

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



XLI МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Казань

УДК 37(063)

ББК 74

П24

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия:

Э.А. Бердиев, Ю.В. Иванова, А.В. Каленский, В.А. Куташов, 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. Исаков, К.К. Калдыбай, А.А. Кенесов, В.В. Коварда, М.Г. Кологорцев, 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, Д.Н. Султанова, 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. Исаков (Казахстан), К.Б. Кадыров (Узбекистан), А.В. Каленский (Россия), О.А. Козырева (Россия), Е.П. Колпак (Россия), А.Н. Кошербаева (Казахстан), К.И. Курпаяниди (Узбекистан), В.А. Куташов (Россия), Э.Л. Кыят (Турция), Лю Цзюань (Китай), Л.В. Малес (Украина), М.А. Нагервадзе (Грузия), Ф.А. Нурмамедли (Азербайджан), Н.Я. Проккопьев (Россия), М.А. Прокофьева (Казахстан), Р.Ю. Рахматуллин (Россия), М.Б. Ребезов (Россия), Ю.Г. Сорока (Украина), Д.Н. Султанова (Узбекистан), 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 XLI Междунар. науч. конф. (г. Казань, январь 2023 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — Казань : Молодой ученый, 2022. — iv, 42 с.

ISBN 978-5-6048649-4-4.

В сборнике представлены материалы XLI 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 978-5-6048649-4-4

© Оформление.

ООО «Издательство Молодой ученый», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**Калсанова И.С.**

Формирование математической культуры учащихся как ключ к раскрытию познавательной функции предмета 1

Куртукова О.В., Ускова Е.В.

Использование ресурса Learning Apps на уроках английского языка на начальном уровне обучения с учетом стиля восприятия информации у школьника 4

Солнышкина В.В.

Создание системы индивидуализированного обучения на уроках математики для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 9

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Атаньязова В.А.

Проведение диагностики и коррекции с обучающимися младшего школьного возраста с комплексными (сложными) нарушениями развития 14

Колядова Т.С.

Формирование навыков выразительного чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития на уроках литературного чтения 23

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Зверкович Г.В.

Необходимость совершенствования подготовки учителей истории 28

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Гринёва Е.А., Халикова И.Ф.

Социальная реабилитация лиц с ментальными расстройствами в условиях общественной организации 38

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Формирование математической культуры учащихся как ключ к раскрытию познавательной функции предмета

Калсанова Ирина Семеновна, учитель математики

МБУ «Школа имени С.П. Королёва» г. Тольятти (Самарская обл.)

Любые стандарты, относящиеся к среднему математическому образованию, будут неполными, если в них не отражены требования к формированию математической культуры учащихся, являющейся ключом к познанию законов природы и раскрытию познавательной функции предмета. Значит, зависимость стандартов математического образования от формирования математической культуры учащихся становится фактом, обязательным для современной средней школы.

Во все времена математика служила средством познания и описания окружающей действительности, но уровень этого описания совершенствовался от эпохи к эпохе.

На первоначальном этапе развития науки средством такого описания выступал природный язык человека. В последующем обнаружилось, что он недостаточен для совершенствования добытых знаний. Современная математика в качестве средств познания и описания окружающей действительности использует язык, который состоит из шести компонентов: природный, бытовой язык; язык арифметики, язык геометрии, язык алгебры, язык теории множеств, язык математической логики. Овладеть этими компонентами до такой степени, чтобы уметь понимать описываемые ими факты, — значит обрести математическую грамотность, научиться пользоваться математическим языком.

Чтобы выяснить связь между понятиями «математический язык» и «математическая культура», сошлемся на аналогию. Установим сначала связь между понятиями «речевая культура» и «речь (язык)». В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» понятие «культура речи» трактуется как владение нор-

мами устного и письменного литературного языка, а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи. Итак, культура речи основывается на соблюдении норм языка. Аналогично математическую культуру можно трактовать как соблюдение норм математического языка, как осознанное пользование математическим языком для общения с людьми, для понимания и описания человеком окружающего мира.

Конечно, такое толкование понятия «математическая культура», возможно, не является исчерпывающим, его можно детализировать и уточнять, но ясно одно: понятие «математическая культура» должно быть истолковано как часть общечеловеческой культуры, но особый аспект, связывающий средства описания и познания реального мира. При таком толковании понятия хорошо вырисовывается функция школьного математического образования, где, как отмечает Г. В. Дорофеев приоритет развивающей функции выступает как важный фактор «по отношению к его образовательной информационной функции».

Теперь мы можем сформулировать такой тезис: овладение математическим языком должно быть одной из главных целей обучения математики в школе. Только такой подход сможет довести учащихся до уровня математической культуры. Другими словами, обучение математики в школе должно идти совместно с формированием навыков применения математического языка. Последнее обстоятельство ставит нас перед вопросом: «Каким должен быть минимум знаний, умений и навыков учащихся по математике, чтобы он был достаточен для общематематической подготовки и стал модулем математического образования в основной (базовой) школе, ядром математического образования всей массы учащихся независимо от их трудовой деятельности?» Этот базовый уровень математического образования должен содержать следующие компоненты как обязательные составные части:

- знание теоретико-множественных понятий и владение хотя бы на элементарном уровне теоретико-множественным языком в его содержательной и формальной трактовках;
- осознанное пользование элементами математической логики в их содержательной и формальной интерпретациях;
- понимание эволюции возникновения и диалектики развития математических понятий как опосредованных образов реальных объектов;
- осознанное употребление и использование математических понятий и знание различных вариантов их формулировки, операций над ними, умение раскрыть их формальное содержание прикладными примерами;

Умение пользоваться геометрическими, алгебраическими, теоретико-множественным, координатным, векторным и логическим способами рассуждений, опираясь на принцип рациональности того и другого;

- умение переводить текст словесных формулировок на один из формальных компонентов математического языка, и наоборот;
- владение математическим языком в различных его вариантах и пользование им на основе законов как общей, так и математической логики.

В процессе реализации этого базового уровня общематематической подготовки в 5–9 классах у учащихся формируются основы математической культуры. Следует подчеркнуть, что этот базовый уровень знаний представляет модуль современных технологических и производственных навыков человека, поэтому его реализация на базе основной школы не только влечет за собой формирование основ математической культуры, но и имеет далеко идущие цели в плане подготовки активных участников в любой отрасли производства.

Таким образом, перед нами три понятия: «математический язык», «базовый уровень знаний школьников», «математическая культура», которые тесно связаны между собой и находятся в постоянном движении.

Эти три составляющие должны быть стержневыми в школьном математическом образовании. Первые две из них являются общими, стандартными, федеральными, т. е. обязательными для всех регионов, для всего математического образования. Способы и формы перехода от «базового уровня знаний» и «математической культуре» должны быть автономными, т. е. учитывающими специфику процесса обучения в той или иной области.

Формирование основ математической культуры должно проложить себе дорогу через оптимальный вариант, зависящий от региональных особенностей, в частности от языка обучения, уровня культуры населения, географических и демографических условий и т. д. Из всех этих разнообразных причин, воздействующих на методику обучения, остается неизменным одно условие: математический язык и базовый уровень знаний школьников представляют ядро математического образования, не зависящим от того, где это образование получено.

Использование ресурса Learning Apps на уроках английского языка на начальном уровне обучения с учетом стиля восприятия информации у школьника

Куртукова Ольга Валерьевна, учитель английского языка;
Ускова Екатерина Владимировна, учитель английского языка
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 112 с углубленным изучением информатики» г. Новокузнецка

Данная статья посвящена Learning Apps, интернет-ресурсу, способствующему активизировать лексический материал на уроках английского языка и дома. Вниманию представлены разработанные игровые упражнения в указанном сервисе с учетом стиля восприятия информации каждым ребенком, а также предложены рекомендации по работе с лексикой с учетом описанных в статье каналов.

Ключевые слова: *Learning Apps, изучение лексики, мотивация, интерактивные упражнения, стиль восприятия информации, рекомендации.*

Изучение иностранного языка очень долгий и трудоемкий процесс, требующий постоянной работы над пополнением словарного запаса, перевода пассивного знания в активное. Процесс запоминания иностранных слов основан на заучивании, которое, зачастую, игнорируется младшими школьниками не только из-за нехватки времени, но и из-за отсутствия заинтересованности, простоты и монотонности процесса.

Ведь, современный ребенок с большим удовольствием посмотрит ролик в Интернете, поиграет в компьютерные игры, чем потратит время на скучное, по его мнению, занятие. Поэтому активное использование Интернет-ресурсов в преподавании может способствовать как успешной активизации единиц, так и развитию мотивации с целом.

Большую популярность сегодня приобрело изучение английского языка посредством различных Интернет-приложений, в том числе и сервиса **Learning Apps** [3]. LearningApps — это конструктор, позволяющий создавать интерактивные упражнения для активизации изученных слов по теме. Данное приложение имеет ряд достоинств: бесплатное использование, большой выбор игровых заданий, огромное количество шаблонов и простой процесс создания упражнений.

