

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)



**VI ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ
XX МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

18–22 апреля 2016 г.

**Том III
Педагогика и психология**

**Часть 3
Проблемы дошкольного, начального общего,
коррекционного, дополнительного образования
и социально-педагогической деятельности
на современном этапе**

Томск 2016

ББК 74.58

В 65

В 65 VI Всероссийский фестиваль науки. XX Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 18–22 апреля 2016 г.) : В 5 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 3: Проблемы дошкольного, начального общего, коррекционного, дополнительного образования и социально-педагогической деятельности на современном этапе / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2016. – 372 с.

Научные редакторы:

Ажермачева З.Н., канд. пед. наук, доцент

Вахитова Г.Х., канд. пед. наук, доцент

Вершинина Л.В., канд. психол. наук, доцент

Демина Л.С., старший преподаватель

Курышева М.В., канд. филол. наук, доцент

Тужикова Т.А., канд. пед. наук, доцент

Файзуллаева Е.Д., канд. психол. наук, доцент

Материалы публикуются в авторской редакции

Технический редактор: Н. Н. Сафронова. Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84/16. Тираж: 100 экз.

Сдано в печать: 28.07.2016 г. Усл. печ. л.: 21,3. Уч. изд. л.: 22,3. Заказ: 947/Н

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ

г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84. E-mail: tipograf@tspu.edu.ru

© Авторский коллектив, 2016

© ФГБОУ ВО «ТГПУ», 2016

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

УДК: 373.3.016: 811.161.1

ГРНТИ:14.25.01

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN YOUNGER SCHOOLBOYS AT RUSSIAN LESSONS

Андрухив Екатерина Евгеньевна

Научный руководитель: О. Л. Никольская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: универсальные учебные действия, образовательно-воспитательный процесс, начальная школа, проблема, русский язык, младшие школьники, формирование познавательных универсальных учебных действий.

Key words: universal educational activities, educational and educational process, elementary school, the problem of the Russian language, younger students, the formation of cognitive universal educational actions.

Аннотация. Современная система образования в начальной школе ориентирована на формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. В связи с этим учителю необходимо владеть приемами формирования познавательных универсальных учебных действий, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В исследовании обобщены основные подходы к организации процесса обучения, направленного на формирование познавательных универсальных учебных действий. Проанализирован уровень сформированности познавательных УУД в МАОУ СОШ №49 (3 класс) г. Томска. В статье также раскрыто значение личности педагога во владении методами формирования познавательных УУД.

Разработка концепции развития универсальных учебных действий в системе общего образования отвечает новым социальным запросам,

отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе. Безусловно, уроки русского языка обеспечивают формирование познавательных универсальных учебных действий. В частности, нужно отметить, что, наряду с наличием научных и практических наработок и признанием необходимости формирования универсальных учебных действий учащихся, мы столкнулись с недостаточной степенью их сформированности в начальной школе. Все это и обусловило актуальность темы исследования.

Программа, формирующая общеучебные умения и навыки учащихся, впервые была предложена Д.Б. Элькониным и его учениками: В.В. Давыдовым, Л.Е. Журовой, В.В. Репкиным, Г.А. Цукерман др. [1].

Подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся активно рассматриваются А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой и др.

Подходы к формированию универсальных учебных действий на уроках русского языка представлены в работах А.Д. Дейкиной, И.И. Зайцевой, Л.Ф. Климановой, Е.С. Антоновой [2, 3, 4, 5].

Цель исследования – выявить условия формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка.

Экспериментальной базой стала школа №49 г. Томска (3 класс).

В ходе исследования применены 3 базовых методики, направленные на доказательство эффективности условий формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка в третьем классе.

Методика 1. Проба на определение количества слов в предложении (С.Н. Карпова).

Цель: выявление умения ребенка различать предметную и речевую действительность.

Описание задания: педагог зачитывает предложение и просит ребенка сказать, сколько слов в предложении, и назвать их.

1. Скажи, сколько слов в предложении.
2. Назови первое слово, второе и т. д.

Предлагаемые предложения:

От густого леса к болоту тянутся узкие тропинки.

По лёгкой пороше от ели к берёзке тянется след белочки.

Критерии оценивания: ориентация на речевую действительность.

Уровни оценивания: 1) Низкий уровень – ориентация на предметную действительность, нет осознания особого существования речевой действительности как знаково-символической. Дети дают неправильный ответ, ориентируются на предметную действительность, выделяют слова, перечисляя существительные, предметы; 2) Средний уровень – неустойчивая ориентация на речевую действительность. Дети дают частично верный ответ, правильно называют слова, но без предлогов и союзов; 3) Высокий уровень – ориентация на речевую действительность как самостоятельную, дифференциация знаково-символического и предметного планов. Дети дают частично верный (называют все слова, пропустив или предлог, или союз) или полностью правильный ответ.

По результатам исследования: Высокий уровень показали 83% учащихся; средний уровень показали 17% учащихся; низкий уровень показали 0% учащихся (табл.1).

Таблица 1

Количественные результаты методики 1.
Уровень развития умения различать
предметную и речевую действительность

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
83 %	17%	0%

Таким образом, можно сделать вывод, что умение различать предметную и речевую действительность у большинства учащихся находится на высоком уровне.

Методика 2. Задание "Отсутствующая буква"

Цель: выявление умения выделять и сравнивать стратегии решения логической задачи.

Материал: карточка со списком слов: кот, пут, потеет, лопата, крышка.

Инструкция: определить, какая буква отсутствует в следующих словах, сравнить эффективность разных стратегий решения задач.

Описание задания: учащимся дан список слов с пропущенной буквой. Требуется определить, какая буква отсутствует, найти способы нахождения недостающих букв при построении слов, наиболее эффективный способ анализа исходного набора букв и способ поиска

недостающих букв, выявить стратегии решения и сравнить их эффективность.

Критерии оценивания:

Высокий уровень – ребенок определяет, какая буква отсутствует, сопоставляет способы нахождения недостающих букв при построении слов, находит наиболее эффективный способ анализа исходного набора букв и способ поиска недостающих букв. Высокий уровень показали 89% учащихся.

Средний уровень – ребенок не сразу определяет, какая буква отсутствует, затрудняется сопоставить способы нахождения недостающих букв при построении слов, с трудом находит наиболее эффективный способ анализа исходного набора букв и способ поиска недостающих букв. Средний уровень показали 11% учащихся.

Низкий уровень – ребенок не может определить, какая буква отсутствует, не сопоставляет способы нахождения недостающих букв при построении слов, не может найти наиболее эффективный способ анализа исходного набора букв и способ поиска недостающих букв. Низкий уровень показали 0 % учащихся (табл. 2).

Таблица 2

Количественные результаты методики 2.
Уровень развития умения выделять
и сравнивать стратегии решения задачи

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
89	11	0

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень развития умения выделять и сравнивать стратегии решения задачи у большинства учащихся находится на высоком уровне.

Методика 3. "Кто прав?" (методика Г.А. Цукерман и др.)

Цель: выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Описание задания: ребенку дают по очереди текст трех заданий и задают вопросы.

Текст 1

Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: "Вот здорово!" А Саша воскликнул: "Фу, ну и страшненькое!"

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что ответит Петя каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?

Текст 2

После школы три подруги решили готовить уроки вместе.

– Сначала решим задачи по математике, – сказала Наташа.

– Нет, начать надо с упражнения по русскому языку, – предложила Катя.

– А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение, – возразила Ира.

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?

Текст 3

Две сестры пошли выбирать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения.

– Давай купим ему это лото, – предложила Лена.

– Нет, лучше подарить самокат, – возразила Аня.

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить? Что бы ты предложил подарить? Почему?

Уровни оценивания:

Низкий уровень: ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в задании 1) или выбора (задания 2 и 3), соответственно исключает возможность разных точек зрения; ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной. Низкий уровень 30% учащихся.

Средний уровень: частично правильный ответ – ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы. Средний уровень показали 50% учащихся.

Высокий уровень: ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое мнение. Высокий уровень показали 20% учащихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) у большинства учащихся находится на среднем уровне.

Таблица 3

Количественные результаты методики 3.
Уровень сформированности действий, направленных
на учет позиции собеседника (партнера)

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
20%	50%	30%

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) у большинства учащихся находится на среднем уровне.

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий у детей более развит, по сравнению с уровнем сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника.

Литература

1. Дидактическая система деятельностного подхода. Разработана авторским коллективом Ассоциации "Школа 2000..." и апробированная на базе Департамента образования г. Москвы в 1998-2006.
2. Дейкина, А. Д. Новации в методике преподавания русского языка / А. Д. Дейкина // Русский язык в школе. – 2002. – №3. – с. 105.
3. Зайцева, И. И. Технологическая карта урока. Методические рекомендации / И. И. Зайцева // Педагогическая мастерская. Всё для учителя! 2011. – Пилотный выпуск. – С. 4-6
4. Климанова, Л. Ф. Инновационные технологии в обучении грамоте / Л. Ф. Климанова // Начальная школа. – 2010. – № 9. – С. 10.
5. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка: (начальные классы): учебник / Е. С. Антонова, С. В. Боброва. – Гриф УМО. – Москва : Академия, 2010. – 447 с.

УДК 82.01
ГРНТИ 17.82.93

УРОК ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

LESSON LITERARY READING IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Ахмедова Айшан Аган Кызы

Научный руководитель: С. И. Поздеева, д-р пед. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: литературное чтение, урок литературного чтения в начальной школе, литературное развитие, читательская деятельность, читательская грамотность младших школьников.

Key words: readings, literary reading lesson in elementary school, literary development, reading activity, literacy readers of younger students.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности современного урока литературного чтения, основные требования учителя, позиция будущих учителей. Приведены данные анкетирования студентов, показывающие их методическую осведомленность в плане современного урока литературного чтения.

Курс литературного чтения является одним из основных предметов в системе начального общего образования, формирующим основы

интеллектуального, эмоционального, духовно-нравственного развития младших школьников, их способностей овладеть русским языком и литературной речью. Успешность обучения младших школьников литературному чтению, а также формирование личностных, предметных и метапредметных умений в курсе литературного чтения зависит не только от того, какие тексты читают дети, но и от способов организации работы с ними.

Основная цель курса литературного чтения – помочь ребенку стать читателем: ввести его в мир литературы, помочь овладеть читательскими умениями, подвести к осознанию богатого мира отечественной и зарубежной детской литературы, обогатить читательский опыт. Развитие читателя предполагает овладение основными видами речевой деятельности: слушание, чтение, говорение и письмо. Каждый ученик должен научиться воспринимать текст произведения, слушать и слышать художественное слово, читать вслух и молча, понимать читаемое не только на уровне фактов, но и смысла (иметь свои суждения, выражать эмоциональное отношение); воссоздавать в своем воображении прочитанное (представлять мысленно героев, события) и уметь рассказывать текст произведения в разных вариантах – подробно, выборочно, сжато, творчески с изменением ситуации. Чтобы ребенок стал полноценным читателем, важно создать условия для формирования читательской деятельности. Читательскую деятельность младших школьников можно трактовать как текстовую деятельность, поскольку её объектом является текст (художественный, учебный, научно-познавательный) [3].

Урок литературного чтения – особый урок, важный для развития личности читателя, помогающий сориентироваться детям в огромном количестве книг, произведений, авторских имен. Естественно, каждый урок должен быть интересным, логичным, стройным, познавательным. Мотивация учения не станет основным стимулом учебной деятельности, если учителю не удастся создать на уроке особую, тёплую атмосферу человеческого общения, средством которого и выступает литература как вид искусства [1].

Особенно важным для современного урока литературного чтения является:

Во-первых, чтобы учитель применял в своей работе не репродуктивные, а различные продуктивные методы, создавал проблемные ситуации. Также необходимым является взаимное творчество детей и учителя, свободное обсуждение прочитанного, эмоциональность.

Во-вторых, учет видо-жанровой специфики литературного произведения и его художественного своеобразия, особенности использования языковых средств, разумное их сочетание.

В-третьих, разумное сочетание заданий и упражнений аналитического и синтетического характера, выполнение контроля и учета уровня сформированности читательских и речевых умений обучающихся.

Знание особенностей, признаков и компонентов современного урока литературного чтения и применение различных методов и приемов необходимо как учителю для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности, так и будущему педагогу. В этой связи нами было проведено исследование среди студентов 4 курса Томского государственного педагогического университета педагогического факультета, обучающихся по профилю «Начальное образование» и «Дополнительное образование». Исследование включало в себя анкету, состоящую из трех вопросов открытого типа. В анкетировании приняло участие 13 человек.

Первое, что мы решили выяснить: какие существенные признаки современного урока литературного чтения знают студенты. На первом месте оказалось использование учителем разнообразных методов и форм, реализация требований ФГОС НОО (11 человек), на втором месте – развитие речи, образного и логического мышления, системно-деятельностный подход (7 человек), на третьем – работа над правильностью, беглостью, сознательностью и выразительностью чтения (5 человек), на четвертом – формирование читательских умений (3 человека). Из полученных результатов видно, что будущие учителя имеют представление о том, какими признаками должен обладать современный урок литературного чтения. Системно-деятельностный подход и выполнение требований ФГОС НОО студенты считают основными. Однако смущает тот факт, что одна из главных задач урока литературного чтения – формирование читательских умений – оказалась на последнем месте. Это особенно тревожно в современной ситуации, когда наблюдается трансформация читательских навыков, снижение мотивации к чтению, отторжение детей и молодежи от традиционной книги.

