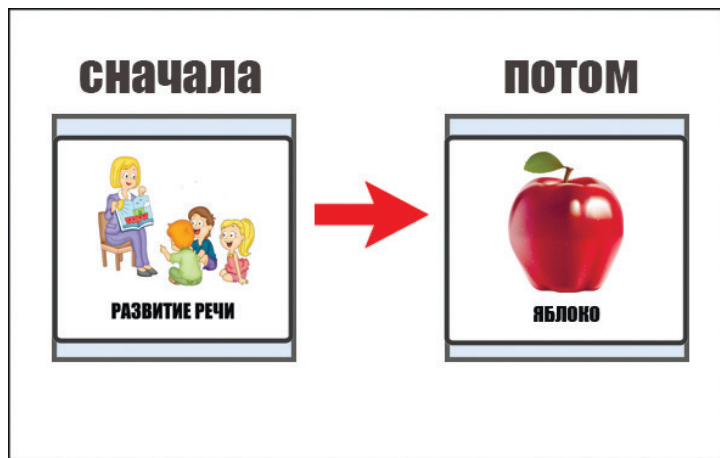


Рис. 3. Индивидуальная доска «Сначала-Потом». Мотивирующий стимул

Для того чтобы обучающиеся с РАС ценили этот инструмент, они должны получать приятное занятие или желанный предмет сразу же после выполнения задания «сначала». В противном случае ребенок больше не будет доверять тому, что изображено на доске.

По мере обучения и знакомства ребенка с разнообразием получаемого вознаграждения то, что следует «потом», может постепенно становиться более абстрактным (рис. 4).

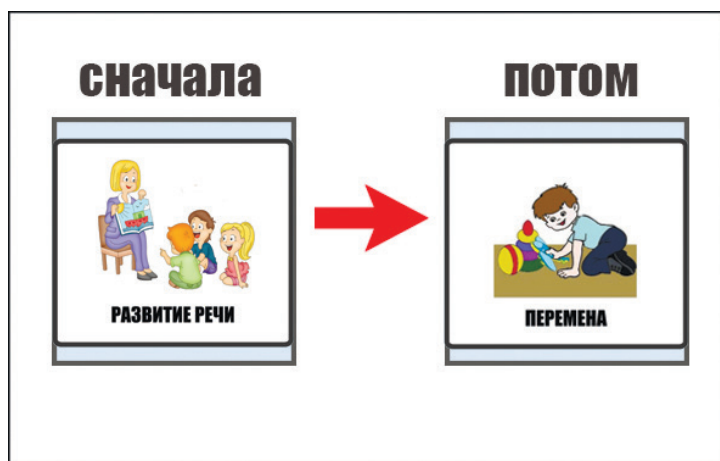


Рис. 4. Индивидуальная доска «Сначала-Потом». Абстрактный стимул

2 этап II блока представляет собой знакомство обучающегося с РАС с развернутым расписанием его дня и конкретного урока. Такое расписание позволит снизить тревожность ребенка в связи со сменой деятельности и снизит вероятность появления нежелательной реакции.

Принцип визуального расписания такой же, как у индивидуальной доски, однако оно более сложное для восприятия и требует отработки предыдущего этапа, но может использоваться для всего класса (рис. 5).

Примечание: день ребенка всегда должен начинаться с составления такого визуального расписания — он должен видеть конкретный план на день, а также как одно событие сменяется другим.



Рис. 5. Визуальное расписание

3 этап II блока требует отлаженной работы на 1 и 2 этапе, т. к. требует некоторой доли исполнительности и структурности поведения обучающегося с РАС.

Визуальные инструкции — это наглядное отображение правил поведения в определенной ситуации и способ сообщить ребенку, что ему нужно делать (рис. 6).

Необходимо начинать обучать этим визуальным подсказкам в непродолжительных, ясных и простых ситуациях. Как только ребенок начнет лучше понимать смысл этих подсказок, можно использовать их в более продолжительных ситуациях с более абстрактными правилами.