Схема работы с LearningApps очень проста. Для создания упражнений необходимо зарегистрироваться на сайте данного приложения, выбрать один из 20

вариантов игровых шаблонов. После этого будет предложено ознакомиться с примерами подобных упражнений, чтобы понять логику задания. Дальше остается только заполнить необходимые поля и загрузить нужные изображения. Все формы снабжены подсказками. После того как приложение создано, его нужно сохранить и, при желании, сделать общедоступным для пользователей LearningApps. Это значит, что оно появится в разделе «Все упражнения». Поделиться на него ссылкой очень просто. Для этого необходимо в настройках открыть доступ к заданиям [3].

Комплексы упражнений для отработки лексического материала создаются нами для обучающихся начальной школы по каждому модулю (например, комплекс для обучающихся 4 классов по теме «A working day» представлен по ссылке <https://learningapps.org/myapps.php>) [3]. Необходимо отметить, что при выборе шаблонов упражнений для каждой темы нами учитываются ведущие каналы восприятия информации у детей. Имеется тенденция, которую мы заметили — каждый ребенок при запоминании лексики выбирает свой способ (записывание на стикеры, карточки, метод фона, работа с кроссвордами и иные). Это можно объяснить личностными особенностями, наличием ведущих каналов восприятия информации у детей [1].

В зависимости от особенностей восприятия и переработки информации людей условно можно разделить на категории. Однако чистые типы в плане восприятия встречаются крайне редко. Речь идет о предрасположенности.

Аудиал — это человек, который предпочитает аудиальный (слуховой) канал восприятия и переработки информации. Эти дети помнят в мельчайших подробностях, кто, где, когда, что и какими словами сказал, мгновенно «схватывают» новые лексические единицы на слух. Дети-аудиалы имеют большой словарный запас, но могут немного отставать от сверстников в развитии навыков, связанных со зрительным (поиск отличий на картинках) и моторным (умение ловко залезать на горку, быстро и долго бегать) восприятием.

Думают такие дети, посредством внутренней речи, мысленно проговаривая свои реплики и ответы собеседника, предполагая, какой у него будет голос, какая интонация. Любят аудирование как вид деятельности на уроке.

В младшей школе аудиалы часто хорошо учатся, их сильная сторона — развитые слуховая память и речь, но нередко бывают трудности с правописанием. Аудиалам рекомендуется пользоваться в первую очередь аудиоматериалами. При выполнении домашнего задания такие дети могут шевелить губами и говорить сами с собой. Еще одна особенность аудиалов, с которой связаны трудности в школе, — способность рассказывать только с самого начала.

Предлагаем несколько упражнений, которые будут интересны аудиалам при изучении темы «A working day»:

<https://learningapps.org/display?v=pjj5pz9rn22>

<https://learningapps.org/display?v=pw9yr0t1j22>

Визуал — это люди, воспринимающие мир, в основном, в зрительных образах. Они хорошие рассказчики, так как умеют красочно описывать картину происходящего. Еще они мечтатели, живущие по четкому плану, и фантазеры, разрабатывающие стратегии действий.

Визуалы мгновенно запоминают лица, но часто забывают имена и фамилии. Легко находят дорогу даже туда, где были только раз. Думают такие ребята образами. В процессе мышления в их голове возникают картинки, представления, образы, проигрываются воображаемые ситуации. У визуалов превосходная зрительная память, отлично развита мелкая моторика, но они с трудом понимают словесные инструкции, часто переспрашивают задания. Быстро запоминает цвет, форму, размер. Им легко даются рассказы по картинкам. Их глаза всегда ищут информацию.

Визуалы-школьники легче запоминают объяснения учителя, если они дублируются на школьной доске или на плакатах-схемах: им проще увидеть и зрительно запомнить слово, чем понять правило, почему надо писать именно так. Наглядные пособия, иллюстрации, использование цветных карандашей: зарисуй, воспроизведи, выдели — все это способствует лучшему усвоению материала.

Предлагаем несколько упражнений, которые будут интересны визуалам при изучении темы «A working day»:

<https://learningapps.org/display?v=po92sy3yt22>

<https://learningapps.org/display?v=p8736uzac22>

<https://learningapps.org/display?v=pwn0gwszn22>

<https://learningapps.org/display?v=pd87gbagn22>

Кинестетик — это человек, который лучше воспринимает окружающий мир посредством тактильных ощущений/прикосновений, нежели визуально или аудиально.

Во время разговора кинестетики совершают множество движений и жестикуют, стоят близко к собеседнику, а вот в глаза смотрят редко. Такие дети не могут подолгу сидеть у телевизора и чаще всего не любят театр, различные соревнования. Дети-кинестетики ни за что не будут слушать сказку перед сном, если вы при этом не гладите или не обнимаете его [1].

В речи кинестетиков присутствует огромное количество качественных прилагательных. Нередко они начинают раньше писать, чем читать, поэтому чтению их нужно учить через письмо. Часто, когда пробуют писать, водят пальцами по тексту.

Про кинестетиков говорят, что они «смотрят руками». Не беда, что игрушки малышей этого типа недолговечны: разбирая, они познают мир. Им трудно усидеть на месте, занимаясь одним делом. Не могут долго концентрировать внимание на одном объекте. В школе таким детям материал дается значительно легче, если обучение сопровождается практической работой: необходимо потрогать руками, сложить, собрать, сконструировать, понюхать, даже попробовать на вкус то, что затем станет источником знаний. Любят все записывать, если будут только слушать или смотреть, то не воспримут и половины информации. Зато эти дети удивительно грамотны [1].

Предлагаем несколько упражнений, которые будут интересны кинестетикам при изучении темы «A working day»:

<https://learningapps.org/display?v=po92sy3yt22>

<https://learningapps.org/display?v=pibeyezv522>

<https://learningapps.org/display?v=pn498r8aa22>

<https://learningapps.org/display?v=p7m3o1pwj22>

С целью оказания помощи младшим школьникам, развития у них мотивации к изучению иностранного языка и лексики ежегодно педагогами методического объединения школы проводится тестирование. Ведь если ребенок «визуал», способы запоминания для «аудиалов» не принесут желаемого результата.

Созданы рекомендации для ребят и их родителей по работе с новыми словами с учетом ведущего канала восприятия информации [2].

Рекомендации по работе с лексикой с учетом стиля восприятия информации

«Аудиалы»:

- Читать слова вслух, запоминая;
- Записывать слова на телефон (диктофон) и прослушивать их;
- Проговаривать слова во время чтения и письма;
- Рассказывать другому человеку то, что бы ты хотел запомнить. Есть такой способ «научи другого, чтобы запомнить».

«Визуалы»:

- Обучаться через наглядные пособия: книги, видео, графики, фотографии.
- Записывать слова и рисовать к ним картинку-ассоциацию;

- Составлять с новыми словами предложения;
- Написать новые слова на стикерах и разместить их на видных местах по дому (на столе, зеркале, шкафу и т.д.);
- Раскраски и кроссворды с новыми словами;
- Создать карточки, которые можно носить с собой везде и пересматривать;
- Завести для себя тетрадку или отдельную папку на компьютере с разными файлами, самим записывать туда пройденную на уроках информацию, подчеркивать, выделять разными цветами.

«Кинестетики»:

- Записывать новые слова;
- Игры с использованием английских слов;
- Лепить, рисовать, вырезать картинки с названиями предметов;
- Совершая какое-либо действие, называть его на английском языке (например, копируешь и говори: «to copy»);
- Печатать слова на клавиатуре;
- Заучивая новые слова, можно расхаживать по комнате, при этом повторяя то, что нужно запомнить;
- Можно обустроить рабочее место, например, на свой письменный стол постелить бумагу любимого цвета, купить разные красивые канцелярские товары, тетрадки, папки, доску для разной информации или использовать другие элементы декора. Это поможет вам сосредоточиться, настроиться на работу;
- Можно закрыть глаза и в воздухе (или на какой-то поверхности) записать нужные слова и мысленно стараться увидеть и услышать то, что вы записываете;
- Читая, лучше держать книгу в руках, а не на столе.

В каждом стиле есть свои преимущества и недостатки. Важно осознавать особенности детей, чтобы эффективно использовать в обучении сильные стороны и развивать слабые. Данные рекомендации обобщены в буклет и представляет собой подборку из самых эффективных и наиболее часто используемых приемов запоминания новой лексики. Данные рекомендации по использованию приемов по запоминанию слов по каждому типу восприятия информации были успешно апробированы, их эффективность была доказана на практике. А разработанные игровые упражнения с учетом стиля восприятия информации каждым ребенком в сервисе Learning Apps помогли обучающимся ускорить процесс запоминания новых иностранных слов, исключить процесс их скучного заучивания, что, безусловно, способствовало повышению мотивации.

Литература:

1. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: [Текст] / Р. С. Немов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 688 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. — Москва: Мир и Образование, 2018. — 1376 с.
3. <https://learningapps.org/createApp.php>

Создание системы индивидуализированного обучения на уроках математики для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Солнышкина Виолетта Владиславовна, учитель математики

КОУ Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Излучинская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

В статье рассматривается вопрос создания системы индивидуализированного обучения на уроках математики обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (обучающихся с нарушенным слухом).

Ключевые слова: система индивидуализированного обучения, образовательные результаты, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающиеся с нарушенным слухом.

В настоящее время с введением новых стандартов образования большое внимание в обучении математики занимают идеи гуманизации и индивидуализации математического образования, т. е. поворот обучения к детям, их психологическим особенностям. Школьное обучение содержит довольно сложные предметы, такие как математика, физика, химия и др., которые не всем даются легко и особенно детям с ОВЗ (нарушенным слухом). Поэтому очень часто можно наблюдать у обучающихся потерю интереса к обучению.