Нашим студентам посчастливилось изучать и усваивать особенности и структуру современного урока литературного чтения не только с помощью лекционного материала, но и наблюдая за работой учителей в ходе учебной практики. Исходя из этого, мы решили задать следующий вопрос: «Какие трудности возможны при проведении урока литературного чтения?» Результаты таковы: студенты считают, что в большинстве случаев это неподготовленность учителя, неправильное формирование навыка выразительного чтения, несоблюдение учета возвратных и психологических особенностей, неудачный подбор дополнительного материала, а также недостаточное использование в

практике различных интересных методов и приемов. По ответам студентов можно сделать предварительный вывод, что все те трудности, которые они выделили, зависят, прежде всего, от профессионализма учителя. Учитель реализует развивающий и воспитательный потенциал: приобщает ребенка к чтению, развивает творческие способности, познавательную деятельность, поэтому учителю необходимо очень грамотно построить свой урок, заранее предвидеть трудности и сложности.

Будущему педагогу важно и необходимо знать эффективные приемы для проведения урока литературного чтения, чтобы урок получился интересным и познавательным. Поэтому у нас возник следующий вопрос: «Какие приемы наиболее эффективны для проведения урока литературного чтения?» Имея свой небольшой опыт проведения уроков, а также непосредственно наблюдая за работой учителей, студенты выделили наиболее эффективные, на их взгляд, приемы, такие как: театрализация, инсценировка, кластер, синквейн, драматизация, игровые приемы, чтение по ролям, диафильм, зигзаг, инсерт. Студенты считают, что, применяя разнообразные приемы на уроке, обучающиеся смогут развивать свой творческий потенциал, познавательную активность, нестандартное мышление, личностные качества, а самое главное – учиться читать и работать с текстом. Действительно, учителю необходимо иметь огромный багаж различных приемов и методов, чтобы в последующем, если какие-то методы и приемы будут неэффективны, можно было бы внести коррективы, адаптировать под определенный вопрос обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что студенты владеют знаниями об особенностях и признаках современного урока литературного чтения, умеют выделять наиболее значимые и эффективные методы и приемы, а также знают, с какими трудностями можно столкнуться при проведении урока.

Литература

1. Шифрина, Д. В. Новые подходы к литературному образованию младших школьников в свете современных требований технологий : [Электронный ресурс] / Д. В. Шифрина // Электронный журнал Молодой ученый, социальная сеть для учителей, путеводитель по образовательным учреждениям, новости образования. – Режим доступа : <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/17/72/> (дата обращения : 13.03.2016).
2. Сосновская, О. В. Литературное чтение в начальной школе / О. В. Сосновская // Журнал Начальная школа . – 2003. – № 9. – С. 35-37.
3. Поздеева С. И. Теория, методика и технологии начального литературного образования / С. И. Поздеева // учебно-методическое пособие – Томск – 2013. – С. 5-12.

УДК 371.1.02:372.8
ГРНТИ 14.25.09

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

FORMATION OF INFOMATIVE UNIVERSAL EDUCATION ACTION FOR LESSONS AND TECHNOLOGY ACYIVITIES IN WWII INOPPORTUNE PRIMARI CLASSES

Галицкова Наталья Сергеевна

Научный руководитель: Н. А. Семенова, канд. пед. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, дисциплина технология, возможности формирования универсальных учебных действий.

Key words: cognitive universal curricular activities, discipline, technology, the possibility of forming universal educational actions.

Аннотация. В условиях реализации нового федерального государственного стандарта, в котором утверждены требования к образовательному процессу важным аспектом является овладение учениками универсальными учебными действиями. В основном внимание акцентируется на формирование познавательных УУД на «основных» уроках, а на возможности дисциплины «Технология» не учитываются в полной мере. В статье представлены возможные приёмы формирования познавательных действий на различных этапах урока технологии.

Сегодня в школах действует новый ФГОС НОО, в котором указано, что необходимо формировать у детей универсальные учебные действия.

УУД – это в широком смысле «умение учиться». Достижение этого «умения учиться» предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Выделяют три группы УУД.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [2].

Регулятивные УУД обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности.

Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем.

Общеучебные универсальные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- смысловое чтение; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия:

- моделирование;
- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логические универсальные действия:

- анализ;
- синтез;
- сравнение, классификация объектов по выделенным признакам;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера [2].

Данная группа УУД формируются на всех уроках в начальной школе по-разному. Мало внимание уделяется формированию познавательных универсальных учебных действий на уроках технологии и во внеурочной деятельности. Нас заинтересовала данная проблема. Целью исследования являлось выявление возможностей формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках технологии в начальной школе.

Учебный предмет «Технология» имеет практико-ориентированную направленность. Его содержание не только даёт ребёнку представление о технологическом процессе, но и показывает, как использовать эти знания в разных сферах учебной и внеучебной деятельности (при поиске информации, усвоении новых знаний, выполнении практических заданий). Практическая деятельность на уроках технологии является

средством общего развития ребёнка, становления социально значимых личностных качеств, а также формирования системы специальных технологических и универсальных учебных действий. Как и на других уроках, на уроках Технологии формируются познавательные универсальные учебные действия.

Чтобы выявить с помощью каких приёмов и на каком этапе урока возможно формировать познавательные УУД, необходимо знать примерную структуру урока.

Структура современного урока технологии состоит из следующих этапов:

1. организационный момент;
2. актуализация знаний, определение темы, постановка цели;
3. проблемный анализ образца;
4. практическая работа;
5. итоговая часть [1].

Урок предполагает проблемное обучение и включение детей в активную деятельность.

Рассмотрим, на каком этапе деятельности формируются познавательные универсальные учебные действия. К примеру, формирование логических умений: анализ и синтез можно реализовать на этапе урока «Анализ образца» Дети анализируют образец с целью выявления существенных признаков (материал, количество и форма деталей, последовательность их наложения) для выстраивания и выполнения последующей практической работы.

На этапе изготовления изделия ученикам предоставляется схема выполнения изделия. Чтение карты-схемы и её понимание позволяет формировать познавательные учебные действия, связанные с применением знаково-символических действий. Пример: изготовление части открытки – цветок. Схема определяет последовательность выполнения изделия, а также указывает на правильность соединения всех деталей работы.

На основе данного анализ структуры урока и возможностей каждого этапа, мы составили карту формирования познавательных УУД на уроке технологии (таблица 1).

Таблица 1

**Формирование познавательных УУД
на уроках технологии в начальной школе**

№ п/п	Познавательные УУД	Этап урока	Пример
1	Логические: анализ, сравнение, классификация; Общеучебные: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели	Актуализация знаний. Определение темы. Постановка цели	Упражнение исключи лишнее: учитель на доске показывает несколько изображений. Дети, классифицируя по разным признакам, выделяют из пяти изображений четыре аппликации и один коллаж. Учитель задает проблемные вопросы: чем аппликации отличаются от коллажа и проч.
2	Сравнение, выбор наиболее эффективных способов решения	Проблемный анализ образца	Дети анализируют изделие. Что это за изделие? В какой технике выполнено? Сколько деталей? Какой формы? И проч. Что можно изменить: цвет, размер..? Как улучшить изделие? Как упростить его изготовление?
3	Постановка и решение проблемы. Формулирование проблемы, самостоятельное создание способов решения проблемы	Постановка проблемы	Например, на уроке возникла проблемная ситуация: из чего лучше выполнить открытку (из бумаги или картона). Учитель проводит проблемный диалог, исследование и совместно дети и педагог приходят к единому выводу.
4	Смысловое чтение, знаково-символическое моделирование	Выполнение практической работы	Чтение схемы, ее анализ, смысловое чтение инструкции для последовательного выполнения работы
5	Анализ, синтез, преобразование с целью выявления признаков изделия	Исследование	Исследование «Работа с бумагой» позволяет выявить свойства материала, экспериментируя, выделяют особенности бумаги. Дети проводят опыты (например намочить бумагу или смять) с целью определения способов работы с материалом.

Таким образом, можно сказать, что урок технологии предоставляет широкие возможности для формирования у детей познавательных универсальных учебных действий.

Литература

1. Семёнова, Н.А. Методика преподавания технологии в начальной школе: учебно-методическое пособие для вузов / Н. А. Семенова. – Томск : Издательство ТГПУ, 2009. – 107 с.
2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – N 12. – 22.03.2010; Российская газета. – 2011. – 16 фев. – N 5408.

УДК 373.1
ГРНТИ 14.25.19

ШАХМАТЫ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

CHESS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLBOYS

Гасымова Натица Назим кызы

Научный руководитель: Н.В. Фетисова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: понятие о мышлении, обучение игре в шахматы, дети с ограниченными возможностями здоровья, начальная школа.

Key words: the concept of thinking, learning to play chess, children with disabilities, primary school.

Аннотация. С внедрением ФГОС НОО в начальной школе большое внимание уделяется формированию познавательных, в том числе логических универсальных учебных действий у учащихся. Обучение игре в шахматы способствует развитию приемов мышления как у детей с нормальным развитием, так и с ограниченными возможностями здоровья. Результаты проведенного исследования раскрывают обучение игре в шахматы как образовательный ресурс интеллектуального развития обучающихся.

Развитие младшего школьника является главной задачей начального образования. От разнообразия образовательной среды зависит разностороннее раскрытие индивидуальности ученика. Учитель, выявляя интересы, склонности и способности ученика, может направлять и корректировать его развитие.

В младшем школьном возрасте дети обладают максимальными ресурсами развития. Именно в этом возрасте развитие логического мышления происходит более продуктивно, так как познавательные процессы младшего школьника с поступлением в школу претерпевают существенные изменения. Поэтому для развития глубины, критичности и гибкости мышления учителю необходимо вводить дополнительные внеурочные занятия, развивающие логическое мышление младших школьников. Примером такого факультатива может служить обучение детей игре в шахматы.

Обучение детей игре в шахматы, по мнению Сухина И.Г. рекомендовано начинать с младшего школьного возраста (7–12 лет), так как ведущей деятельностью в этом возрасте является учебная, характеризующаяся интенсивным развитием психических процессов: памяти, мышления, восприятия, воображения, речи. Несомненно, шахматы

развивают логическое мышление, а также выполняют воспитательную функцию: повышают концентрацию внимания на одном объекте. Во время обучения игре ребенок учится принимать свои ошибки, проигрывать, делать выводы и на основании этого не повторять эти ошибки в следующих партиях. На дополнительных внеурочных занятиях по шахматам в школе важным фактором является обучение построению алгоритма выполнения задачи, а не как таковому обучению игре. Другими словами, это обучение детей основным приемам мыслительных операций.

Цель исследования: на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы проанализировать, выявить и апробировать эффективные методы и приемы, способствующие формированию логического мышления у учащихся начальной школы в процессе обучения игре в шахматы.

Теоретическая часть исследования заключается в рассмотрении понятия о мышлении, видах мышления и особенностях развития мышления младших школьников в процессе обучения игре в шахматы.

Мышление – процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. В психологии различают виды мышления по содержанию: наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактное мышление; по характеру задач: практическое и теоретическое мышление; по степени новизны и оригинальности: репродуктивное и творческое (продуктивное) мышления.

Наглядно-действенное мышление заключается в том, что решение задач осуществляется путем реального преобразования ситуации и выполнения двигательного акта [3, с. 8]. Так, в раннем возрасте дети проявляют способность к анализу и синтезу, когда воспринимают предметы в определенный момент и имеют возможность оперировать ими. Наглядно-образное мышление основывается на представлении ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности [2, с. 9]. Абстрактное (словесно-логическое) мышление характеризуется использованием понятий, логических конструкций, существующих, функционирующих на базе языка, языковых средств [3, с. 8].

В условиях современной системы образования актуальна проблема развития логического мышления учащихся. Именно логическое мышление как личностное качество обучаемых наиболее ярко проявляется в обнаружении и преодолении противоречий, возникающих затруднений. Развивая своё логическое мышление, мы способствуем работе интеллекта, а интеллект – это гарантия личной свободы человека, его самореализации и самодостаточности. Чем в большей мере человек

использует свой интеллект в анализе и оценке происходящего, тем в меньшей мере он подвержен любым попыткам манипулирования им извне.

Каждое поколение людей предъявляет свои требования к школе. Много десятилетий до принятия ФГОС НОО первостепенной задачей считалось овладение учащимися глубокими знаниями, умениями и навыками. Сегодня на первый план выходит формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность в потоке информации отобрать необходимое, существенное, саморазвиваться и самосовершенствоваться.

В ФГОС НОО обозначено, что главной целью образовательного процесса является формирование универсальных учебных действий, таких как: регулятивные, познавательные, коммуникативные. Познавательные УУД включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы [1, с. 28].

Одной из важнейших задач, стоящих перед учителем начальной школы является развитие всех качеств и видов мышления, которые позволили бы детям строить умозаключения, делать выводы, обосновывая свои суждения, и, в конечном итоге, самостоятельно приобретать знания и решать возникающие проблемы при использовании этих знаний. Именно на занятиях по шахматам происходит целенаправленное, систематическое формирование логических понятий и действий.

Экспериментальная часть исследования проводится в МАОУ СОШ № 28 г. Томска. Тренер – Мильто Г.И., канд. в мастера спорта по шахматам. Для проведения исследования выбраны 2 группы детей: дети с ОВЗ и дети с нормой развития. Для изучения и констатации фактических данных о детях, занимающихся шахматами, было проведено анкетирование. В анкете было представлено 6 вопросов на выявление информации о ребенке. Результаты анкетирования представлены в таблице.