Рис. 6. Визуальная инструкция

Примечание: такие визуальные инструкции могут быть помещены над раковиной в классе, в раздевалке. Учитель может давать их ребенку, когда он собирает портфель или выполняет другую инструкцию, требующую последовательности нескольких сложных действий.

III блок — «**Вижу и говорю**» — является синтезом I и II блоков и призван помочь учителю установить коммуникацию с учеником с РАС и повысить его уровень речевого развития и мотивации.

Задачи III блока:

1. Учить выполнять действия, изображенные на карточке, по показу и инструкции учителя;
2. Формировать умение понимать инструкцию учителя с наглядной опорой;
3. Научить озвучивать действия, которые необходимо выполнить по показу и инструкции учителя;
4. Повышать мотивацию обучающегося в процессе использования жетонной системы.

В процессе обучения активно используется индивидуальный планшет, принцип которого не отличается от инструментов II блока, однако при работе с ним преимущественно используются карточки-действия (рис. 7).



Рис. 7. Индивидуальный планшет «VisualWord»

Принцип работы с индивидуальным планшетом «VisualWord»:

- 1) учитель показывает карточку и предлагает выполнить действие, изображенное на карточке. После выполненного действия вручается жетон («Никита будет писать. Никите нужны тетрадь и ручка. Возьми тетрадь и ручку... Молодец! Держи жетон!»);
- 2) учитель задает вопрос, ребенок показывает карточку, выполняет задание. После выполненного действия вручается жетон («Что Никита будет делать? Что Никите нужно? Возьми тетрадь и ручку... Молодец! Держи жетон!»);

3) учитель задает вопрос, ребенок показывает карточку, учитель озвучивает ответ и просит повторить. Ребенок выполняет задание. После выполненного действия вручается жетон («Что Никита будет делать? Никита будет писать. Повтори: Никита будет писать. Что Никите нужно? Никите нужны тетрадь и ручка. Повтори: Никите нужны тетрадь и ручка. Возьми тетрадь и ручку... Молодец! Держи жетон!»);

4) учитель дает задание, затем задает вопрос, ребенок выбирает нужную карточку и отвечает с опорой на нее, затем выполняет задание. После выполненного действия вручается жетон («Никита будет писать. Что Никита будет делать? Возьми карточку! Что Никита будет делать?... Никите нужны тетрадь и ручка. Что нужно Никите? Возьми карточки! Что нужно Никите?... Молодец! Держи жетон!»);

5) учитель дает задание, ребенок берет карточку и выполняет задание самостоятельно.

По такому же принципу постепенно отрабатываются другие действия и желания из раздела «Я ХОЧУ».

Таким образом, применение технологии «VisualWord» в обучении младших школьников с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного класса гарантирует положительный результат: повышение мотивации, уровня коммуникации и речевого развития, а также снижение частоты появления нежелательного поведения и приступов агрессии. Данная технология может стать рабочим инструментом для многих учителей общеобразовательных и коррекционных школ, а также для ассистентов и тьюторов, работающих с детьми с РАС.

Литература:

1. Киселева, Н. Ю. Особенности смыслового чтения и умения работать с информацией младших школьников с общим недоразвитием речи / Н. Ю. Киселева // Специальное образование. — 2016. — № 3(43). — С. 40–49.
2. Назарова, Н. М. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия». — 2005. — 400 с.
3. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки / Л. Г. Нуриева. — 8-е изд. — Москва: Теревинф, 2015. — 138 с.

4. Preston, D. Carter, M. A Review of the Efficacy of the Picture Exchange Communication System Intervention. — Journal of Autism and Developmental Disorders, 2009. — P. 1471–1486.

Научное издание

Педагогическое мастерство

Выпускающий редактор Г.А. Кайнова
Ответственные редакторы Е.И. Осянина, О.А. Шульга, З.А. Огурцова
Оформление обложки Е.А. Шишков
Подготовка оригинал-макета О.В. Майер

Материалы публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать 24.10.2021. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 2,3.
Тираж 300 экз.

Издательство «Молодой ученый». 420029,
г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»,
г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.