Конечно, не все дети одаренные в математическом смысле, но знания, умения и навыки нужны всем.

Путей достижения психологической комфортности в обучении математики существует немало. Один из них — это максимальный учет особенностей, возможностей, темперамента, интересов и склонностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Обучающийся с ОВЗ не должен чувствовать себя бес-

помощным от неумения выполнить требования учителя, ущемленным от боязни получить двойку, уязвленным от насмешек более способных ребят. Дети не должны работать на пределе своих возможностей. Учеба должна быть в радость, ребёнку должно быть интересно, понятно, чтобы не наступило разочарование от учебы вообще.

Как достичь этого?

Чтобы ответить на этот вопрос, я решила попробовать привести все в систему для осуществления индивидуализированного обучения на уроках математики.

Индивидуализированное обучение — это обучение, направленное на обучение каждого обучающегося с учетом его психофизических возможностей и пробелов в знаниях. В зависимости от темпа работы и уровня знаний задания, предлагаемые школьникам с нарушенным слухом при таком обучении, могут иметь разный объем и степень сложности.

Но в то же время необходимо ещё учитывать и прогнозировать тот факт, что обучающиеся с ОВЗ при завершении основного общего образования проходят государственную итоговую аттестацию в форме ГВЭ по курсу математики основной школы (это обязательный экзамен). Отсюда следует, что все учащиеся в силу своих способностей должны овладеть хотя бы самым минимумом уровня математической подготовки. Значит в обучении математике необходимо ставить акцент на общее развитие обучающихся, а именно на развитие: логического мышления, навыков вычислительных операций, математической речи, пространственного воображения, чувства прекрасного.

Поэтому, на уроках и внеклассных мероприятиях по математике все усилия направляются на реализацию вышеназванных целей. Этому способствует еще и то обстоятельство, что школа небольшая и наполняемость классов позволяет с каждым обучающимся работать практически индивидуально с учетом его психофизических особенностей и возможностей.

При разработке самостоятельных работ для отработки математических знаний, умений и навыков используются индивидуальные задания.

Индивидуальное задание — это задание общее для всего класса, но с разным материалом для каждого учащегося. Например, задание: решить уравнение, но сами уравнения каждому школьнику даются неодинаковые.

Индивидуализированные задания — это задания, приготовленные для каждого ученика, с учетом его психофизических возможностей и пробелов в знаниях. В зависимости от темпа работы и уровня знаний эти задания могут иметь разный объем и степень сложности.

Небольшая самостоятельная индивидуальная письменная работа, рассчитанная на 10–15 минут, включается почти в каждый урок математики.

В зависимости от времени проведения такой самостоятельной работы устанавливаются следующие цели:

- проверить, как ученики усвоили предыдущий материал и готовы ли к изучению новой темы. Например, задание: Закрасьте часть фигуры, соответствующей данной дроби или Запишите, какая часть фигуры закрашена;
- повторить изученные ранее темы с целью подготовки к восприятию нового материала. Пример задания: запишите все правильные дроби со знаменателем 6, или запишите все неправильные дроби с числителем 6;
- проверить понимание и прочность усвоения полученных знаний. Такая самостоятельная работа дается сразу же, непосредственно после объяснения новой темы. Например, выделите целую часть числа $\frac{7}{3}$ или выпишите из чисел $\frac{1}{4}; \frac{5}{3}; \frac{7}{7}; \frac{3}{8}; \frac{25}{36}; \frac{16}{21}; \frac{15}{15}; \frac{107}{100}$ все: правильные дроби; неправильные дроби. Можно изменить формулировку заданий или задания дать в другой форме;
- закрепить пройденный материал. Например, Разделите с остатком: 49: 5 или Выделите целую часть из неправильной дроби: $\frac{7}{3}$ или Запишите число в виде неправильной дроби: $3\frac{2}{3}$;
- проверить выполнение домашнего задания, предложив детям сделать аналогичные упражнения. Пример задания: Умножьте на число 3 числитель и знаменатель дроби $\frac{1}{2} =$ или Разделите на число 3 числитель и знаменатель дроби $\frac{15}{27} =$;
- проверить усвоение темы, пройденной на предыдущем уроке. Здесь можно предложить то же самое задание, которое выполняли на этом уроке. Например, Восстановите запись: $\frac{1}{2} = \frac{\quad}{4} = \frac{\quad}{6} = \frac{\quad}{8} = \frac{\quad}{10} = \frac{\quad}{12}$ или Приведите дробь к знаменателю 20: $\frac{1}{2} =$ или Сократите дроби: $\frac{12}{34} =$;

— проанализировать сформированность какого-нибудь одного навыка.

Например, Выделите целую часть числа $\frac{8}{3} =$ или Восстановите запись:

$$\frac{1}{2} = \frac{\quad}{4} = \frac{\quad}{6} = \frac{\quad}{8} = \frac{\quad}{10} = \frac{\quad}{12} \text{ или Сократите дроби: } \frac{12}{34} = .$$

Для экономии времени на уроке работы предлагаются на перфокартах или индивидуальных карточках.

Самостоятельная работа может иметь не одну, а две цели.

Конечно же степень самостоятельности при выполнении самостоятельных работ дифференцируется: сильные обучающиеся выполняют задания, не прибегая ни к какой помощи; обучающиеся, имеющие средние знания могут воспользоваться справочным материалом, карточками, таблицами, записями в тетрадях и др., но при этом оценка снижается на 1 балл. Обучающимся, со слабыми знаниями можно разрешить обращаться за помощью к другим обучающимся или к учителю. При этом тоже выставляется соответствующая оценка. Обучающиеся, которые совсем не знают, как приступить к работе, выполняют задание вместе с учителем индивидуально.

Объем и содержание заданий для самостоятельной работы подбираются индивидуально для каждого ребенка.

Используются также карточки, в которых часть заданий выполняется в классе, а другая часть заданий дается домой и обучающиеся их выполняют по образцу классной работы.

Постепенно можно увеличивать уровень трудности заданий и их объем.

Таким образом, при использовании таких самостоятельных индивидуализированных работ повышается мотивация и интерес к предмету у обучающихся с ОВЗ и в частности у обучающихся с нарушенным слухом, а также обучающиеся находятся в состоянии успеха при изучении математики.

Литература:

1. Борисова А. М. Математика. 5 класс: диагностические работы для оценки освоения содержания программы [Текст]/ А. М. Борисова. — Волгоград: Учитель, 2015. — 86 с.
2. Готовимся к промежуточной аттестации. 5–6 классы. Комплексные задания по математике на электронном носителе [Текст]/ авт. — сост. Е. А. Яровая. — Волгоград: Учитель, 2016. — 42 с.

3. Дорофеев Г. В. Дифференциация в обучении математике [Текст]/ Г. В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова, С. Б. Суворова, В. В. Фирсов//Математика в школе. — 1990. — № 4. — С. 15–21.
4. Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации. 5 класс. Варианты 1, 2 [Текст]/ ред. Н. А. Куликова. М.: Просвещение, 2014. — 40 с.
5. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. Сборник 1. Подготовительный, 1–7 классы/ авт.-сост. зав лабораторией содержания и методов обучения детей с нарушениями слуха ГНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», доктор пед. наук Т. С. Зыкова. — М.: Просвещение, 2005.
6. Современная система оценки достижения планируемых результатов освоения ООП основного общего образования. Локальные акты ОО и методический инструментарий в электронном приложении / авт.-сост. Е. А. Яровая, Н. В. Киселёва. — Волгоград: Учитель, 2017. — 56 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897). Список изменяющих документов (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644) [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://eduinspector.ru/2013/08/07/tjutor-v-shkole-normativnaja-baza/>

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Проведение диагностики и коррекции с обучающимися младшего школьного возраста с комплексными (сложными) нарушениями развития

Атаньязова Виктория Александровна, педагог-психолог

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

***Ключевые слова:** сложные (комплексные) нарушения, множественные нарушения, осложненный дефект, тяжелые множественные нарушения развития, психомоторные процессы, сенсорная сфера, диагностика, коррекция.*

В основе современных взглядов на становлении психики ребёнка с нарушениями в развитии лежат закономерности развития психики, описанные Л. С. Выготским в учении о сложной структуре аномального развития. Многие работы исследователей посвящены вопросам изучения и обучения данной категории детей (Т. А. Баилова, М. Г. Блюмина, В. И. Лубовский, И. Ю. Левченко, М. С. Певзнер, Т. В. Розанова, М. В. Жигорева, В. Н. Чулков, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская, Е. М. Мастюкова, Н. М. Назарова, Д. Фишер и др.). Учеными описана клиничко-психолого-педагогическая специфика, причины сложного дефекта, представлены различные классификации множественных нарушений.

На сегодня используются термины: «сложные (комплексные) нарушения», «множественные нарушения», «осложненный дефект», «тяжелые множественные нарушения развития».

Основываясь на анализе научных исследований по обозначенной проблеме, М. В. Жигорева [6, с. 13] приводит следующие определения: к сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, взятое отдельно, определяет характер и структуру аномального развития. Все нарушения имеют многообразное воздействие друг на друга и взаимоусиливаются (например, снижение слуха и интеллектуальная недостаточность).