Таблица № 1
Анкетирование учащихся, занимающихся шахматами

Вопросы анкеты	Дети с нормой развития	Дети с ОВЗ
1. Почему вы посещаете занятия по обучению шахматам? а) по собственному желанию; б) по желанию родителей; в) по совету классного руководителя.	а) 100%	а) 55 % б) 27 % в) 18 %
2. В каком возрасте вы начали знакомиться с шахматной игрой? а) в дошкольном возрасте; б) в начальной школе; в) в средней школе.	а) 43 % б) 57 %	а) 9 % б) 91 %

3. Как часто вы посещаете занятия? а) редко; б) 1 раз в неделю; в) 2 раза в неделю.	а) 14 % в) 86 %	а) 100 %
4. Какими шахматными умениями вы владеете? а) знаю название и ходы фигур, начальное расположение фигур; б) знаю правила дебюта; в) использую тактические приемы в своей игре (вилка, двойной удар, открытый шах, отвлечение)	а) 28 % б) 15 % в) 57 %	а) 73 % б) 9 % в) 18 %
5. Имеете ли вы шахматный разряд? а) да; б) нет	а) 43% б) 57%	а) 8 % б) 92 %
6. Участвовали ли в соревнованиях? а) да; б) нет; в) планирую в будущем	а) 72 % б) 14 % в) 14 %	а) 43 % б) 57%

По таблице видно, что большинство детей посещают занятия по шахматам по собственному желанию, хотя среди детей с ОВЗ 2 человека (18%) посещают их по совету классного руководителя. Большинство детей систематически посещают занятия, и половина детей с нормой развития знают уже названия и ходы фигур, правила дебюта и используют тактические приемы (вилка, двойной удар, открытый шах, отвлечение), причем 43% уже за полугодие получили шахматный разряд, выступая на соревнованиях. Дети с ограниченными возможностями здоровья пока знают только названия и ходы фигур, и лишь 18% могут использовать шахматные приемы, только один из детей имеет разряд.

На процесс обучения шахматам большое влияние оказывает мотивация к овладению замысловатыми шахматными приемами. Результаты по выявлению уровня мотивации представлены в таблице 2.

Таблица № 2

Результаты определения уровня мотивации (по Лускановой Н. Г.) [5]

Уровни школьной мотивации:	Дети с нормой развития	Дети с ОВЗ
Высокий	29 %	25 %
Средний	29 %	17 %
Положительное отношение к школе	14 %	33 %
Низкий уровень	14 %	17 %
Негативное отношение к школе	14 %	8 %

Рассмотрим критерии определения уровня мотивации. Дети с высоким уровнем мотивации отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования; со средним уровнем – успешно справляются с учебной деятельностью. У детей с положительным

отношением к школе познавательные мотивы сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. Чаще ходят в школу для удовлетворения своих коммуникативных потребностей. Школьники с низким уровнем посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

По результатам анкетирования видно, что большая часть детей имеет высокую и среднюю школьную мотивацию, но среди детей с нормой развития по 1 человеку имеют низкий уровень мотивации и негативное отношение к школе, среди детей с ОВЗ 2 человека (17%) имеют низкий уровень мотивации и 1 ребенок имеет негативное отношение к школе.

Третьим шагом констатирующего этапа было диагностическое исследование по определению уровней умственного развития. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица № 3

Определение уровня умственного развития
(по Э.Ф. Замбацявичене) [4]

Уровни умственного развития			
Дети с ОВЗ (спец. группа)		Дети с нормой развития	
Высокий	8 %	Высокий	17 %
Средний	58 %	Средний	33 %
Недостаточный (ниже среднего)	8 %	Недостаточный (ниже среднего)	50 %
Низкий	8 %	Низкий	
Очень низкий	17 %	Очень низкий	

Перечислим критерии для определения уровней:

100–80 баллов – высокий уровень умственного развития;

79–60 баллов – средний уровень;

59–40 баллов – недостаточный (ниже среднего) уровень развития;

39–20 баллов – низкий уровень развития;

меньше 20 баллов – очень низкий уровень.

По результатам диагностики видно, что среди детей с ОВЗ 7 человек (58%) обладают средним уровнем умственного развития. Один человек (8%), имеющий диагноз аутизм, обладает высоким уровнем умственного развития. По одному человеку (8%) имеют недостаточный и низкий уровни умственного развития, 2 человека (17%) имеют очень низкий уровень умственного развития.

Среди детей с нормой развития 3 человека (50%) имеют недостаточный уровень умственного развития, 1 человек (17%) обладает вы-

соким уровнем умственного развития и 2 человека (33%) обладают средним уровнем умственного развития.

Проведенная диагностика позволяет прийти к выводу о необходимости развития уровня интеллекта у обучаемых, в том числе через обучение игре в шахматы. Проведенное экспериментальное исследование подтвердило проблему, поставленную в теоретической части исследования. Сейчас проводим формирующий этап эксперимента, наблюдая, анализируя и систематизируя приемы, используемые тренером Мильто Г.И. Положительная динамика в развитии обучаемых очевидна, но её результаты получим в конце учебного года.

Литература

1. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учебное пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. / Н. Б. Истомина – Москва: Академия, 1998. – 288 с.
2. Степанова, О. А. Игровая школа мышления: методическое пособие / О. А. Степанова – Москва: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.
3. Тихомиров, О.К. Психология мышления: Учебн. пособие для студентов высших учебных заведений / О. К. Тихомиров – Москва: Академия, 2002. – 288 с.
4. Замбацвицне, Э. Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей / Э. Ф. Замбацвицне // Дефектология. 1984.- № 1- С. 28-34.
5. <http://psylist.net/praktikum/00173.htm>

УДК 373.1
ГРНТИ 14.25.19

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОДУКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FORMATION OF LOGICAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN A PRODUCTIVE SPEECH ACTIVITY ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Денисенко Екатерина Владимировна

Научный руководитель: М.В. Курышева, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: логические универсальные учебные действия, начальная школа, продуктивная речевая деятельность, сочинение-рассуждение

Key words: logical universal educational actions, elementary school, productive speech activity, writing – arguments.

Аннотация. Сегодня формирование универсальных учебных действий составляет важную задачу образовательного процесса и неотъемлемую часть фундаментального ядра общего образования. В связи с этим необходимо формировать

у младшего школьника такую ключевую компетенцию, как «умение учиться». В статье определены ключевые понятия речевой деятельности и рассмотрены основные виды работ с младшими школьниками, направленные на формирование логических универсальных учебных действий в продуктивной речевой деятельности.

Начальная школа является фундаментом образования каждого человека. В связи с этим необходимо формировать у младшего школьника такую ключевую компетенцию, как «умение учиться». Это становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий обучающегося, которые обеспечивают его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний.

В ФГОС НОО выделяют личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия. Остановимся подробнее на познавательных универсальных учебных действиях, а именно логических.

В рамках школьного обучения под логическим мышлением обычно понимается способность и умение обучающихся производить логические действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.), а также составные логические операции (построение отрицания, утверждение и опровержение как построение рассуждения). В начальной школе логические универсальные действия могут быть представлены следующим образом: выделение признаков предмета, сравнение, классификация, рассуждение, гипотеза, доказательство[1].

Рассмотрим формирование логических универсальных учебных действий на примере русского языка. Для целенаправленной и методически грамотной работы по обучению детей логическим приемам на уроках русского языка, приведем ряд лингвистических понятий, с которыми учителю необходимо познакомиться: язык и речь; речевая деятельность; виды речи.

Понятие «язык» тесно связано с понятием «речь». Язык – это система имеющихся в распоряжении общества средств общения. Речь – это работающий, действующий язык.

Речевая деятельность – это активный, целенаправленный процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения.

Проанализировав основные лингвистические понятия, необходимые при подготовке к урокам русского языка, рассмотрим основные виды продуктивной речевой деятельности на примере конкретных работ с младшими школьниками, направленных на формирование логических универсальных учебных действий, к которым можно отнести:

- 1) разные виды разборов,
- 2) упражнения,
- 3) изложение,
- 4) сочинение.

1. Развитию такой логической операции, как анализ объектов с целью выделения признаков, способствуют, в первую очередь, разные виды разборов: фонетический, морфемный, морфологический, синтаксический, лексический. Одним из видов анализа служит орфографический разбор, т.е. обнаружение орфограмм, их определение и комментирование, указания способа проверки.

2. Ряд упражнений требует от младших школьников проведение анализа объектов, например:

- Задание на выделение «лишнего слова». Дети, определяя существенные признаки, выделяют из ряда лексем слово, не обладающее выделенными признаками.
- Задания на вычленение слов с определёнными признаками из группы слов, предложения или текста. (*Какое слово лишнее? – Подлежащее, глагол, существительное, наречие; Раздели слова на группы, исходя из значения суффикса. Объясни значение суффикса -ИСТ- в словах золотистый, хоккеист, серебристый.*)

Для развития такой логической операции, как синтез, используют следующие задания:

- На составление слов из звуков и слогов, сложных слов из основ, словосочетаний;
- На составление устойчивых выражений, пословиц из «разбросанных» слов;
- Разгадывание шарад.

Есть упражнения, в которых анализ и синтез тесно переплетаются. Это все виды диктантов, списывания, комментированное письмо.

Развитию умений излагать мысли определённо, последовательно, обоснованно способствуют упражнения на установление временной последовательности и причинно-следственных связей между объектами. Перечислим некоторые из них:

- Прочитай запись. Среди предложений найди такое, которое по смыслу следует из того, о чем говорится в предложении.
- Прочитайте пары предложений. Выберите ту пару, в которой предложения записаны в таком порядке: сначала предложение, обозначающее причину, затем предложение, смысл которого вытекает из предложения-причины. Соедините эту пару в сложное предложение с помощью подходящего союза (и или но).
- В тексте пропущен отрывок. Его отсутствие нарушает логическую связность сообщения. Найди это место и восстанови текст.

– Перифраз. Скажи по-другому [4].

3. Изложение – это активная учебно-познавательная деятельность ребенка, которая предполагает не механическое зазубривание, а вдумчивую работу над смысловой и структурной сторонами текста.

При написании изложения обучающиеся учатся анализировать текст, что положительно влияет на формирование логических универсальных учебных действий. Анализ текста включает следующие компоненты:

- Беседа по содержанию с целью проверить, понятен ли текст, его тема и основная мысль.
- Анализ структуры текста с целью выделения частей (микротем), выяснения особенностей содержания каждой части, составление плана или обсуждение готового.
- Языковой анализ, предполагающий наблюдение над использованием авторского слова (анализ изобразительных средств языка)[5].

В результате такой работы у обучающихся формируются следующие логические умения:

- умение анализировать текст с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- умение обобщать, сравнивать, классифицировать в заданиях при анализе текста, при подготовке лексической и орфографической;
- умение доказывать своё суждение;
- умение выдвигать свою гипотезу и её обосновывать.

4. По нашему мнению, одним из самых эффективных средств формирования логических универсальных учебных действий является такая творческая работа, как сочинение, а именно сочинение-рассуждение.

Сочинение-рассуждение – это тип текста, в котором дается объяснение какому-либо явлению, событию, проводятся размышления о предмете. Почему это есть? Почему это произошло, случилось? Почему так? При этом обязательно используются слова-связки: *во-первых, во-вторых, так как, поэтому, ведь, потому что, значит, кроме того, следовательно, итак* и другие. Данный вид работы направлен на формирование таких логических универсальных учебных действий, как построение логической цепочки рассуждений, доказательство, выдвижение гипотез и их обоснование.

Система заданий по обучению созданию письменных текстов-рассуждений с 1-ого по 4-й классы основана на дедуктивном методе. Обучение младших школьников созданию текстов-рассуждений носит системный характер и включает три этапа.

1. Подготовительный этап включает в себя организацию и проведение системы подготовительных обучающих заданий с целью фор-

мирования у детей умения объяснять причины явлений, доказывать свою точку зрения, подбирать аргументы для доказательства, находить цитаты из текста в качестве доказательства и др.

Рассмотрим практические материалы по подготовке детей к созданию письменных текстов-рассуждений.

В первом классе на подготовительном этапе следует начать с обучения составлению устных рассуждений-объяснений. Приведем примеры упражнений, которые можно предлагать детям:

А) Рассмотрите образец:

Волк перехитрил козлят и съел их, потому что они были слишком наивными и доверчивыми. («Волк и семеро козлят»).

Продолжи:

– Маше удалось убежать от медведя и вернуться домой, потому что ... («Маша и медведь»).

Б) Можно предлагать подобные задания с вариантами ответов, например:

Деду удалось вытянуть репку, потому что:

1) на помощь пришли бабка, внучка, Жучка, кошка, мышка;

2) дед был сильным.

В) Вы помните сказку «Маша и медведь»? Маша убежала от медведя. Мы-то с вами знаем, как все было, но дедушка с бабушкой, к которым вернулась Маша, не знают. Представьте, что вам нужно объяснить бабушке с дедушкой, где так долго была Маша и как ей удалось убежать от медведя.

Подготовительная работа предполагает в дальнейшем работу с рассуждениями-доказательствами, которую целесообразно начинать во втором классе. Для этого можно использовать следующее упражнение:

Дополни недостающие части рассуждения (дана мысль, которую нужно доказать). Слово «моя» нельзя перенести с одной строки на другую, потому что... Следовательно ...

2. Теоретико-практический этап предполагает знакомство с типом текста – рассуждением, его особенностями, механизмами создания текстов-рассуждений разных жанров.

Знакомство с типом текста – рассуждением происходит на уроке знакомства с тремя типами текстов [6].

Приведем примеры заданий, которые были предложены Ладыженской Т.А. и Капинос В.И.:

А) Прочитай текст. К какому типу текста можно отнести отрывок. Объясни и запиши.

Некоторые сказки называются волшебными, так как в них рассказывается о необыкновенных приключениях и подвигах героев – смелых,

находчивых и добрых людей. Они поднимаются выше туч, попадают в подземное царство, достают мертвую и живую воду. Им помогают ковры-самолеты, скатерти-самобранки, говорящие животные и растения. Поэтому герой волшебных сказок всегда побеждает.

Б) Перед вами две части рассуждения – объяснение и вывод. Соедините обе части при помощи слов «поэтому» или «вот почему».

Крот – прожорливое животное, терпеть голод не может. Он все время работает – роет землю, отыскивает оду в охотничьих галереях, которые отходят от гнезда в разные стороны [7].

3. Практический этап. Изучив теоретические основы создания текстов-рассуждений, обучающиеся практикуются в создании текстов-рассуждений, стремясь к логичному отражению взаимосвязи фрагментов содержания, к правильному структурному и речевому оформлению.

Работать с текстами-рассуждениями можно не только на уроках русского языка. Тексты-рассуждения обучающиеся пишут на уроках литературного чтения. К примеру, после чтения и анализа рассказа Л.Пантелеева «Честное слово» учитель может дать задание устно или письменно составить текст-рассуждение на тему «Быть честным – значит быть настоящим человеком». На уроках окружающего мира можно предложить составить текст-рассуждение на тему «Соблюдение режима дня – залог здорового образа жизни» и пр.

В начальной школе должна быть организована целая система работы по освоению детьми логических универсальных учебных действий, которые необходимы при работе с текстом. В результате такой работы, обучающиеся должны будут научиться рассуждать, выделять главное, анализировать разные факты и точки зрения, сопоставлять и сравнивать их, задавать вопросы и пытаться самостоятельно искать ответы на них.

Литература

1. Программа формирования универсальных учебных действий // Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – С. 14-18.
2. Львов М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 248 с.
3. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 158 с.
4. Климанова Л.Ф., Макеева С.Г. Методические пособия к учебникам русского языка / Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева – М.: Просвещение, 2009. – 78 с.
5. Поздеева С.И. Пишем изложение с удовольствием: Учебно-методическое пособие / С.И. Поздеева – Томск: Издательство Томского ЦНТИ, 2014. – 56 с.
6. Матевосян И.С. Обучение младших школьников рассуждению. Варианты упражнений // Начальная школа ДО и ПОСЛЕ. 2007. – № 7. – С. 61-64.
7. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка [Текст] : кн. для учителя / Т.А. Ладыженская, Н. Е. Богуславская [и др.] – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INTEGRATED LESSONS IN PRIMARY EDUCATION

Ерохина Анна Сергеевна

Научный руководитель: М.Г. Шкуропацкая, д-р филол. наук, профессор

*Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия*

Ключевые слова: интегрированный урок, русский язык, церковно-славянский язык.

Key words: integrated lesson, Russian language, Church Slavonic language.

Аннотация. В докладе рассматривается проблема интегрированного обучения в рамках начальной общеобразовательной школы, дается определение понятия «интегрированный урок», на конкретном примере показывается продуктивность применения данной формы урока при изучении темы «Употребление разделительных «Ъ» и «Ь» в церковно-славянском и современном русском языках» (на уроке русского языка с элементами церковно-славянского языка во втором классе).

Выбор данной темы определяется потребностями развития и обновления педагогической теории и практики преподавания учебных дисциплин в общеобразовательной школе, в начальном ее звене. Ее актуальность обусловлена: 1) отсутствием теории для построения модели интегрированного урока, которая, с одной стороны, обобщала бы опыт интегрированного обучения в общеобразовательной школе, с другой стороны, отвечала бы новым тенденциям и достижениям в данной области; 2) отсутствием опыта практического использования данной формы на уроках церковно-славянского языка в начальных классах православной школы. Объектом нашего исследования являются интегрированные уроки церковно-славянского языка в начальных классах общеобразовательной школы. Предметом – содержание деятельности учителя и учащихся на интегрированных уроках. Целью работы является разработка методики проведения интегрированных уроков церковно-славянского языка в начальной школе и ее применение для создания системы таких уроков и их реализации в образовательном процессе. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) проанализировать теоретические основы интегрированного обучения; 2) выявить педагогические, психологические, дидактические и дисциплинарные особенности проведения интегрированных уроков; 3) выявить наиболее рациональные сочетания

различных учебных дисциплин в одном уроке, в частности, «точки соприкосновения» в преподавании церковно-славянского и русского языков; 4) разработать методику проведения интегрированных уроков церковно-славянского и русского языков; 5) разработать систему интегрированных уроков церковно-славянского языка на основе данной методики; 6) провести опытно-экспериментальную работу с использованием системы интегрированных уроков, направленную на повышение мотивации интереса учащихся к изучению учебной дисциплины, формирование системного мышления и познавательной активности школьников начальных классов; развитие коммуникативных навыков и творческой деятельности учащихся в процессе их взаимодействия на уроке. Гипотеза исследования: результативность интегрированных уроков зависит от рационального сочетания различных учебных дисциплин в рамках интеграции научного знания, при условии знания теоретических и методологических основ интегрированного обучения и методических особенностей проведения интегрированных уроков. Интегрированный урок включается в систему понятий, которые по-разному осмысливаются в науке, поэтому необходимо определить свое отношение к данным понятиям. Термин «интеграция» в общенаучном его понимании обозначает процесс соединения разных частей в единое целое. Интеграция в образовании – это процесс усвоения учениками всей совокупности знаний в их развитии, овладение общенаучным мировоззрением, формирующимся на знании всех предметов в их взаимосвязи [1]. Исходя из общих положений, можно сформулировать определение интегрированного урока. Интегрированный урок – это специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных предметов, направленный на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы, позволяющий добиться целостного, синтезированного восприятия учащимися исследуемого вопроса, гармонично сочетающий в себе методы различных наук, имеющий практическую направленность [1]. Интегрированные уроки основываются на реализации в образовательном процессе межпредметных связей, являющихся отражением в учебном процессе межнаучных связей, составляющих одну из характерных черт современного научного познания [2]. В последнее время в науке происходят изменения, связанные с интегрированием научного знания, что приводит к разработке новых подходов в образовательной деятельности: изменяется школьное образование, создаются новые учебные планы, учебники и программы, совершенствуется образовательный процесс. Интегрированный урок является такого рода новообразованием, которое позволяет достичь новых вершин в обучении детей. Насколько эти вершины могут быть достигнуты, зависит, в

первую очередь, от учителя. Специфика работы учителя начальных классов заключается в том, что ему одному предстоит обучать детей по нескольким предметам одновременно. Каждый предмет имеет свою систему знаний и умений из разных областей науки, а внутрипредметные связи позволяют объединять, синтезировать эти знания и умения, находить общее между этими предметами. Например, много точек соприкосновения имеют такие учебные дисциплины, как русский и церковно-славянский языки, в структуру которых входят общие представления о языке, ознакомление с фонетикой, грамматикой, лексикой и т.д. Объединение двух уроков в один позволяет детям расширить уже имеющиеся знания и, за более короткий промежуток времени, усвоить гораздо больше учебного материала, а учителю расширить границы предметности, помочь ученикам в поисках решения проблем, которые выходят за рамки содержания одной учебной дисциплины. Продуктивность использования интегрированных уроков обуславливается также и тем, что такие уроки могут включать в себя разные виды деятельности: коллективную и индивидуальную, творческую и репродуктивную, игровую и другие, что позволяет детям решать сложные образовательные задачи наиболее продуктивным способом, согласующимся с их возрастными психологическими и когнитивными особенностями.

Данная теория была применена при разработке урока русского языка с элементами церковно-славянского языка во втором классе по теме «Употребление разделительных «ъ» и «ь» в церковно-славянском и современном русском языках», целью которого было сформировать у учащихся представление об использовании Ъ и Ь в историческом аспекте.

Во вступительном слове учитель отмечает, что урок русского языка начнется с путешествия в глубину веков, в историю появления письменности на Руси. С созданием церковно-славянской азбуки равноапостольными Кириллом и Мефодием у славян стали распространяться книги, написанные языком, который был понятен всем славянским народам, и книги эти были церковные. Так вместе с верой на Руси пришла и грамота. Постепенно история стала слагаться в летопись, которая получила название «Повести временных лет». В это время на экране демонстрируется и одновременно озвучивается фрагмент из летописи на церковно-славянском языке. Учитель обращает внимание учащихся на особые буквы церковно-славянской азбуки, которые не совпадают с буквами современного гражданского алфавита. Вместе с учениками обсуждаются следующие вопросы: как появилось слово азбука? Как по-другому можно назвать азбуку? Какие мудрые истины сокрыты в сочетаниях имен буквицы? Ученики отвечают: *Аз буки веди*

(Я знаю буквы); *Глаголь добро* (Скажи хорошо); *Рцы слово твердо* (Говори слово твёрдо); *Како люди мыслете?* (Как, люди, думаете?). После этого вспоминаются пословицы, в которых звучат имена букв церковно-славянского языка: *Сперва аз да буки, а потом и науки* (Сначала надо было выучить азбуку, а потом постигать другие сложные науки); *Прочитал от аза до ижицы* (Значит, изучил от начала до конца); *Стоять фертом* (Стоять важно, подпершись руками в бока); *Смотреть глаголем* (Смотреть исподлобья); *Фита и ижица – к ленивому плеть движется* (Выучить буквы азбуки до конца могли трудолюбивые, а ленивым грозила плеточка); *Пропишу я тебе ижицу!* (Буква Ижица похожа на плеточку, которой грозили нерадивым ученикам); *Сделать на ять* (Сделать на отлично). Далее учитель проводит физкультминутку: 1. Встаньте фертом. 2. Руки вверх, в стороны, вперед, вниз.

Учитель: а есть ли в русском алфавите буквы, которые звуки не обозначают? В ответах учеников: Есть, мягкий знак и твердый знак звуков не обозначают. Учитель объясняет, что в церковно-славянском языке эти буквы не были немymi и обещает на уроке раскрыть тайну этих букв. В это время к доске выходят две ученицы, одетые в яркие плащики и береты, на плаще одной карточка с буквой «Ъ», а на плаще у другой – «Ь». Ученицы показывают инсценировку: Ъ: в церковно-славянской буквице меня называли «ерь», а произносили коротко [о]. В слове *сЪнЪ* меня записывали в середине слова вместо «о» и в конце слова после твердого «н». Ь: а меня в церковно-славянской азбуке называли «ерь», а произносили коротко «е». В слове *дЪнЪ* меня записывали в середине вместо «е» и в конце слова после мягкого согласного «н».

Учитель добавляет, что со временем «еры» и «ери» под ударением прояснились в «о» и «е», а в безударных слогах онемели и выпали. А буквы Ъ и Ь сохранились в азбуке как твердый и мягких знаки. Они определились на скромное служение в конец слова, чтобы указывать на твердость и мягкость согласного. Учитель записывает на доске слова на церковно-славянском языке *годъ, другъ, трость, церковь, радость, твердь, праздникъ*, и отмечает, что читали их на распев, орфографически четко проговаривая каждую букву. Учитель предлагает и детям проговаривать каждое слово, что помогает лучше овладеть чтением и по-русски. Учитель обращает внимание детей на то, какую роль выполняют ер и ерь в церковно-славянском языке: они являются «защитниками» согласных на конце слов. Благодаря этим буквам согласные произносятся четко. В современном русском языке таких защитников нет, и слова произносятся иначе: согласный на конце слова оглушается [гот], [друк]. Как же не сделать ошибки? – Подобрать проверочное слово, в котором парный согласный будет в сильной позиции.

В разговор включаются ученицы, обозначающие буквы. Ъ: а знаете ли вы, что только мы сможем вам помочь различить по смыслу слова, очень похожие друг на друга: *кровь* и *кровь*, *мель* и *мель*, *уголь* и *уголь*, *шесть* и *шесть*. Дети составляют словосочетания с данными словами.

Ъ: расскажите, а как вы используете меня в современном русском языке? Ученики отвечают: разделительный твердый знак пишется после приставки на согласный, перед гласными Е, Ё, Ю, Я. Например: *подъезд*, *объявление*, *предъюбилейный*.

Ъ: а какую роль выполняю я в современном русском языке? Ученики: 1. Ъ – показатель мягкости. Например: *учитель*, *тетрадь*, *школьник*. 2. Разделительный Ъ пишется после согласного перед гласными Е, Ё, Ю, Я, И. Например: *листья*, *бельё*, *муравьи*. 3. Ъ указывает на существительные женского рода и пишется после шипящих. Например: *ночь*, *дочь*, *помощь*. Учитель обращает внимание на текст, записанный на доске и просит учеников прочитать его жужжащим чтением: *Рождественская ночь... Закружилас... снежная карусел... разгулялас... в...юга. С...ежилис... от холода вороб...и. Природа застыла в об...ятнях зимы.*

Учитель: вы уже догадались, каких букв не хватает? Выпишите слова с пропущенными буквами в два столбика и подчеркните орфограммы. Ученики, работающие у доски, объясняют правописание слов с твердым и мягким знаком. После этого ученики прочитывают написанную на доске заповедь Божью: *Чти отца твоего и мать твою, да благо ти будеть*. Далее проводится словарная работа. Учитель: как вы понимаете слова *чти*, *благо*? Переведите предложение на современный русский язык («уважай отца твоего и мать твою, чтобы продлились дни твои на Земле»). Учитель объясняет, что любовь, почитание, уважение родных – одна из заповедей Божьих.