К множественным нарушениям относят сочетание трех или более первичных нарушений, каждое из которых имеет негативные последствия и усугубляет отклонения в развитии (например, интеллектуальная недостаточность и слепоглухота).

К данной группе нарушений также относится и «осложненный дефект» (сочетание основного и сопутствующего нарушения), при котором имеет место несколько первичных нарушений, но одно из них является основным, определяющим структуру аномального развития (имеет вторичные отклонения), в то время как другие не резко выражены или компенсируются, а потому не имеют последствий, однако оказывают влияние на основной ведущий дефект (например, осложнение неврологическими и психопатологическими синдромами: недоразвитие речи, осложненное судорожным синдромом).

Т. В. Розанова отмечает, что можно выделить более двадцати типов тяжелых множественных нарушений, которые могут быть представлены сочетанием первичных сенсорных, двигательных, речевых, эмоциональных нарушений, а также сочетанием всех этих нарушений с интеллектуальной недостаточностью различной степени.

В законе РФ «Об образовании» в главе «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» дети с комплексными (сложными) нарушениями развития выделены как отдельная категория, которая нуждается в разработке специальных образовательных условий [7].

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, предполагает уровневый подход к организации и содержанию школьного обучения детей, индивидуализацию их образовательных маршрутов. В нем описаны требования к структуре и содержанию АООП с учетом особых образовательных потребностей всех групп обучающихся, а также с ТМНР. На основе 4 варианта АООП разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР) с учетом особых образовательных потребностей обучающегося с умеренной, тяжелой или глубокой степенью интеллектуальных нарушений и тяжелыми множественными нарушениями развития [24].

ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), АООП вариант 2 предполагает обучение детей с интеллектуальным и психофизическим недоразвитием в умеренной, тяжелой или глубокой степени. Данные нарушения могут сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы [23].

Исходя из своеобразия психологической реальности изучаемого контингента детей с комплексными, множественными нарушениями, педагог-психолог может использовать следующие методы изучения ребенка:

- метод наблюдения (в процессе выполнения задания),
- метод экспериментального изучения ребенка (выполнение заданий с качественной и количественной обработкой результатов): методики подбираются в соответствии с актуальным уровнем развитием ребенка, например, методики Е. А. Стребелевой [14], «Диагностическая программа для обследования детей с комплексными нарушениями» М. В. Жигоревой, И. Ю. Левченко [6], «Мониторинг педагога-психолога», представленный в пособии «Специальная индивидуальная программа развития для детей с нарушениями интеллекта» [2].

Диагностика проводится индивидуально с каждым ребенком. Приступая к обследованию ребёнка, педагогу-психологу необходимо установить эмоциональный контакт и доверительные отношения, а также обратить внимание на общее состояние ребёнка и только после этого предлагать ему выполнить следующие задания.

Для изучения сенсорного развития применяются методики диагностики зрительного и осязательного восприятия, направленные на оценку усвоения сенсорных эталонов (различение качеств и свойств предметов: цвета, формы, величины, текстуры), целостного образа предмета.

Уровень моторных возможностей детей с ТМНР оценивается в процессе выполнения всех предлагаемых заданий методом наблюдения. Такой способ описан в протоколе обследования для детей с комплексными нарушениями М. В. Жигоревой и И. Ю. Левченко, что позволяет сократить количество предъявляемых ребенку заданий и сократить время обследования [6]. Является целесообразным для детей, имеющих те или иные нарушения опорно-двигательного аппарата.

Данный вариант диагностического обследования позволяет сравнить полученные результаты с тремя уровнями психического развития детей с комплексными (сложными) нарушениями [6, с. 86], использовать личностно-ориентированный и уровневый подход (трехступенчатую модель) в коррекционно-развивающей работе.

На I (низком) уровне развития у детей наблюдаются выраженные интеллектуальные нарушения, недоразвитие всех психических функций. Не сформированы навыки самообслуживания, коммуникации, обнаруживаются лишь зачатки подражания. Наблюдается отставание в физическом развитии. Выполнение большинства заданий возможно только в совместных действиях

с психологом. Основное отличие детей II-го (среднего) уровня — принятие оказываемой помощи, способность подражать, большая контактность, есть предпосылки наличия переноса усваиваемых операций, приемов, действий. Уровень III (выше среднего) — нормальный интеллект и сочетание сенсорных нарушений, речи, двигательной системы [6].

Среди проблем развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития важная роль отводится психомоторным процессам и сенсорной сфере, влияющих на процесс дальнейшего обучения.

У детей с комплексными (сложными) нарушениями дефицит моторной сферы обуславливает нарушения в развитии сенсорной, двигательной, эмоционально-волевой, когнитивной сферах. Многие проблемы обучения и поведения детей с множественными нарушениями являются результатом искажения процесса сенсорного развития. Например, у детей с расстройством аутистического спектра повышена чувствительность в зрительной, слуховой и тактильной сферах, характерны двигательные стереотипии, раскоординированность движений, наблюдается фрагментарность восприятия, фиксация на деталях. У детей с церебральным параличом нарушения сенсорных процессов проявляются в недоразвитии константности и предметности восприятия, в замедленном темпе распознавания предметов, в трудностях обобщения сенсорных сигналов, нарушении пространственного восприятия. Вследствие интеллектуальной недостаточности восприятие характеризуется узостью объема и общей пассивностью, недифференцированность и замедленность процесса переработки поступающей через органы чувств информации затрудняет знакомство с окружающим миром. Данная категория детей обладает меньшими, по сравнению с их нормативно развивающимися сверстниками, возможностями самостоятельно понимать, осмысливать, сохранять и использовать получаемую из окружающего мира информацию. Детям не свойственно проявление интереса к окружающему, поэтому важно проводить целенаправленную коррекционную работу по обогащению и накоплению их чувственного опыта.

Л. Б. Баряева в процессе психомоторного и сенсорного развития детей с множественными нарушениями отводит именно игровой деятельности. Для этого она предлагает использовать подвижные игры, игры-эксперименты с природным, бросовым материалом, бумагой и тканью, игры с бытовыми предметами-орудиями, сенсорные, конструктивные, театрализованные игры [4].

Логопед ЦСС БФ Даунсайд Ап М. М. Иванова на своих занятиях с детьми использует игры с коробками, бумагой, фольгой, стикерами, малярным скотчем, кинетическим песком и др. В основе занятий по игровому взаимодействию

лежит коммуникативный подход, разработанный в ИКП РАО Ю.А. Разенковой. В процессе общения с ребенком большое значение имеет эмоциональность, вовлеченность взрослого («я здесь, я тебя вижу, мне с тобой интересно»), присоединение к действиям ребенка, тактильное взаимодействие. В такой творческой игре не ставятся дидактические задачи (например: «возьми желтый мячик»), не используются прямые инструкции, отсутствует критика [22].

Е.А. Стребелева, А.А. Катаева отводят дидактическим играм значительное место в процессе обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [15]. Дидактическая игра — одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра — основной вид деятельности детей с проблемами в развитии. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая — игровая, ради которой действует ребенок. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для детей с проблемами в развитии, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Им для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Таким образом, особая роль дидактической игры состоит в том, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Применение пальчиковой гимнастики, пальчиковых игр с природными материалами и различными предметами имеет комплексное развивающее воздействие [20]. В процессе выполнения движений с предметами развиваются тактильное и тактильно-двигательное восприятие, оптико-пространственные представления. Выполнение упражнений способствует развитию дифференцированных и согласованных движений рук, укрепляет мышцы, активизирует работу суставов, сухожилий, связок [18].

В пособиях Т.Л. Лещинской, Э.Г. Пилюгиной, И.К. Боровской, Л.Б. Баряевой, И.Ю. Захаровой и Е.В. Моржиной, Л.А. Метиевой и Л.А. Удаловой, Т.П. Трясоруковой представлен большой объем игровых упражнений, за-

даний, дидактических игр, направленных на развитие психомоторных и сенсорных процессов у детей с особенностями развития.

Особую значимость приобретает принцип индивидуализации коррекционной работы, создание условий для включения ребенка с множественными нарушениями в специально организованную коррекционно-развивающую среду, которая способствует развитию их психомоторики и сенсорных процессов.

Основными задачами психокоррекционных занятий являются:

- формирование и стимуляция сенсорно-перцептивных функций (пространственных представлений, конструктивного праксиса, зрительного гнозиса, тактильного восприятия);
- развитие психомоторных функций;
- формирование и активация мотивационных механизмов психологического развития;
- формирование эмоционального общения с взрослым, выполнение элементарной инструкции, развитие способности к совместным действиям.

Коррекционная работа направлена, прежде всего, на обогащение сенсомоторного опыта детей, формирование системы обследовательских действий, а также познавательных установок «Что это?», «Какой он?», «Где звучит?». В результате возникает способность выделять основные признаки предметов с помощью различных анализаторов (зрительного, слухового тактильного, кинестетического), дифференцировать их, соотносить со словом. Это является необходимым условием формирования полных и адекватных представлений об объектах и явлениях окружающего мира.

Внимание детей привлекается к функциональным и пространственным свойствам окружающих предметов (форме, отношениям по величине и расположению) и цвету, они обучаются действовать с учетом этих свойств, сравнивать объекты по данным признакам, находить сходство и различие, объединять в группы.