В заключении урока учитель обращается к ученикам с вопросом: как святое правило о любви к родителям относится к нашему уроку, на котором мы говорили о прародителях современного русского языка. Ученики отвечают, что церковно-славянский язык – отец, а церковно-славянская азбука – мать современного русского языка.

В качестве домашнего задания учитель предлагает ученикам найти книги на церковно-славянском языке, выписать знакомые и понятные, а также незнакомые слова с Ъ и Ь. Они составят предмет разговора уже на уроке церковно-славянского языка.

Таким образом, интегрированный урок русского языка с элементами церковно-славянского языка по теме «Употребление разделительных «Ъ» и «Ь» в церковно-славянском и современном русском языках» позволил:

1. Обеспечить усвоение теоретических правил и практических навыков употребления Ъ и Ь в русском языке, используя новые знания о роли и назначении Ъ и Ь в церковно-славянском языке.

2. Формировать умения слышать слова с Ъ и Ь, грамотно записывать их и различать.

3. Закрепить умение правописания слов с парными согласными в слабой позиции и подбора к ним проверочных слов.

4. Продолжить формирование навыков планирования ответа, умения читать слова орфографически, навыка самоконтроля.

Кроме того, такой урок содействовал формированию мировоззренческой идеи: влияние письменности на Руси на развитие её духовно-нравственной культуры и рост образования. Благодаря интеграции знаний о двух языках появилась возможность формировать ценностное отношение к церковно-славянскому языку как к прародителю современного русского языка, воспитывать любовь к ближним, доброту, милосердие и другие нравственные качества, содействовать эстетическому воспитанию учащихся.

Литература

1. Кочеткова О.Н. Интегрированный урок: теория и практика / О.Н. Кочеткова, Л.Ю. Быльнова. http://www.n-asveta.by/dadatki/int_urok.pdf
2. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи и связь с жизнью – в основу обучения / Г.Ф. Федорец // Народное образование. – 1979. – № 5.

УДК 373.1
ГРНТИ 14.25.19

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ЗАТО СЕВЕРСК

SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH AUTISM IN LEARNING ACTIVITIES OF GENERAL EDUCATION: THE EXPERIENS OF SEVERSK

Кириллова Ирина Олеговна, Куровский Василий Николаевич

Научный руководитель: В.Н. Куровский, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
г. Томск, Россия*

МБОУ СОШ №198, г. Северск, Россия

Ключевые слова: младшие школьники, расстройства аутистического спектра, общеобразовательная школа, социализация, гибкий учебный план, создание ситуаций общения, вербализация контактов.

Аннотация. Несмотря на достаточный уровень развития интеллекта, младшие школьники с диагнозом «расстройство аутистического спектра» редко включены в общее образование из-за нарушенной социализации. Создание специальных условий для обучения и социализации младших школьников с расстройствами аутистического спектра является требованием Федерального образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, но практических методов включения их в общее образование на данный момент недостаточно. В статье представлен опыт работы с младшими школьниками, имеющими расстройства аутистического спектра в образовательном пространстве Закрытого административного территориального образования г. Северска Томской области: индивидуальный учебный план, включающий варианты обучения в классе, индивидуально и дистанционно; практические приёмы по созданию условий для ситуаций общения. Положительная динамика социального развития младших школьников с расстройствами аутистического спектра подтверждена результатами анализа учебных планов, портфолио, биографических данных обучающихся.

С введением в образовательную практику Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья перед общим образованием встают задачи организации социализирующей образовательной среды, поиска эффективных методов обучения, создания службы специальной коррекционной помощи, включения в учебный план совершенно новых коррекционных курсов, разработки новых приёмов обучения и сопровождения обучающихся [1].

Расстройства аутистического спектра представляют собой группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к социальному взаимодействию, коммуникации, стереотипностью поведения, приводящим к социальной дезадаптации. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) затруднено характерными проявлениями данного заболевания: нарушение контактности, избирательность в установлении контактов, недостаточная вербальная активность, крайне низкий уровень социализированности, проявления дезадаптивного и аффективного поведения, во многих случаях невозможность установить с ребёнком визуальный и тактильный контакт [2]. Невозможность или затруднённость установления контакта приводят к тому, что обучение этих детей чаще всего ведётся в специальной школе для детей с нарушениями интеллекта, хотя собственно нарушения интеллекта многие из них не имеют.

В нашем опыте мы учитываем, что в зависимости от формы аутизма, степени выраженности симптомов заболевания коэффициент интеллекта колеблется от уровня средней нормы (синдром Аспергера), до низкой возрастной нормы (синдром Каннера) и умеренно выраженной

умственной отсталости (атипичный аутизм). Показатели интеллекта по тесту Векслера у детей с РАС, независимо от формы заболевания, демонстрируют большую амплитуду между вербальной и невербальной частью методики, подтверждая дезинтегративность когнитивного развития в познавательной сфере. В соответствии с этим, психосоциальная помощь ребёнку и семье оказывается медицинскими учреждениями, учреждениями социальной защиты, значительная помощь в коррекции РАС осуществляется системой образования [3].

Опыт обучения в начальном общем образовании детей с расстройствами аутистического спектра (6 человек) в ЗАТО Северск имеет локальный характер (школы №196, 198) и накоплен педагогами Шайсламовой Г.З., Смирновой Е.А., Фоминых Е.М., Кирилловой И.О., которые занимают по отношению к ребёнку с РАС открытую принимающую позицию.

Проведенный нами опрос педагогов общего образования ЗАТО Северск показал, что каждый из них испытывает дефицит знаний о приёмах обучения и социализации, возможностях специальной помощи ребёнку с РАС в рамках школы, и компенсируют его, занимаясь самообразованием, получая образование психологов и дефектологов как переподготовку или второе высшее образование. Однако и при этом часть проблем остаются нерешёнными. Хотя, с одной стороны, многопрофильная подготовка педагога позволяет ему правильно оценивать состояние ребёнка, использовать в обучении методы, адекватные ситуации включения, регулировать темповые и эмоциональные нагрузки, использовать альтернативные средства коммуникации, обеспечивать взаимосвязь, единство, системность взаимодействия в разных видах образовательной деятельности: урочной, внеурочной, внешкольной. Но, с другой стороны, разносторонняя подготовка одного педагога сужает круг взаимодействия ученика с РАС со специалистами школы, сводя его к минимуму, формальному подходу специалистов в сопровождении, или вообще, исключая специалиста из работы по сопровождению.

Таким образом, подбор и подготовка квалифицированных кадров, способных к принятию ребёнка с РАС, изменению позиций в образовании, обучению в области общей и специальной педагогики, психологии, дефектологии, социальной работы является решающим фактором в формировании опыта обучения детей с РАС на территории ЗАТО Северск.

Имеющаяся практика общего образования этой категории детей до настоящего времени выстраивалась в модели нормализации, но Федеральный государственный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья допускает увеличение сроков их обучения до

пяти и шести лет [1]. Согласно требованиям этого стандарта, при изменении сроков обучения, для ребёнка с РАС составляется индивидуальный учебный план, индивидуальная образовательная программа, отражающие соотношение академического компонента и компонента жизненной компетенции, программа коррекционной работы специалистов, специальная индивидуальная программа развития.

Опираясь на требования стандарта, в школе №196 учебный план ребёнка с РАС разрабатывается на основе учебного плана учреждения и является динамичной вариативной основой, отражающей ситуацию усвоения материала и возможностей социализации, ведущей к поливариативной модели его обучения.

Таблица 1

Примерный индивидуальный учебный план
на 2015/16 года ученика 3 класса

Уч.дисциплины	В классе	Индивидуально	Дистанционно	Итого
Русский язык	2	2	1	5
Математика	2	1	1	4
Литературное чтение	3		1	4
Окружающий мир		1		1
Технология	1			1
ИТОГО	8	4	3	15
Занятия со специалистами	В классе	В группе	Индивидуально	Итого
Логопед		2		2
Психолог	1	1	1	3
Дефектолог			2	2
Соц.педагог	1		1	2
ИТОГО	2	3	4	9

В предлагаемом нами плане видно, что для конкретного ученика наибольшее число учебных часов запланировано вместе с классом, поскольку социализирующее значение включения в коллектив ребёнка, страдающего аутизмом, трудно недооценить. Индивидуальные занятия с учителем несут коррекционно-развивающую направленность, способствуют усвоению программы с учётом специфических трудностей ребёнка с РАС на базовом уровне. Коррекционно-поддерживающие курсы специалистов «Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие», «Сенсорное развитие», «Социально-бытовая ориентировка», «Музыкально-ритмические занятия» и др., способствуют активизации навыков коммуникации, формированию навыков речевого поведения, разнообразных моделей общения и установления контакта,

социально приемлемых форм поведения ученика с РАС, коррекции нарушений развития, дезадаптивных форм поведения. Учебный план позволяет видеть, что педагог чаще общается с учеником в условиях класса, а занятия специалистов чаще проводятся индивидуально и в малых группах, нежели во фронтальных занятиях со всем классом.

В случаях улучшения или ухудшения состояния здоровья ребёнка, гибкий учебный план позволяет изменить форму проведения занятия, не меняя часовой нагрузки предметной области или коррекционного курса, не снижая тем самым базового уровня образования и объёма специальной помощи. Например, педагоги и специалисты общеобразовательной школы №196, по результатам динамического наблюдения сделали вывод о том, что у ребёнка с РАС проявляется интерес к общению со сверстниками. Тогда для дозированного расширения социальных контактов небольшая часть учебной нагрузки может быть перенесена из дистанционной/индивидуальной в групповую/классную. Для соблюдения гибкого режима учебных и эмоциональных нагрузок это может быть не более 1–2 часов в неделю. По результатам наблюдения в период увеличения группового или классного обучения (2–3 недели) школьный консилиум педагогов и специалистов решает вопрос о сохранении изменений в учебном плане или поиске других способов социализации в доступных для ребёнка с РАС пределах.

В обучении детей педагоги используют специальные приёмы для создания ситуаций общения, его вербализации. Так, для проявления речевой активности ребёнка с РАС учитель школы №196 Шайсламова Г.З. положила в прозрачную коробку любимые конфеты ребёнка и поставила её в зоне видимости, но вне зоны досягаемости. Вскоре ученик попросил конфету, используя фразу «дайте конфетушку». Учитель дал ребёнку конфету как поощрение за речевой контакт и пояснил, что есть возможность получить и другие конфеты, но для этого нужно сформулировать просьбу правильно. В течение нескольких недель ученик обращался к учителю с просьбами, постепенно включая в них по 1–2 слова, закрепляя «дороженные» фразы в речевом поведении, и в результате выстроил развёрнутое высказывание. Шайсламова Г.З. в работе на уроках строит объяснение таким образом, чтобы высказывание учителя было на 1–2 слова больше высказывания ученика, подкрепляет вербальные инструкции невербальными, постепенно снижая число последних, при смазанности, эхололичности, контурности речи ученика добивается осознанного употребления слов, ответов полными предложениями [4].

Педагог школы №196 Смирнова Е.А., заметила, что если тема занятия касается компьютера, на занятии используются электронные тренажеры, презентации, ученик проявляет оживлённость, речевую

активность, общее двигательное возбуждение, в остальных случаях предпочитая невербальные способы общения. Уровень владения компьютерными программами у остальных учеников класса был несколько ниже. Вместе с семьёй ребенка был подобран материал, и ученик с РАС провёл для одноклассников мастер-классы по созданию мультимедийных презентаций, клипов, предметных тестов. Это способствовало расширению круга общения, увеличению числа вербальных контактов, росту авторитета ученика среди сверстников.

Понимая, что для ребёнка с РАС большую сложность составляет ответ у доски, для опроса пересказов и стихотворений, заученных наизусть, педагоги школы №198 Фоминых Е.М. и Кириллова И.О. используют ширму, выступление за которой ребёнок может сопровождать кукольным действием, разыгрывая представление подготовленного произведения. Когда ребёнок для публичного ответа решается говорить без ширмы, ему разрешается занять для этого любое комфортное место в классе. На первых порах для таких ответов ученики по собственному выбору часто встают к учителю, обращённому лицом к классу, спина к спине. Остальные ученики, понимая сложность публичного выступления и стремясь оказать ему поддержку, аплодируют тихо, потому что дети с РАС пугаются громких звуков и могут прореагировать неадекватно.

Обязательные коррекционно-развивающие курсы, разработанные педагогами, психологами, логопедами школ № 196, 198 («Песочная терапия», «Психолого-педагогическая коррекция через игровую, музыкальную и художественную деятельность», «Социально-бытовая ориентировка» и др.) составляют область жизненной компетентности адаптированной программы начального общего образования: учитывают особые образовательные потребности этой группы обучающихся, развивают познавательную активность, коммуникативные навыки, навыки предметно-практической деятельности, самообслуживания, формируют и закрепляют базовые модели социального взаимодействия. Ученики с РАС посещают внеурочные занятия, участвуют в проектной деятельности, олимпиадах младших школьников. А весь комплекс образовательных событий от общеобразовательных предметов, уроков и перемен до классных, школьных и внешкольных мероприятий несёт коррекционную направленность и позволяет нам обеспечивать единство, взаимосвязь и системность воздействия образовательного пространства на социализацию ученика с РАС.

Проведенный нами анализ индивидуальных учебных планов, результатов участия детей в олимпиадах и конкурсах, сведений по их внеурочной занятости (в сравнении на начало и на конец учебного года), портфолио и других данных об учениках с РАС в период

2014–2016 гг. показал положительную динамику увеличения времени общения в классе в процессе обучения в среднем на 8% за каждый учебный год; участия в очных проектах, конкурсах и олимпиадах на 50%; общения с одноклассниками, которых ребёнок считает своими друзьями на 33%, выбора направлений внеурочной деятельности на 66%. Эти результаты свидетельствуют о сокращении дистанции между учениками с РАС и окружающими, развитии их познавательных интересов, накоплении опыта социального поведения, расширении круга социального взаимодействия.

Тем самым обеспечивается достижение соответствия базового содержания образования младших школьников с РАС требованиям образовательного стандарта и достаточный уровень социализированности для продолжения образования на следующем образовательном уровне, а также и совершенствование социальных компетенций и умений применять их в разнообразных видах практической деятельности.

Литература

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=574 (дата обращения : 14.03.2016)
2. Симашкова, Н.В., Макушкин, Е.В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение: клинические рекомендации (протокол лечения) 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychiatr.ru> (дата обращения : 17.03.2016)
3. Забозлаева, И.В. Клинико-динамические особенности когнитивных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра / И.В. Забозлаева, Е.В. Малинина, Т.Н. Саблина, А.А. Сединкин, Г.В. Мануйлов // Вестник Южноуральского государственного университета. – 2014. – том 7, №4. – с.44-51.
4. Шайсламова, Г.З. Особенности работы педагога с семьёй ребёнка с расстройством аутистического спектра / Г.З. Шайсламова, И.О. Кириллова // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции (Красноярск, 6 ноября 2014г) – Красноярск, 2014. – с.18-20.

УДК 373.1
ГРНТИ 14.25.19

ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ СПОСОБОВ СОЗДАНИЯ РИСУНКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

NON-TRADITIONAL METHOD OF FORMING PATTERNS OF YOUNGER SCHOOLBOYS ON EMPLOYMENT ON THE FINE ACTIVITIES

Коряго Дарья Алексеевна

Научный руководитель: Н.А. Семенова, канд. пед. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: техники рисования, нетрадиционные виды изобразительной деятельности, младшие школьники.

Key words: Drawing techniques, unconventional graphic activity, art.

Аннотация. Исследование направлено на выявление влияния нетрадиционных видов рисования на творческое развитие детей младшего школьного возраста

Главным ориентиром для преподавания изобразительного искусства в начальной школе сегодня является новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. Согласно новому ФГОС изобразительное искусство – это учебный предмет, где ведущим компонентом является эмоциональное отношение к миру, а ведущей функцией обучения – формирование у учащихся опыта эмоционально-ценностного отношения к людям, природе, искусству, созданному людьми предметному и архитектурному пространству. В процессе творческой деятельности формируется эмоционально-смысловое видение мира.

Для реализации учебной деятельности в условиях нового ФГОС учитель должен использовать в процессе обучения разные методы и формы работы, которые будут способствовать творческому развитию обучающихся, так как творческое, нестандартное мышление будет способствовать успешности ребенка в будущем. Такому развитию младших школьников, на наш взгляд, способствуют нетрадиционные виды изобразительной деятельности, применяемые на уроках изобразительного искусства и на внеурочных занятиях.

В изобразительном искусстве техникой принято называть совокупность специальных изобразительных умений, способов и приемов создания изображения. Под традиционными техниками рисования подразумевают комплекс способов и приемов создания изображения, которые отображают предметы, объекты, явления окружающей действительности,

свои впечатления и отношения к чему-либо в соответствии с требованиями реалистического изобразительного искусства. В условиях уроков и внеурочных занятий по изобразительной деятельности в начальной школе под традиционным рисованием понимают также и использование традиционных инструментов для создания изображения (кисти, карандаши, фломастеры, акварельные и гуашевые краски) и традиционных материалов (листы бумаги).

Нетрадиционные техники рисования для детей младшего школьного возраста представляют собой отход от привычных материалов и инструментов и демонстрируют их необычные сочетания и возможности, применение необычных для рисования предметов. Именно поэтому нетрадиционные методики очень привлекательны для детей, они открывают большие возможности выражения собственных фантазий, желаний и самовыражению в целом.

В данных техниках рисования используются непривычные для младших школьников инструменты рисования: ватные палочки, штампы, ватные диски, щетки и др. Также используют нетрадиционные материалы такие, как камень, диск, пластинка и др. Рассмотрим некоторые виды нетрадиционных техник изображения:

- Рисование пальчиками, ладонью
- Оттиск мятой бумаги, ткани, других предметов, объектов природы
- Набрызг.
- Рисование пластилином, тестом, солью, песком.

Нами были проанализированы несколько авторских курсов по изобразительному искусству в различных учебно-методических комплексах: «Школа 2100...», «Перспектива», «Перспективная начальная школа». Целью анализа являлось выявление авторского мнения на применение нетрадиционных техник рисования на занятиях по изобразительному искусству в начальной школе. Анализ показал, что на занятиях изобразительной деятельностью дети знакомятся и работают чаще с традиционными материалами и инструментами, но есть ряд тем, где авторы показывают, как можно применять нетрадиционные виды создания изображения, тем самым предоставляя детям право выбора средств для воплощения своего творческого замысла.

На базе санатория «Космонавт» г. Томска нами было проведено исследование, направленное на выявление отношения детей к нетрадиционным способам рисования и влияния этих видов рисования на творческое развитие детей. В исследовании принимал участие временный детский коллектив, который состоял из 10 детей, возраст детей от 7 до 8 лет. Ребята из разных школ и учреждений образования Томска, Северска, других городов и поселков Томской области. На первом этапе исследования мы провели анкетирование по разработан-

ному нами опросному листу. Анкетирование позволило сделать следующие выводы: дети не имеют опыта по созданию рисунка нетрадиционными предметами и материалами или при нетрадиционных условиях (палочками, дисками, песком, на камне, кляксами или из кляксы); дети рисуют, применяя традиционные материалы и инструменты; дети испытывают потребность в новых необычных способах рисования, так как это поможет им воплотить идеи. Далее, на следующем этапе исследования, нами были разработаны и реализованы занятия по изобразительной деятельности, связанные с применением нетрадиционных техник рисования. В процессе реализации мы столкнулись с небольшими трудностями, такими как ограниченное количество занятий (это было связано с ежедневной плотной занятостью детей процедурами и программой санатория), некоторые дети не могли справиться с работой, за отведенное на занятие время. Это связано с тем, что дети не имели подобного опыта, работа была для них захватывающей, они старались как можно больше идей реализовать за один раз. Наблюдение и анализ продуктов детского творчества позволил нам сделать выводы о том, что обучающиеся быстро овладевают нетрадиционным способом создания рисунка, пытаются экспериментировать, не только воспроизводят пример учителя, но стараются воплотить свой замысел, часто не один. Испытывают интерес к новым необычным способам создания изображения, на занятии активны, испытывают положительные эмоции.

Мы считаем, что овладение нетрадиционными техниками создания изображения в работе с младшими школьниками позволяет активизировать их творческое мышление, повысить интерес к изобразительной деятельности, обогатить их опыт.

УДК 372.4
ГРНТИ 14.25.09

РАБОТА С ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕКСТАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

WORKING WITH INFORMATION TEXTS IN ELEMENTARY SCHOOL

Пушкарева Елена Владимировна

Научный руководитель: С.И. Поздеева, д-р пед. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: информационный текст, работа с информацией, вербальный текст, невербальный текст, вид информационного текста, понимание текста.

Key words: information text, work with information, verbal text, non-verbal text, type of information text, text comprehensive.

Аннотация. В статье актуализирована проблема формирования умений школьников работать с информационными текстами, раскрыто понятие «информационный текст», обоснована необходимость целенаправленной и систематической работы с информационными текстами (вербальными и невербальными) в начальной школе.

ФГОС одним из метапредметных результатов освоения ООП НОО называет «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами» [1]. В Примерной основной образовательной программе начального общего образования обозначены результаты освоения междисциплинарной программы «Чтение. Работа с текстом». В частности говорится о том, что выпускники начальной школы приобретут первичные навыки работы с содержащейся в текстах информацией «в результате изучения всех без исключения учебных предметов при получении начального общего образования» [2]. Таким образом, ФГОС поставил задачу формирования читательской компетенции, как основы умения учиться.

Значимость формирования читательской компетенции подтверждают и проводимые международные сравнительные исследования в области грамотности чтения такие как PIRLS и PISA. Международное исследование PIRLS, состоящее из двух текстов (художественного и информационного), измеряет следующие читательские умения: 1) извлекать из текста информацию и строить на ее основании простейшие суждения, 2) интегрировать, интерпретировать и оценивать информацию текста.

Результаты PIRLS-2011 продемонстрировали высокий уровень понимания текстов российскими обучающимися. В то же время анализ выполнения отдельных заданий международного теста выявил и некоторые трудности, с которыми столкнулись российские четвероклассники. Они плохо различают информацию, сообщённую в тексте, и уже имеющуюся информацию, а также ограничиваются приблизительным пониманием текста, так как не обращаются к тексту для уточнения информации [3]. Эту проблему мы обозначили как «читательская инфантильность».

Е.В. Бунеева [4] причину потребительского отношения к информации сегодняшнего младшего школьника объясняет следствием пресинга огромного потока визуальной информации, которую не требуется интерпретировать. Это создаёт следующие проблемы: 1) визуальный опыт ребёнка не может завершиться необходимой вербализацией, ввиду небольшого словарного запаса, таким образом, подсознание ре-

бёнка наполняется чужими интерпретациями; 2) процесс понимания слова при слушании и чтении текстов зачастую не выработан, а это выступает существенным препятствием при обучении, так как информация, полученная через слово, услышанное или увиденное, должна быть интерпретирована ребёнком самостоятельно.

Результат тестирования PISA показал, что наши школьники в целом умеют читать и понимать тексты, но не владеют навыками работы со сложноорганизованной информацией, представленной в разных формах (словесный текст, графики, таблицы); не владеют разными способами чтения (просмотровым, поисковым, с ориентацией на отбор нужной информации) [5]. Одной из причин является недостаточный уровень владения учителями начальных классов алгоритмами, приёмами работы с информационными текстами [6].

Помочь ликвидировать дефициты в обучении младших школьников, обозначенные не только международными исследованиями, но и российскими учёными, может, на наш взгляд, систематическая, специально-организованная работа с информационными текстами при изучении всех предметов в начальной школе (сквозная программа): на разнообразном предметном материале, на разнообразных текстах.

Проанализировав признаки деления текстов Н.С.Валгиной [7] на художественные и нехудожественные, можем сказать, что термины «информационный текст» и «нехудожественный текст» близки. Термин «информационный текст» объединяет все разновидности текстов, кроме текстов художественной литературы [6]. Результатом работы с информационными текстами является количественный прирост знаний, расширение кругозора, прирост навыка чтения и информационных умений. По способу предъявления информации можно выделить вербальные и невербальные тексты. Вербальным называется текст, передающий информацию с помощью слов. Невербальным – текст, передающий информацию с помощью символов, представляющий её в форме таблицы, схемы, графика, карты, рисунка и т. д. [8, С.101].

Возможность использования информационных текстов разных видов на различных предметах начальной школы представлена в таблице 1.

Табличные данные демонстрируют, что специфика всех учебных предметов позволяет использовать информационные тексты, но для каждого урока существуют преимущественные формы представления информации (++). Например, на предметном содержании уроков технологии проще организовать работу с инструкциями, алгоритмами, схемами, рисунками, чем с диаграммами.

Таблица 1

Возможность использования информационных текстов
в начальной школе

Вид информационных текстов/Предметы	Литературное чтение	Русский язык	Математика	Окружающий мир	Технология	Изобразительное искусство
Вербальные тексты						
Текст, параграф	++	+	+	++	+	+
Текстовое задание, задача	++	++	++	++	++	++
Правило	+	++	++	++	+	+
Определение	+	++	+	+	+	+
Словарная статья	++	++	+	+	+	+
Инструкция	+	+	+	++	++	+
Алгоритм	+	++	++	+	++	+
Невербальные тексты						
Таблица	++	++	++	++	+	+
Диаграмма	+	+	++	++	+	+
Схема	+	++	++	++	++	++
Модель	+	+	++	+	+	+
Рисунок	++	+	++	++	++	++

Проанализировав содержание учебника «Русский язык» Л.В. Кибиревой для 3 класса (УМК «Инновационная начальная школа»), отмечаем, что в сформулированных заданиях упражнений прослеживаются различные виды информационных текстов:

- Упр. 1 «Найди на рисунке названия частей речи. Какие из них тебе уже знакомы?»
- Упр. 3 «Рассмотри таблицу и расскажи, как ты определил части речи»
- Упр. 12 «Прочитай схему. Опираясь на схему, расскажи, что об имени существительном тебе уже известно, а что предстоит изучить»
- Упр. 28 «Допиши правило»

Выполнение данных заданий способствует овладению третьеклассниками навыками чтения информации, выделения нужной информации, сравнения новой и уже известной информации, но сначала школьников нужно научить работать с конкретными видами информационных текстов. С этой целью учителю приходится самому подбирать задания, так как не во всех учебниках их можно найти.

Приведем пример последовательности действий педагога при работе с таблицами:

- 1) научить ребёнка ориентироваться в структуре таблицы, различать её составные части (столбец, строка);

2) научить находить в таблице информацию (по строкам и столбцам) в соответствии с поставленной задачей;

3) научить заполнять таблицу в соответствии с поставленной задачей.

Только на третьем этапе можно предложить детям задание повышенного уровня, например: «Запиши слова *угольки, яма, лиса, лён, окуньки, роль, ладья, ёжик* в таблицу».