Одновременно у ребенка формируются первые практические ориентировочные действия («поисковая», результативная проба, практическое примеривание), умение проследивать за движением, пользоваться указательным и соотносящим жестом в ходе предметных и орудийных действий, при сравнении объектов, формируется система «взор — рука (руки)».

Такой комплексный подход к коррекции и формированию способов восприятия приводит к возникновению очень важной для познавательного развития ребенка сенсорно-перцептивной способности, развитию концентрации

внимания, умения сосредоточиться на содержании и выполнении игрового задания, придавая вниманию устойчивость и произвольность.

На первых занятиях для установления положительного эмоционального контакта с ребенком, привлечения внимания, можно использовать игры «Давай познакомимся» с использованием телесного контакта через пожатие, прикосновение [6, с. 185], «Игры лицом к лицу» [8, с. 64]. Так же важно побуждать ребенка обследовать, изучать окружающее пространство, предметы, наполняющие пространство, а также действовать с предметами, игрушками (ощупывать, рассматривать). Для лучшего понимания и выполнения ребенком элементарных инструкций можно применять социальные жесты, например, «смотри» — указательный палец к глазу, «слушай» — указательный палец к уху, «говори» — указательный палец ко рту [16].

Варианты занятий: «Давай познакомимся», «Давай поиграем», «Давай познакомимся с игрушками», «Мое имя», «Учимся общаться», «Улыбка и жест», «Играем с ладошками и пальчиками», «Знакомимся с телом», «Давай поговорим», «Давай построим домик», «Бусы для куклы».

Примерная структура занятия:

- организационный этап, приветствие,
- коррекционный этап: работа с дидактическим материалом,
- заключительный этап: прощание (например, словесное сопровождение: «Всё, занятие закончено» и звонок в колокольчик), подведение итогов.

Планируемые результаты: положительное отношение к занятиям; удержание цели деятельности до получения ее результата; сотрудничество с педагогом и сверстниками; формирование/развитие моторики кисти и пальцев рук, координации движений, мышечной силы (удерживание различных предметов, отличающихся размером, формой); развитие подражания; зрительного, тактильного, кинестетического восприятия; представлений о форме, цвете, величине предметов.

При оценке результативности должны учитываться особенности психического, неврологического и соматического состояния каждого обучающегося. Выявление результативности обучения должно происходить вариативно с учетом психофизического развития ребенка в процессе деятельности [14].

Специфика оценки результатов работы с данной группой детей состоит в том, что динамику развития функций и овладения навыкам в большинстве случаев достаточно сложно отслеживать с помощью стандартных методов. Также можно сказать, что она носит «не очень выраженный» характер. Однако, относительно начального состояния детей, изменения являются значитель-

ными и носят качественный характер. Имеет значение и функциональное состояние детей, которое может варьироваться даже в течение одного дня. Таким образом, бывает трудно судить, являются ли выявляемые изменения в возможностях ребенка отражением успеха или неуспеха коррекционно-развивающей работы либо простыми колебаниями состояний. У большинства детей отмечаются трудности произвольной регуляции поведения в целом, поэтому в определенных ситуациях ребенок демонстрирует большие возможности, чем при выполнении тех или иных действий по инструкции (то есть в тех случаях, когда требуется наиболее высокий уровень произвольности).

Литература:

1. Басилова Т. А. Психология детей со сложными нарушениями развития // Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 374–389.
2. Баранова Т. Ф., Мартыненко С. М., Басангова Б. М., Шоркина Т. Д. Специальная индивидуальная программа развития для детей с нарушением интеллекта: Метод. пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2019. 64 с.
3. Баряева Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002. 479 с.
4. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. П., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. — СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003–320 с. — (Коррекционная педагогика).
5. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 240 с.
6. Жигорева М. В., Левченко И. Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. — М.: Национальный книжный центр, 2016. — 208 с.
7. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 — Ростов н/Д: Легион, 2013.
8. Захарова И. Ю., Моржина Е. В. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр. — М.: Теревинф, 2018. — 152 с.

9. Константинова И. С., Попова М. Г., Бондарь Т. А., Зарубина Ю. Г. «Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ». — М: Теревинф, 2015. — 56 с.
10. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. «Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: Сборник игр и игровых упражнений». — М.: Издательство «Книголюб», 2008. — 128 с.
11. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. «Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья». — М.: Национальный книжный центр, 2016. — С. 192.
12. Назарова Н. М. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова [и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. М.: Академия, 2010. — 400 с.
13. Программа, разработанная на основе программ коррекционных курсов для детей и подростков с глубокой умственной отсталостью/ Т. А. Алексеева, Л. Б. Баряева, Л. И. Кайкина, Л. В. Капустянская и др.; Под ред. Н. Н. Яковлевой. СПб.: ЦДК проф. Баряевой, 2015. 54 с.
14. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.] под ред. Е. А. Стребелевой. — М.: Просвещение, 2017. — 182с. + Прил. (248 с.: ил.).
15. Стребелева Е. А. «Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога»/ Е. А. Стребелева. — М.: ВЛАДОС, 2016. 256 с.
16. Танцюра С. Ю., Кононова С. И. «Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ: Методическое пособие. — М: ТЦ «Сфера», 2017. — 64 с.
17. Телесные практики, сенсорная интеграция и эрготерапия: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные технологии и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / науч. ред. Ворошнина О. Р., Санникова А. И.; сост. Мальцева М. Н., Кобялковская Е. А., Гилева А. Г. (вып. ред.); Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. — Пермь, 2018. — 140 с.
18. Трясорукова Т. П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей: пальчиковый фитнес: рабочая тетрадь/Т. П. Трясорукова. — Ростов н/Д: Феникс, 2021. — 38 с.

19. Усачева Л. В. Сенсомоторное развитие детей с тяжелыми множественными нарушениями развития как фактор познавательной деятельности // Молодой ученый. 2018. № 17. С. 297–299.
20. Юхтанова Е. А. Обучение детей с комплексными нарушениями развития // Молодой ученый. 2017. № 39. С. 118–121.
21. Якубовская Е. А. Стимуляция сенсомоторного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Специальная адукацыя. Минск: Адукацыя і выхаванне. 2007. № 4. С. 27–36.
22. Иванова, М. М. Игровые этапы / М. М. Иванова. — Вебинар // Даунсайд ап: [сайт]. — URL: <https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/igrovye-etapy/> (дата обращения: 28.12.2022).
23. ФГОС НОО обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1599 // <https://fgos.ru/>
24. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 // <https://fgos.ru/>

Формирование навыков выразительного чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития на уроках литературного чтения

Колядова Татьяна Сергеевна, слушатель

Научный руководитель: Гапанович-Кайдалова Екатерина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

Чтение является одним из основных способов восприятия любой информации. Освоение навыков чтения выступает предикатом успешности обучения. Нарушения навыков чтения — актуальная проблема для обучения в школе, т. к. именно чтение из цели становится средством дальнейшего приобретения знаний. Навык чтения, как разновидность письменной речи, выступает более поздним и очень сложным образованием на основе устной речи и находится на более высокой ступени речевого развития.

Вопросами формирования навыков выразительного чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня ре-

чевого развития на уроках литературного чтения занимались Л. А. Горбушина, Т. А. Задорожная, Н. А. Зайцева, Е. И. Кубасова, М. Р. Львов, А. А. Матвеева, Н. Н. Светловская и другие.

Выразительное чтение — чтение, которое правильно передает идейное содержание произведения, его образы. Признаками выразительного чтения являются:

- 1) умение соблюдать паузы и логические ударения, передающие замысел автора;
- 2) умение соблюдать интонации вопроса, утверждения, а также придавать голосу нужные эмоциональные окраски;
- 3) хорошая дикция, ясное, четкое произношение звуков, достаточная громкость, темп.

Выразительное чтение предполагает наличие умения соблюдать паузы и логические ударения; умения соблюдать интонации вопроса; хорошей дикции, ясного, четкого произношения звуков, достаточной громкости, темпа.

Общее недоразвитие речи третьего уровня характеризуется умеренными отклонениями в речевом развитии: словарный запас у ребенка находится на хорошем уровне, ребенок может говорить сложными предложениями, однако звуки произносятся не совсем правильно. Очень часто окружающие ребенка люди не могут понять его речь.

К особенностям чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития можно отнести следующие:

- нечеткое произношение звуков в самостоятельной речи;
- низкий уровень владения фразовой речью;
- наличие лексических ошибок (неправильное употребление слов в речевом контексте);
- отсутствие в словаре обобщающих понятий;
- затруднения в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов;
- ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже, в согласовании числительного с существительным всех трех родов;
- ошибки в употреблении предлогов;
- ошибки в передаче логической последовательности событий.

Выразительность чтения выражается в навыке применять паузы, применять ударение (психологическое или логическое), находить необходимую интонацию, в умении читать точно, достаточно громко и понятно для окружающих.

Большие затруднения при чтении испытывают дети с общим недоразвитием речи третьего уровня, особенно это касается выразительности чтения, они ошибаются в расстановке пауз, делают большее количество ошибок при постановке логического ударения, не замечают знаков препинания, читают монотонно, возникают трудности интонационного оформления вопросительных и восклицательных предложений, наблюдается отсутствие эмоциональности при чтении [1, с. 97].