	Звуков больше, чем букв	Количество звуков равно количеству букв	Звуков меньше, чем букв
Одушевлённые существительные			
Неодушевлённые существительные			

Многие педагоги отмечают, что часто школьники «теряются», если задание на проверку предметного умения сформулировано непривычным для них образом. Например, задание на проверку умения определить в слове ударный звук чаще всего выглядит так: «Поставь в словах ударение». Как может учитель помочь ребёнку избежать боязни незнакомых формулировок? С 1 класса нами используется индивидуальная работа по карточкам с текстовыми заданиями предметного характера. Это позволило одновременно отслеживать и уровень предметных знаний, и понимание текста каждым учеником. *Задания по теме «Ударение»* можно сформулировать следующим образом:

- ✓ Отметь слова, в которых неверно выделен ударный слог.
- ✓ Подчеркни слова с ударной гласной «а».
- ✓ Подчеркни слова, в которых первый слог ударный.
- ✓ Соедини слово с его схемой.
- ✓ Поставь ударение в двусложных словах.
- ✓ Раздели слова на группы, в зависимости от ударения и т.д.

Эффективность данной формы работы подтверждается тем, что мои ученики с удовольствием работают с индивидуальными карточками, у них практически отсутствуют вопросы типа: «Как выполнить задание?», «Где писать?», «Как отметить?» и др. Кроме понимания смысла прочитанных заданий, они проявляют способность к самостоятельному принятию решения и по поводу оформления работы, и по выбору способа действий.

Продемонстрирую использование некоторых приёмов работы с текстом на примере информационного текста «Картофель» [9].

1. «Чёрный ящик»

– Этот предмет раньше в России называли «чёртово яблоко», а сейчас называют «вторым хлебом». Что в чёрном ящике? (картофель)

2. Приём РКМЧП «Верите ли Вы?»

1) Картофель около ста лет выращивали для красоты и не употребляли в пищу (да/нет).

2) Картофель может быть не только полезным, но и опасным (да/нет).

3) Существуют памятники картошке (да/нет).

Обсуждение результатов «Верите ли Вы?» (аргументируя цитатой из текста) в заключительной части работы с текстом, возможно на этапе рефлексии.

3. Приём РКМЧП «Чтение с пометками»

"V" – это я знаю

"+" – это новое для меня

"-" – я думаю иначе

"!!" – это меня очень заинтересовало

Картофель

Многие видели, как растёт картофель, какие у него стебли, цветки и клубни. Кто-то из вас помогал ухаживать за растением, осенью собирал вместе с родителями урожай картофеля. Но мало кто знает, что картофель в Европе и в России выращивают совсем недавно – около 300 лет.

Родом картофель из Южной Америки. Когда моряки – путешественники привезли картофель в Европу, люди не знали, что с ним делать. Сначала они выращивали его для красоты на клумбах и в цветниках. Цветки у картофеля некрупные, но красивые: белые, розовые, голубые. Из цветов делали букеты, а дамы украшали ими свои платья и причёски.

Некоторые пробовали есть мелкие зелёные плоды, похожие на помидоры, которые появляются на кустах после цветения, но они оказались ядовитыми. Сырые клубни, которые выкапывали из земли, тоже были невкусными.

Прошло ещё сто лет, прежде чем люди научились варить, печь и жарить картофель. Сейчас картофель выращивают во всём мире, и люди всех стран готовят из него вкусные национальные блюда. А ещё из картофеля получают патоку* и крахмал. Из крахмала делают торты и кисели, а из патоки – пряники и конфеты.

**Патока – густое сладкое вещество, получаемое из крахмала.*

4. Беседа по содержанию текста

- ✓ Чему удивились?
- ✓ С какой информацией не были знакомы?
- ✓ Что такое «патока»?
- ✓ Подумайте и объясните, почему люди в то время не употребляли картофель в пищу?
- ✓ Составьте вопрос к тексту для одноклассников.
- ✓ Какова главная мысль текста?

5. Тест по содержанию текста (с использованием приёма «Сканирование»): в тестовые задания включены вопросы на нахождение скрытой информации:

- 1) Запишите название континента – родины картофеля.
- 2) Сколько веков картофель выращивают в Европе?
- 3) Сколько столетий картофель используется людьми в пищу?
- 4) Укажите на рисунке съедобную и несъедобные части растения.
6. Составление таблицы «Любимые блюда из картофеля учеников нашего класса»

Таблица 3

	Картофель жареный	Картофель отварной	Картофельное пюре	Драники	Картофельные чипсы
Мальчики					
Девочки					

7. Задание на поиск дополнительной информации: найти ответ на вопрос, существуют ли памятники картофелю (вопрос приёма «Верите ли Вы?», на который в тексте ответа не было).

Работа с информационными текстами в начальной школе не даст нужного эффекта, если будет заключаться в эпизодическом применении отдельных приёмов. Эффективность обучения во многом зависит от последовательности в работе над пониманием текста и систематичности в работе с информацией на каждом уроке любой предметной направленности.

Литература

1. Официальный сайт Минобрнауки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/922> (дата обращения: 12.03.2016).
2. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 12.03.2016).
3. Официальный сайт Центра оценки качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pirls11/pirls11_pub.htm (дата обращения: 13.03.2016).
4. Бунеева, Е.В. Непрерывное языковое образование и современный школьный учебник по русскому (родному) языку / Е.В. Бунеева // – Москва: Баласс, 2014. – С.14.
5. Каспржак А., Митрофанов К., Поливанова К., Соколова О., Цукерман Г. Почему наши школьники провалили тест PISA, часть 1. // Директор школы. № 4. 2005.
6. Поздеева, С.И. Теория, методика и технологии начального литературного образования: учебно-методическое пособие / С. И. Поздеева // – Томск: Изд-во Томского ЦНТИ. 2015. – 150 с.
7. Валгина, Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина // – Москва: Логос, 2003. – С.76.
8. Суворова Е.П., Воюшина М.П., Купирова Е.А. Формирование интеллектуально-речевой культуры и читательской культуры школьника: междисциплинарный подход: Научно-методическое пособие.- Санкт-Петербург: Изд-во «Книжный Дом», 2008.- С. 101.
9. Нуждина, Т.Д., Мир животных и растений: энциклопедия для малышей. Чудо – всюду / Т. Д. Нуждина // – Ярославль: Академия развития, 1999. – 317 с.

УДК 372.4
ГРНТИ 14.25.09

**ПАМЯТКИ – РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**MEMO – RESOURCE FORMATION OF SELF AT YOUNGER
SCHOOLBOYS AT LESSONS OF LITERARY READING**

Рудева Алина Александровна

Научный руководитель: Л.А. Никитина, д-р пед. наук, доцент

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Ключевые слова: младший школьник, действие самоконтроля, литературное чтение, памятка, ресурс.

Key words: junior high school student, the effect of self-monitoring, the literary reading, reminder, resource.

Аннотация. В настоящее время учебная деятельность становится одной из ведущих на пути к освоению образовательной программы. Главным звеном является действие самоконтроля. В исследованиях обобщены итоги анализа школьной практики, анкетирования учителей начальных классов по проблеме формирования самоконтроля, установлен уровень овладения школьниками видами самоконтроля. Представлены итоги анализа учебных пособия по литературному чтению с позиции эффективности средств формирования самоконтроля. Статья содержит варианты памяток с учетом формируемого вида действия самоконтроля, а также руководство по их использованию.

Овладение детьми УУД, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) является обязательным результатом освоения основной образовательной программы начального общего образования. В связи с этим перед учителем начальной школы стоит задача организовать учебный процесс таким образом, чтобы учебная деятельность стала одной из ведущих. А это невозможно без овладения обучающимися регулятивными универсальными действиями, входящими в состав УУД.

Регулятивные УУД проявляются в использовании ребенком схем и памяток для работы, которые могут выступать с одной стороны, как результат сформированности действия самоконтроля, а с другой, как средство его формирования.

Осуществление человеком любой деятельности всегда сопровождается осознаваемым или неосознаваемым самоконтролем, в ходе которого выполнение этой деятельности оценивается и при необходимости корректируется.

Д.Б. Эльконин отмечает, что действие самоконтроля заключается в умении детей предвидеть результаты своих действий, сопоставить выполняемые действия с образцом, предотвращать появление ошибок [7].

В структуре самоконтроля важным звеном является сличение, которое предполагает восприятие деятельности и установление степени её совпадения с прогнозирующим эталоном, в результате чего происходит её узнавание.

Б.Ф. Ломов выделяет следующие виды самоконтроля: прогнозирующий, текущий, итоговый, рефлексивный самоконтроль, каждый из которых предполагает различные операции в процессе их осуществления [5, 47].

Уроки литературного чтения своей направленностью больше связаны с овладением учащимися совокупностью литературоведческих терминов и понятий: техникой чтения, приёмами понимания и анализа текста, тем не менее, действие самоконтроля на этих уроках тоже необходимо, так как оно проявляется в умении планировать свои действия на отдельных этапах урока, восстанавливать произведение по картинному плану; контролировать выполненные задания с опорой на эталон, оценивать результаты собственных учебных действий по алгоритму, заданному учебником или учителем.

Для осуществления самоконтроля на уроках литературного чтения ученику необходимы следующие умения:

- поставить осознаваемую цель самоконтроля;
- выбирать эталон выполнения задания и пользоваться им;
- осуществлять самоанализ, самооценку и намечать шаги по коррекции выполняемых действий;

Анализ школьной практики, анкетирование учителей начальных классов показали, что целенаправленная работа по формированию действия самоконтроля в большинстве случаев педагогами не проводится. Большая часть учителей (90 %) признает необходимость развития самоконтроля у учащихся, но при этом не всегда видят средства формирования данного действия.

Анализ результатов исследования по проблеме самоконтроля, проведенного нами в 2015 году, показал, что оно у третьеклассников самоконтроль находится на низком уровне (44 %).¹

¹ Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ "№ 132" г. Барнаула в 3 "З" классе. Количество респондентов было определено в составе 7 человек. Для проведения исследования были подобраны специальные диагностические задания, позволяющие выявить умение ученика планировать, оценивать, контролировать, определять цель своей деятельности, а также умение осуществлять разные виды самоконтроля: прогнозирующий, текущий, итоговый, рефлексивный.

Относительно видов самоконтроля было установлено, что школьники недостаточно владеют прогнозирующим и текущим видами самоконтроля, т.е. контроль действий затруднен, дети пока не способны планировать и программировать свои действия. Тогда как итоговый и рефлексивный виды самоконтроля находятся на не достаточном уровне развития.

На рис. 5 представлены результаты овладения учащимися видами действия самоконтроля.

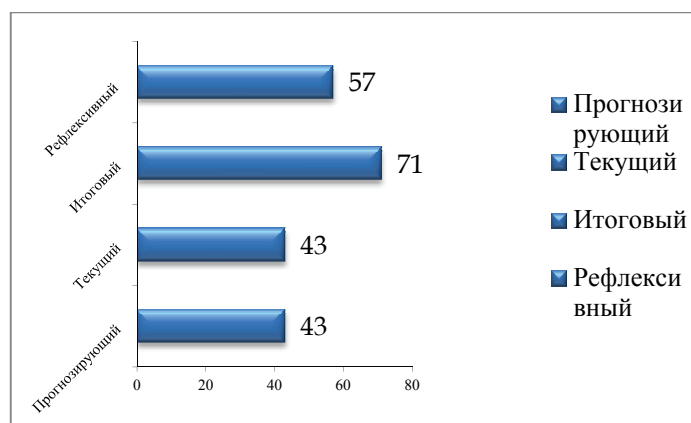


Рис. 5. Результаты овладения учащимися видами действия самоконтроля

Представленные данные показывают, что школьники способны осуществлять самоанализ и самооценку, а выбирать эталон и ставить осознаваемую цель затрудняются. Это, возможно, обусловлено тем, что не используются памятки, алгоритмы, образцы для пошаговой проверки работы, не ведется целенаправленная работа по планированию действий.

Анализ учебных пособий по литературному чтению системы развивающего обучения Л.В. Занкова, с целью выявления способов и средств формирования самоконтроля, в том числе использования памяток, алгоритмов, как инструмента формирования самоконтроля показал, что в учебниках преобладают задания направленные на формирование прогнозирующего (40 %) самоконтроля и итогового самоконтроля (30 %), а заданий на текущий (20 %) и рефлексивный (10%) самоконтроль недостаточно.

Приведем примеры: задание на прогнозирующий самоконтроль, 2 класс, рассказ В. Драгунского «Что любит Мишка». *Предположи, о чем будет рассказывать Мишка, друг Дениски. Тебе подскажет иллюстрация к тексту. Твои ожидания оправдались? Тебе понравился список того, что любит Мишка? Почему?* [2, с.8]. Задание на итоговый самоконтроль, 3 класс, сказка «Царевна-лягушка». *Проверь с по-*

мощью плана, насколько хорошо ты помнишь эту сказку. Кратко раскрой содержание каждого пункта плана [3, с.66].

Анализируемые задания учебника и рабочей тетради по литературному чтению не предоставляют учащемуся возможность подвести итог своей деятельности и наметить шаги по ее корректированию, поскольку не содержат инструкции (алгоритма) выполнения задания, а это не дает возможности для формирования такого вида самоконтроля как текущий и рефлексивный.

В связи с этим, мы считаем учителю целесообразным использовать в работе по развитию действия самоконтроля памятки с учетом формируемого вида действия самоконтроля.

Памятка, как отмечает М.А. Данилов, это «вербальная модель приема учебной деятельности, то есть словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять и проверять какое-либо учебное задание» [1, 87–89].