На протяжении всех четырёх лет обучения младших школьников выразительному чтению меняются приёмы овладения навыком чтения: сначала происходит освоение целостных приёмов чтения в пределах слова и словосочетания (чтения целыми словами); затем начинают формироваться приёмы интонационного объединения слов в предложения. Далее начинает увеличиваться скорость чтения (беглое чтение), постепенно начинает вводиться чтение про себя с воспроизведением содержания прочитанного.

Условиями работы над выразительностью чтения выступают:

1. Демонстрация образца выразительного чтения работы. Как правило, им выступает образцовое чтение учителя. Если образец демонстрируется при первоначальном знакомстве детей с текстом, лучше использовать чтение учителя. Демонстрация образца выразительного чтения обладает несколькими целями:

- первая цель состоит в том, что такое чтение становится своего рода эталоном, к которому должен стремиться младший школьник;
- вторая цель состоит в том, что такое чтение показывает слушателям понимание смысла текста и помогает ее сознательному чтению;
- третья цель состоит в том, что такое чтение служит базисом для «имитационной выразительности» и может обладать позитивной ролью, даже при отсутствии понимания читателем: при подражании интонации, которая выражает определенные чувства, у детей возникают эти чувства и через эмоциональный опыт приходит осознание работы [2, с. 27].

2. Перед работой над выразительным чтением должна быть проведена работа, направленная на анализ произведения. Следовательно, упражнения в выразительном чтении должны проводиться только на заключительных этапах урока, когда работа над формой и содержанием завершается.

Работа над выразительностью чтения основывается на воссоздании воображения школьников, то есть на их способности представить картину жизни в соответствии с вербальным описанием автора, чтобы увидеть с внутреннего взгляда то, что автор изобразил.

Основными условиями овладения выразительной речью являются:

- 1) навык распределения дыхания в процессе речи;
- 2) получение навыков правильной артикуляции каждого звука и четкой диктовки;
- 3) постижение норм литературного произношения.

В подготовке к выразительному чтению, по мнению Л. А. Горбушиной, можно выделить три этапа:

- 1) установление конкретного содержания текста, анализ мотивов поведения актеров, выявление идеи работы;
- 2) маркировка текста: пауза, логический стресс, определение темпа чтения;
- 3) упражнения в чтении (неоднократное прочтение, до появления в голосе читающего задумок автора) [3, с. 33].

Повышение эффективности методики выразительного чтения, согласно М. А. Рыбниковой, предполагает учет в работе учителя следующих принципов:

- словесное действие;
- целенаправленность чтения;
- искренность переживаний;
- общение в процессе выразительного чтения [4, с. 51].

Важным компонентом обучения навыку выразительности чтения выступает работа, направленная на формирование правильной интонации, которая возникает благодаря умению подражать интонации учителя.

На основании анализа литературы можно выделить следующие способы формирования навыка выразительного чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня:

- работа над дыханием и артикуляцией;
- слушание образцов выразительного чтения;
- выразительное чтение учителем, которое выступает в качестве эталона;
- слуховая дифференциация текстов, обладающих различной интонацией;
- применение специальной разметки текста, которая выступает как подготовительная работа для последующего выразительного чтения;
- прочитывание предложений с выделением словесного и логического стресса, пауз;
- ответы на вопросы, предназначенные для некоторых слов в предложении;
- чтение по ролям;
- коллективное чтение;
- упражнения при чтении (тихое чтение, громкое чтение, быстрое или медленное чтение);

- прочитывание фраз с акцентом на отдельные слова на примере подражанию учителю;
- повторное громкое прочитывание текста, который приготовлен учителем для запоминания наизусть (пословицы, басни, загадки или стихотворения).

Таким образом, работа учителя по формированию навыков выразительного чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития на уроках литературного чтения должна строиться на основе принципов построения целенаправленной дифференцированной методики устранения нарушений чтения, методики обучения выразительному чтению, последовательности этапов работы.

Литература:

- 1 Кубасова, О. В. Выразительное чтение: пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / О. В. Кубасова. — М.: Дело, 2013. — 144 с.
- 2 Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. — М.: Просвещение, 2019. — 103 с.
- 3 Горбушина, Л. А. Обучение выразительному чтению младших школьников: пособие для учителей / Л. А. Горбушина. — М.: Просвещение, 2014. — 160 с.
- 4 Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. — М.: Просвещение, 2013. — 84 с.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Необходимость совершенствования подготовки учителей истории

Зверкович Геннадий Васильевич, преподаватель

Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(г. Санкт-Петербург)

В статье автор пытается изучить особенности профессиональной подготовки учителей истории, рассмотреть пути её совершенствования с целью улучшения качества обучения в педагогических вузах.

Ключевые слова: история, учитель, подготовка.

Современное общество, государство, международное сообщество кардинально меняют требования к качеству профессиональной подготовки современного учителя. В современной общественной жизни в последнее время особую остроту получило обсуждение вопроса о подготовке учителя нового поколения, способного активно включиться в реализацию задач модернизации страны в XXI в. Можно предположить, что успешная реализация программы модернизации страны будет зависеть и от уровня подготовки учителей истории. Школьное историческое образование является одним из наиболее массовых каналов формирования мировоззрения подрастающих поколений. От профессиональных и личностных качеств учителя истории будут зависеть ценностные ориентации граждан России, их способность выстраивать свою деятельность в соответствии с мировым и отечественным опытом, учитывать в ней соотношение традиций и новаций.

А.А. Вербицкий в своих исследованиях полагает, что с реализацией компетентностного подхода в образовании происходят изменения всей педагогической системы высшей профессиональной школы, обеспечивается переход к новому типу процессов обучения и воспитания, а именно, «к новой образовательной парадигме» [2].

В настоящее время все большее значение приобретает профессия учителя, особенно учителя истории, как явление общественной жизни. Это можно объяснить тем, что процесс обучения данному школьному предмету включает в себя возможности для формирования и развития свободной личности, способной мыслить критически и творчески, с высоким уровнем гражданственности и гражданского самосознания. Исходя из вышеизложенного, особую актуальность приобрели вопросы профессиональной подготовки учителей истории.

Анна Старева определила категорию «профессиональная подготовка учителей истории» как объективно существующий процесс воспитания (учения и обучения), овладения учащимися общепедагогическими и методическими знаниями, приобретения вырабатываемых соответствующих навыков в ходе педагогических практик, а также как навыки, необходимые для самообразования, самосовершенствования и самореализации [8].

Автор также определил концепцию профессиональной подготовки будущих учителей истории, касающуюся реализации личностно-ориентированного образования в школе как процесса ознакомления учащегося с научными основами и технологиями личностно-ориентированного образования, ориентированного на развитие практических умений и навыков, на личность студента, формирование определенных психологических и нравственных качеств, значимых для работы в личностно-ориентированной учебной среде. В основе такого обучения лежит система дидактически и методически подготовленного учебного материала для разных образовательно-квалификационных уровней, определенных учебным планом и другими нормативными актами государственного управления образованием и вузом [8].

Предметом исследования Анны Старевой также стали особенности личностного развития будущих учителей в системе аудиторной и внеаудиторной воспитательной работы высших учебных заведений. По мнению Старевой, среди благоприятных условий для развития творчества учащихся ведущее место занимают задания на скорость реакции, стимулирующие их познавательные интересы; соревновательная атмосфера; обсуждение (и обмен мнениями); подготовка и проведение урока истории в лаборатории; мониторинг творческих методов обучения и их научное осмысление; педагогическая практика и самооценка ее результатов; написание курсовой работы. В исследовании подчеркивается, что формирование творческой личности педагога — длительный и непрерывный процесс, который начинается в вузе и продолжается на протяжении всей его педагогической деятельности [8].

Старева А. указала на необходимость методической, поэтапной подготовки учителей истории, что, по ее мнению, обусловлено необходимостью повышения конкурентоспособности и мобильности учителей на рынке труда, в условиях внутренних (рыночных и демократических) отношений и внешних (глобализация и формирование информационного общества) социальных изменений. Ежегодное удвоение объема обществоведческой информации и научных знаний из разных наук (политических, философских, социологических, юридических и др.), социального и профессионального опыта, изменение форм педагогического общения и духовно-психологических условий жизни общества, составляют своего рода вызов методической подготовке учителей истории и требуют ее модернизации.

Анализируя практику реализации принципов отечественной ступенчатой системы профессиональной подготовки учителей истории, указываются недостатки, среди которых, в частности, несоответствие между теоретико-методической и практической подготовкой на уровне бакалавриата и магистратуры [8].

Елена Чиркина утверждает, что обществу и школе нужны учителя качественно нового типа — профессионально компетентные, то есть люди лично и профессионально зрелые, выражающие сформированную готовность успешно применять эти знания на практике и расширять их в случае необходимости. Особые требования, предъявляемые обществом к компетентности учителей истории, Чиркина объясняет спецификой исторического, учебного материала. Соответственно, педагог должен уметь организовывать знания учащихся через процесс усвоения, использовать его дидактический потенциал в учебных целях, устанавливать причинно-следственные связи между историческими фактами, событиями, явлениями, работать с историческими картами, документами и т. д. Психолого-педагогическую компетентность учителя истории автор рассматривает как результат его профессионального и личностного развития и раскрывает ее как совокупность умений определять и учитывать индивидуальные особенности, а также способности каждого учащегося анализировать психологические основы коммуникативных процессов в группах, а также как и другие предметы, в частности учителей, и выбирать лучшие методы обучения. Особое значение имеет способность педагогов к профессиональному самосовершенствованию [9].

Ирина Ермакова изучала отдельное направление профессионально-педагогической подготовки будущих учителей истории, то есть подготовку по использованию исследовательских технологий в профессиональной деятельности. Данная подготовка рассматривается как целенаправленный, системный

и четко структурированный процесс, направленный на развитие профессионально важных личностных качеств, овладение будущими педагогами общепедагогическими и методическими знаниями, формирование соответствующих навыков и умений, приобретение опыта профессиональной и исследовательской деятельности с целью формирования готовности к технологизации образовательного процесса на основе исследовательского подхода [3]. Исходя из того, что методическая составляющая играет особую роль в системе профессиональной подготовки, с целью формирования практических навыков и умений использования исследовательских технологий в профессиональной деятельности у исследователя разработана соответствующая система научно-методического обеспечения, которая содержит теоретико-методический, информационный, операционально-деятельностный, результативный блоки, цель и результат [3].

Тамара Бакка научно обосновала схему подготовки будущих школьных учителей истории. В ее основе лежит соотношение между целевым компонентом (осознание студентами целей и задач профессионально-педагогической деятельности педагога-историка), содержательным компонентом (формирование познавательного и операционально-процессуального компонентов этой деятельности) и мотивационные компоненты (формирование мотивов достижения успеха в учебе как предпосылки правильной подготовки к профессиональной педагогической деятельности), охватывающие необходимый объем знаний, умений и навыков и проявляющиеся в профессиональной и творческой деятельности, стремление к самосовершенствованию — совершенствование и саморазвитие. Автор раскрыл структуру подготовки будущих учителей истории, принципы отбора содержания, оценки эффективности этого процесса, уточнил критерии готовности к преподаванию обществоведческих дисциплин [1].

Профессиональная подготовка будущих учителей истории средствами музейной педагогики была предметом исследования Валентины Снагощенко. Ученый определил основы и педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей истории средствами музейной педагогики и установил последовательность их применения на различных этапах профессиональной подготовки. Ею теоретически обоснована соответствующая структурно-функциональная модель профессиональной подготовки будущих учителей истории, системообразующими компонентами которой являются средства музейной педагогики. Она установила, что музеи педагогических вузов обладают значительным познавательным, воспитательным, научно-исследовательским и воспитательным потенциалом. Систематическое и целенаправленное привлечение

учащихся к хранящимся в музее духовным и материальным ценностям отечественной истории приводит к пониманию того, что музейный экспонат является важным источником исторических знаний, носителем исторической, социальной, художественной информации. Такой подход позволяет более эффективно формировать у студентов практические навыки использования культурно-исторического наследия в будущей профессиональной деятельности, в целом повысить качество профессиональной подготовки будущих учителей истории [7].

В контексте проблемной подготовки будущих учителей с учетом новой образовательной ситуации Ольга Морозова также поставила вопрос о повышении эффективности методической подготовки учителя права и истории, а также других обществоведческих дисциплин. Ученый считает, что ее решение требует трансформации методологических основ профессионального образования. Это означает, что подход, основанный на знаниях, должен быть заменен активным. По ее мнению, внедрение блочно-модульного обучения, будет способствовать высокому уровню методической подготовки будущих учителей, предполагающей освоение студентами содержания теоретических, научно-исследовательских и практических модулей. Также необходимо увеличить самостоятельную работу тех, кто будет использовать информационные и коммуникационные технологии для самообразования, посредством дистанционного обучения [6]. Сегодня это тенденция, означающая развитие профессиональной системы, включающей методическую подготовку учителей права, истории и других обществоведческих дисциплин.

Ростислав Костенко исследовал такой аспект профессиональной подготовки будущего учителя истории как формирование его социальных ценностей. Социальные ценности будущего учителя истории он определял как социально значимые ценностные ориентации личности учителя, то есть его личностную направленность на положительные ценности современного общества. Эти ценности формируются через социальные представления, историческое мышление, историческое сознание в процессе изучения общественно-исторического опыта общества и овладения педагогическими знаниями и умениями, то есть в процессе профессиональной подготовки [5].

Георгий Кашкаров обосновал необходимость внедрения компетентного подхода в систему профессиональной подготовки будущих преподавателей истории. Педагогическую компетентность он определял как конечный результат учебной деятельности аспиранта педагогического вуза, его творческой активности, как интегральный показатель личностно-деятельной сущности буду-

щего педагога, обусловленный уровнем реализации его гуманистической направленности. Ученый раскрыл структуру профессиональной компетентности будущего учителя через взаимосвязи гностических, конструктивных, организаторских, коммуникативных, творческих, аналитических, прогностических, проективных, информационных умений, которые должны формироваться у аспиранта педагогического вуза [4].

Под профессионально-педагогической компетентностью он понимает также целостное профессионально-личностное развитие выпускника педагогического вуза, обусловленное, в частности, специальными знаниями, умениями, умением и готовностью осуществлять специальные виды воспитательно-профилактической работы в соответствии с существующими морально-правовыми нормами, принятыми в обществе. В основу системы лег относительно узкий круг компетенций: собственно педагогических, методических, социально-психологических, личностных. Это определение ученый сформулировал в контексте обоснования концептуальных основ формирования педагогической компетентности будущих учителей по развитию критического мышления учащихся [4].

Георгий Кашкаров разрабатывал и другие аспекты этой проблемы. В частности, он определял понятие готовности студента — будущего учителя к воспитательной работе как сложную, целостную систему личностных качеств, особенностей и опыта, демонстрирующую осознание значимости педагогической профессии в обществе, социальную ответственность, готовность решать профессиональные задачи самостоятельно и творчески и актуализировать уже имеющиеся знания [4]. Он предложил систему подготовки студентов к воспитательной работе в процессе изучения профессионально-ориентированных дисциплин с использованием современных педагогических технологий, основанную на принципах компетентностно-ориентированного и междисциплинарного подходов. По его мнению, формирование образовательной компетентности будущих учителей должно осуществляться за счет профессионально ориентированных дисциплин, а также специальных курсов, включающих как теоретическую, так и практическую подготовку. Особое внимание следует уделить междисциплинарному планированию, устранению дублирующего содержания, рациональной организации обучения с использованием интерактивных технологий [4].

Ведущие педагогические школы России сегодня предлагают новые формы, методы, средства и технологии подготовки качественных педагогических кадров, новый подход к проектированию образовательных программ и разработке их содержания. Качество педагогического образования в соответствии

с Законом об образовании может быть определено как комплексная характеристика образовательной деятельности и воспитания обучающихся, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам и требованиям и (или) потребностям личности, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения запланированных эффектов образовательной программы [7].

Процессы управления качеством в педагогическом образовании регулируются требованиями международных стандартов и основными принципами управления качеством: ориентация на клиента; лидерство; вовлечения сотрудников; процессный и системный подход; постоянное улучшение; принятие решений на основе фактов; взаимовыгодное сотрудничество с социальными партнерами [2; 3; 4].

Методическая подготовка как предмет научных исследований в области педагогического образования приобрела актуальность в XXI веке в связи с необходимостью сформировать учителя, не только знающего свой предмет, понимающего научную информацию, но и владеющего разнообразными приемами работы с учащимися, приемами формирования у них необходимого комплекса знаний, умений и навыков с учетом специфика предмета и индивидуальные особенности (психологические и физиологические) учащихся.

На протяжении 15 лет сложившаяся подготовка обучающихся педвузов не подвергалась существенным изменениям.

Однако частично были модифицированы:

- содержание основных методических курсов (добавлены темы, рассматривающие технологии обучения, средства контроля и оценивания);
- методика преподавания методических дисциплин (увеличен объем активных и интерактивных методов, форм и средств обучения);
- формы занятий (в связи с организацией практикумов на базе средних общеобразовательных учреждений).

На сегодняшний день ситуация начинает меняться, и модернизация системы методической подготовки будущего учителя детерминирует процесс значительной трансформации ее структуры и содержания.

Кроме того, на эффективность организации методической подготовки в педвузе влияет и проблема постоянно меняющихся образовательных стандартов высшего профессионального образования, особенно части требований к результатам освоения основных образовательных программ, определяющих совокупность компетенций выпускника. Также необходимо отметить, что ФГОС ВПО по направлению подготовки 50100.62 «Педагогическое образование» во-

обще не рассматривает дисциплину «Методика обучения предметам» в качестве обязательной [1]. В результате возникает противоречие между необходимостью формировать методические компетенции будущего учителя и отсутствием методических дисциплин, которые должны способствовать данному процессу, в списке обязательных.

Несмотря на это, педагогические вузы предусматривают в учебном процессе преподавание методических дисциплин и курсов, таких как «Теория и методика обучения истории (обществознанию, праву)», что свидетельствует о понимании значимости данных дисциплин, содержание и организация изучения которых в последнее время начинают концептуально и методически переосмысливаться.

Новая образовательная ситуация в настоящее время заставляет изменить акцент в подготовке будущих учителей в педвузе, востребованных средней школой, преобразовать «устоявшиеся», традиционные формы обучения.

Одним из потенциальных способов решения указанной проблемы является организация в процессе подготовки блочно-модульного обучения, при котором ее содержание структурируется в виде автономных организационно-методических блоков-модулей, наполняемость которых может варьироваться в зависимости от дидактических целей и задач [2, с. 44].

Технологии модульного обучения в вузе посвящено достаточно большое количество исследований, рассматривающих дефиницию термин «модуль», раскрывающих его структуру и описывающих на основе модульного обучения методику организации учебного процесса. С нашей точки зрения, особого внимания заслуживает интерпретация модуля Т. Н. Шамало и А. М. Лозинской, которые его понимают как «функционально самостоятельную единицу технологии, включающую в себя не только целостное автономное содержание учебной информации, но и все компоненты методической системы (цели, содержание обучения, организационные формы и методы обучения, средства обучения, контроль и оценку результатов обучения), и состоявшую из отдельных учебных элементов» [5, с. 46].

В рамках данного исследования на основе блочно-модульной технологии была разработана и апробирована модель организационной структуры системы методической подготовки будущего учителя истории, обществознания и права.

Таким образом, профессиональная подготовка учителей истории как предмет исследования вызывает значительный научный интерес. В настоящее время эта проблема в основном рассматривается в контексте формирования профессиональной компетентности педагогов, как их готовности и умения организовать учебно-воспитательную деятельность в общеобразовательных школах в целом

и подготовку по юриспруденции и истории, в частности. Структура этой компетенции как результат профессиональной подготовки педагогов определяет направление, содержание и характер такой подготовки.

Таким образом, проблемы и противоречия, возникающие в процессе подготовки будущего учителя истории, связаны в основном с необходимостью расширения и углубления содержания его методической подготовки, изменяющегося в соответствии с запросами современной школы, а тенденции затрагивают процесс реализации данной подготовки, преобразования в связи с потребностью в активизации обучающихся, повышении уровня их самостоятельной деятельности в рамках получения профессионального образования.

Литература:

1. Бакка, Т. А. Подготовка студентов к преподаванию общественных наук в средних общеобразовательных учреждениях. Автореферат кандидатской диссертации. Киев, 2018.
2. Вербицкий, А. А., Ларионова, О. Г. Гуманизация, компетентность, контекст — поиски оснований интеграции. Вестник высшей школы. № 5, 2016 — С. 19–25.
3. Ермакова, И. Г. Подготовка будущего учителя обществоведческих дисциплин к применению исследовательской технологии в профессиональной деятельности. Научный вестник Николаевского государственного университета имени В. О. Сухомлинского. Педагогические науки. № 1, 33, 2018 — С. 109–111.
4. Кашкаров, Г. В. Подготовка студентов-юристов к изучению профессионально-ориентированных дисциплин с использованием современных образовательных технологий. В сборнике научных трудов Бердянского государственного педагогического университета. Педагогические науки. № 2, 2020 — С. 238–246.
5. Костенко, Р. В. Формирование социальных ценностей будущих учителей истории в процессе профессиональной подготовки. Автореферат кандидатской диссертации. Киев, 2017.
6. Морозова, Ольга. Система методической подготовки будущего учителя истории, обществознания и права: опыт, проблемы и тенденции. Педагогическое образование России. № 11, 2019 — С. 125–131.

7. Снагощенко, В. В. Профессиональная подготовка будущего учителя истории средствами музейной педагогики. Автореферат кандидатской диссертации. Киев, 2020.
8. Старева, А. В. Подготовка будущего учителя истории к реализации личностно-ориентированного обучения. Автореферат кандидатской диссертации. Киев, 2020–22 с.
9. Чиркина, Е. Н. Психолого-педагогическая компетентность учителя истории. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2017.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Социальная реабилитация лиц с ментальными расстройствами в условиях общественной организации

Гринёва Елизавета Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор;
Халикова Индира Фанисовна, студент магистратуры

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

В статье рассматриваются вопросы проектирования социальной реабилитации лиц с ментальными расстройствами в условиях общественной организации.

***Ключевые слова:** социальная реабилитация, лица с ментальными расстройствами, общественная организация.*

Правое положение лиц с ментальными расстройствами во все времена и в разных странах является отдельным специфическим направлением. Специфика заключается в ограничении прав, обязанностей данной категории лиц. Проблема ментальных расстройств граждан в современной России возрастает и охватывает разные сферы жизни: социальную, экономическую, медицинскую, правовую, духовную.

В России, по данным Росстата и Пенсионного фонда, на 1 февраля 2022 года зарегистрировано 10 миллионов 556 тысяч 63 инвалида. Что составляет 9,03% от всего населения нашей страны.

Психические расстройства вошли в первую пятерку заболеваний, ведущих к инвалидизации населения.

В связи с этим проблема социальной реабилитации лиц с ментальными расстройствами к условиям жизни в обществе является одной из важных и острых проблем современного общества. В последнее время данный вопрос приобретает особую значимость, в связи с большими изменениями в подходах к людям с ограниченными возможностями [3].

Такие авторы, как Г. Ф. Нестерова, С. С. Лебедева, С. В. Васильев, П. Д. Павленок, М. Я. Руднева раскрыли главные проблемы лиц с ограниченными возможностями здоровья. [1]

В настоящее время образовательные, научные и общественные организации ведут поиск эффективных форм и средств социальной реабилитации лиц с ментальными расстройствами. Однако до сих пор недостаточно раскрыты и обоснованы возможности социальной реабилитации в условиях общественной организации.

Логика изучения проблемы социальной реабилитации данной категории лиц в условиях общественной организации предполагает выделить группу категориальных понятий, вокруг которых строится данное исследование.

Реабилитация — комплекс медицинских, педагогических, профессиональных, юридических мероприятий, направленных на восстановление здоровья и трудоспособности лиц с ограниченными физическими и психическими возможностями в результате перенесенных заболеваний и травм [4].

В процессе реабилитации можно выделить основные компоненты, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты реабилитации	Направленность
Медицинский	<ul style="list-style-type: none"> • полное или частичное восстановление утраченных функций; • замедление прогрессирующего заболевания; • реализация мероприятий по достижению максимальной физической и психической полноценности.
Психологический	<ul style="list-style-type: none"> • коррекция, компенсация нарушенных психических функций; • компенсацию утраченных профессиональных и социальных качеств.
Социально-педагогический	<ul style="list-style-type: none"> • организация мер педагогической помощи в социализации индивида.
Социально-бытовой	<ul style="list-style-type: none"> • социально-бытовая адаптации; • восстановление навыков к самообслуживанию.
Профессиональный	<ul style="list-style-type: none"> • восстановление гражданина на ранке труда, включение его в профессиональную среду, если это возможно.
Социально-экономический	<ul style="list-style-type: none"> • социальное обслуживание, материальная помощь, льготы.
Социально-культурный	<ul style="list-style-type: none"> • творческое самовыражение гражданина, повышение самооценки; • развитие творческих и познавательных навыков; • культурная самоактуализация личности, ее активная работа над своим социальным совершенствованием.

Социальная реабилитация является одним из видов реабилитации. Процесс социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями является частью многоаспектной длительной деятельности.

Процесс социальной реабилитации в условиях общественной организации осуществляется под руководством специалиста в этой области, протекает, как и педагогический процесс, в специально организованных условиях, в ходе которых используются различные формы, методы и специальные средства воздействия на индивида.

Социальная реабилитация как конечный результат — это достижение ее конечных целей, когда человек, имеющий ограниченные возможности здоровья, после прохождения комплексной реабилитации в соответствующих реабилитационных учреждениях, вливается в социально-экономическую жизнь общества и не ощущает своей неполноценности.

Одним из центральных условий социальной реабилитации является разработка и реализация проектов. Преимущество проектного подхода заключается в возможности гибкого поведения в изменчивой внешней среде, каковой является социальная сфера.

Проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений представляет собой социальное проектирование. Выявление вариантов развития или изменения объекта дает возможность выбирать тактику и стратегию взаимодействия с этим объектом, управления этим объектом, выработки технологии воздействия на него, выбора путей планомерного введения нововведений.

В условиях общественной организации проектирование социальной реабилитации будет наиболее эффективным, так как сформированная база и разработки организации позволят нам идентифицировать цель проекта, определить факторы риска и основные показатели, реализовать сам проект и сформировать результаты исследования, а также реализовать полный комплекс социально-реабилитационных мероприятий, выявить среди них наиболее результативные.

Таким образом, социально-реабилитационное воздействие будет иметь эффект при выполнении комплекса условий посредством реализации проекта. Проектирование социальной реабилитации лиц с ментальными расстройствами в условиях общественной организации будет способствовать успешному функционированию системы из-за слаженности действий, распределения и выполнения функциональных обязанностей.

Литература:

1. Анисимова А. С. Вопросы теории и практики при установлении дееспособности субъектов гражданского права // Инновационная наука, 2016. № 5–2 (17), — 188 с.
2. Качур А. Н. «О современных особенностях и проблемах признания лица недееспособным». Сборник Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития, 2016. — 185 с.
3. Фурьева Т. В. Социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие для СПО. — 2 изд., пер и до. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 189 с.

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 17.01.2023. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 2,5.
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.