Мы рекомендуем организовывать работу с памятками постепенно, начиная с 1 класса. Впервые памятка должна предъявляться на уроке детьми под руководством учителя. Так как, на наш взгляд, наиболее продуктивной является совместная деятельность учащихся и учителя. Самостоятельность при составлении памяток у учеников развивает способность думать, искать наиболее удачные варианты, нацеливает на ответственность за результаты деятельности, развивает самоконтроль, самокоррекцию.

Памятки могут вводиться уже в период обучения грамоте, на первых уроках чтения, преимущественно это памятки-алгоритмы, памятки-показы, памятки-инструкции, которые способствуют формированию текущего и рефлексивного видов самоконтроля.

При работе со стихотворением может быть использована памятка-совет совместно с памяткой-инструкцией. Предлагаем вариант памятки на разные виды самоконтроля и примерные ответы учащихся к стихотворению В. Лунина «Я видела чудо» [4, 15].

Писатели и поэты могут "выдумать" героев своих книг. А часто они "подмечают" что-то в жизни рассказывают так, чтобы читателю стало интересно.

1. На какой главный вопрос необходимо ответить? Запиши его.
2. Прочитай название стихотворения. Рассмотр и иллюстрацию к нему.
3. Предположи о чем будет говориться в стихотворении. Запиши ответ.
4. Прочитай стихотворение.
5. Почему стихотворение так названо? Запиши ответ.
6. Твои ожидания оправдались?

7. Вспомни текст Д. Биссета "Под ковром"
8. Сравни текст Д. Биссета и стихотворение В. Лунина. Чем они похожи? Чем отличаются? Запиши.
9. Можно ли назвать лошадку воображаемой? Объясни.
10. Можно ли назвать лошадку чудом? Объясни.
11. Ответь на главный вопрос?
12. Ты ответил на главный вопрос? Какие вопросы помогли тебе ответить на главный вопрос?

Условия введения памятки: Учитель предоставляет готовую памятку, обсуждается задание, совместно уточняется главный вопрос, операции 2,4,6 могут осуществляться учеником в устной форме. Ответы будут зависеть от уровня подготовленности ученика, этапа работы над произведением. Более подготовленные ученики могут работать с памяткой самостоятельно, менее подготовленные – под руководством учителя.

Показателями эффективности применения памятки могут являться следующие результаты:

- учащиеся понимают текст;
- сравнивают тексты, выделяют особенности работы писателя и поэта;
- планируют свою деятельность;
- отвечают на главный вопрос;
- анализируют свою деятельность, подводят итог, намечают шаги по её корректированию;

Особая работа на уроках изучения стихотворных и поэтических текстов может осуществляться с памяткой – инструкцией, которая призвана помочь ученику лучше запомнить текст. В этой памятке ребенку предоставляется возможность изменить последовательность некоторых пунктов плана. Ниже представлен вариант памятки на текущий самоконтроль и примерные ответы ученика [4, 4].

Прочитай стихи и попробуй их запомнить.

1. Рассмотрю иллюстрации к стихотворению.
2. Как ты думаешь, сколько лет старшему мальчику? Если ты затрудняешься ответить, посмотри, кто написал это стихотворение.
3. Чем заняты дети? Что делает старший брат, что делают младшие братья?
4. Найди в тексте строки, подтверждающие твой ответ. Прочти их.
5. Прочитай стихотворение с серьёзной интонацией. Тебе это удалось?
6. Прочитай стихотворение с юмором. Что показалось тебе неожиданным и смешным?
7. Расскажи стихотворение, в этом тебе поможет иллюстрация.

Работа со вторым стихотворением проводится аналогично.

Условия представления памятки: введению памятки может предшествовать беседа о книгах, о пользе чтения, дальнейшая работа может осуществляться как совместно с учителем, так и самостоятельно детьми, работающими в парах. Учащиеся могут распределить между собой (самостоятельно или под руководством учителя) пункты плана, поработать над их реализацией, провести взаимопроверку. Итоги работы пар подводятся совместно с учителем. Если работа проходит в парах, есть возможность формирования компонентов коммуникативных УУД.

Показателями эффективности памятки могут являться следующие результаты:

- ученики знают текст стихотворения;
- умеют применять «советы» памятки;
- составляют связный рассказ по иллюстрации;
- осуществляют реализацию пунктов плана, подводят итог после каждого пункта;

Предложенные памятки и условия их введения, на наш взгляд, помогут сформировать действие самоконтроля у младших школьников на уроках литературного чтения, если учитель будет соотносить памятку с формируемым видом действия самоконтроля.

Литература

1. Данилов, М.А. Самостоятельная работа [Текст] // Хрестоматия.
2. Москва: Просвещение, 1976. – 387 с.
3. Литературное чтение: 1 класс [учебник в 2 ч.] / В. Ю. Свиридова, Н. А. Чуракова. – Самара: ИД «Федоров», ч. 1. – 2012. – 192 с.
4. Литературное чтение: 2 класс [учебник в 2 ч.] / В. Ю. Свиридова, Н. А. Чуракова. – Самара: ИД «Федоров», ч. 1. – 2012. – 160 с.
5. Литературное чтение: 3 класс [учебник в 2 ч.] / В. Ю. Свиридова, Н. А. Чуракова. – Самара: ИД «Федоров», ч. 1. – 2012. – 192 с.
6. Ломов, Б.Ф. Память и антиципация [Текст] // Исследование памяти. – Москва.: Наука. – 1990. – №5 – с. 45-53.
7. Материалы сайта <http://www.zankov.ru/umk/supplies/article=4123/> (дата обращения 25.09.2015).
8. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.

УДК 373.2.02
ГРНТИ 14.23.09

ПРАКТИКА ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО МАТЕМАТИКЕ

PRACTICE PRESCHOOL TRAINING IN MATHEMATICS

Ставицкая Анастасия Викторовна

Научный руководитель: Фетисова Н. В., канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: образование, дошкольное образование, подготовка, математика, программа, ФГОС ДО

Key words: education, preschool education, training, mathematics, schedule, FSES of PE

Аннотация. Данная статья посвящена описанию подготовки дошкольников по математике. Рассматриваются и сравниваются различные программы дошкольной подготовки. Дается психологический портрет будущего первоклассника, рекомендации по реализации образования.

Для родителей детей дошкольного возраста важен вопрос их дошкольного развития. Родители стремятся как можно раньше научить ребенка читать, писать, считать. Но зачастую не знают, как учить детей. И им на помощь приходят различные центры дошкольной подготовки, которые организуются в учреждениях дополнительного образования, школах, дошкольных образовательных учреждениях.

Важной составляющей дошкольной работы является психологическая готовность. Рассмотрим психологический портрет старшего дошкольника. Активно развивается организм. Области мозга сформированы почти как у взрослого. Хорошо развита двигательная сфера. Идет развитие крупной и особенно мелкой мускулатуры. Интенсивно развивается координация мышц кисти. Изменения в сознании характеризуются появлением так называемого внутреннего плана действий – способности оперировать различными представлениями в уме, а не только в наглядном плане. В процессе усвоения нравственных норм формируются сочувствие, заботливость, активное отношение к событиям жизни [1]. Самооценка ребенка достаточно устойчивая, возможно ее завышение. Ведущей потребностью детей данного возраста является общение (преобладает личностное). Ведущей деятельностью остается сюжетно-ролевая игра. Восприятие продолжает развиваться. Однако у детей данного возраста могут встречаться ошибки в тех случаях, когда нужно одновременно учитывать несколько различных признаков. Увеличивается устойчивость внимания – 20–25 минут,

объем внимания составляет 7–8 предметов. Произвольная память проявляется в ситуациях, когда ребенок самостоятельно ставит цель: запомнить и вспомнить. Можно с уверенностью сказать, что развитие произвольной памяти начинается с того момента, когда ребенок самостоятельно выделил задачу на запоминание. Желание ребенка запомнить следует всячески поощрять, это залог успешного развития не только памяти, но и других познавательных способностей: восприятия, внимания, мышления, воображения.

Государство поддерживает подготовку будущих первоклассников и их родителей. В 2014 году вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, который обязывает все дошкольные образовательные организации реализовывать предшкольную подготовку. В соответствии с ФГОС ДО, содержание программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие [2].

В настоящее время существует достаточно много программ по предшкольной математической подготовке. В своем исследовании мы опираемся на программы Н.Б. Истоминой, Н.Л. Муртазиной, Л.Г. Петерсон, Н.П. Холиной, Н. М. Коньшевой О. И. Бадулиной. Проанализируем содержание этих программ.

Типовая программа рекомендована государственным органом управления образованием в качестве примерной по той или иной образовательной области или направлению деятельности. Примерная (типовая) программа задает некий базовый минимум знаний, умений, навыков детей по конкретному направлению деятельности [3].

Рассмотрим типовую программу для дошкольного образования по математике – «Готовимся к школе. Математическая подготовка детей старшего дошкольного возраста» (авторы Н.Б. Истомина, Н. Л. Муртазина). Учебно-методический комплект способствует уточнению и расширению представлений дошкольника о пространственных и количественных отношениях, о числе и цифре, а также подготавливает к усвоению состава однозначных чисел. В комплекте учебник и тетрадь, состоящие из двух частей. В математическом содержании объединены пять основных линий:

- представление о форме, размере и взаимном расположении различных объектов;
- представление о количестве;
- геометрические фигуры;

- представление о различных вариантах выбора;
- представление о последовательности событий [4].

Модифицированная (адаптированная) программа – это программа, в основу которой положена примерная (типовая) программа либо программа, разработанная другим автором, но измененная с учетом особенностей образовательного учреждения, возраста и уровня подготовки детей, режима и временных параметров осуществления деятельности, нестандартности индивидуальных результатов обучения и воспитания [3].

Рассмотрим модифицированную комплексную программу «Подготовка к школе». Автор – учитель начальных классов МАОУ СОШ № 14 г. Томска С.А. Воспитанюк. Программа представлена следующими разделами:

- возрастные особенности детей;
- организация жизни; охрана и укрепление здоровья дошкольников.
- физическое развитие;
- игровая деятельность;
- социально-личностное развитие;
- познавательная деятельность: развитие речи и подготовка к обучению грамоте; ознакомление с окружающим миром и экологическое воспитание; введение в математику; изобразительная деятельность;
- воспитание и развитие личностных качеств [5].

Математическая направленность вышеуказанной разработки учителя опирается на программу «Раз – ступенька, два – ступенька» Л.Г. Петерсон, Н.П. Холиной. В программе рассматриваются: признаки и свойства предметов; их сравнение различными способами с формированием понятий: «столько же», «один – много». При этом сначала дети учатся сравнивать два предмета, а затем группы предметов на основе визуального соответствия, установлением взаимно-однозначного соответствия между элементами сравниваемых множеств. Для сравнения множеств путем пересчета вводятся понятия числа и цифры – сначала от 1 до 5, затем от 6 до 10. Большое внимание уделяется подготовке к выполнению операций с множествами, что является основой введения арифметических действий сложения и вычитания. Содержание программы предусматривает подготовку к формированию понятия величины (длина, объем, площадь) и измерению величин.

Программа «Раз – ступенька, два – ступенька» практически реализуется во многих учреждениях города Томска. Хороших результатов по ее реализации добиваются: учитель начальных классов МАОУ СОШ № 14 г. Томска С.А. Воспитанюк, заместитель директора МАОУ СОШ № 51 Е. В. Василенок, учитель начальных классов МАОУ СОШ № 51 Е.В. Пушкарева и др.

Рассмотрим программу дошкольного образования «Ступеньки детства», разработанную на основе программы-концепции для педагогов и родителей по организации развивающего и воспитывающего обучения дошкольников «Ступеньки детства» под редакцией Н.М. Коньшевой («Ассоциация XXI», 2010 г.). Авторы программы: д. п. н., проф. Н. М. Коньшева; к.п.н., доц. О. И. Бадулина; к.п.н., доц. М. В. Зверева. Программа является комплексной и включает в себя такие важнейшие линии развития ребенка-дошкольника, как психофизиологическое развитие и охрана здоровья, социально-личностное, эмоционально-эстетическое, духовно-нравственное и интеллектуальное развитие. Математическая подготовка происходит с помощью художественно – конструкторской деятельности.

Проанализируем математическое содержание вышеперечисленных программ. Формирование временных представлений осуществляется во всех рассматриваемых программах. Особое внимание уделяется понятиям: «сейчас – потом», «утро – вечер». Формирование пространственных представлений представлено во всех разделах программ в заданиях по формированию понятий: «справа – слева», «за, между, перед, рядом». Причем важное значение в программе Л.Г. Петерсон уделяется профилактике эгоцентризма у детей, то есть задания заставляют каждого ребенка ориентироваться по отношению не только к себе, но и по отношению к другим людям и предметам.

Начальный курс математики построен на теории множеств, и поэтому совершенно верно у всех авторов выбрано направление теоретико-множественного подхода при сравнении предметов, в том числе путем пересчета элементов множеств. Число вводится как общее свойство класса конечных равномошных множеств. Такая подготовка дается через доступные задания по обучению счету предметов и постепенному отвлечению от опоры на предметы, рождению понятия числа.

На теории множеств основаны задания по подготовке к приему классификации. В программе Л.Г. Петерсон сначала учатся выделять основания классификации как общий признак предметов рассмотренного множества. Постепенно способ классификации переносят от предметов на числа. Недостаточно внимания уделяется заданиям на классификацию в программе Н. М. Коньшевой, О. И. Бадулиной «Ступеньки детства»

Таким образом, анализ выделенных критериев по математическому содержанию рассмотренных программ подводит к выводу о хорошей методической проработанности их реализации на занятиях по дошкольной подготовке. Но присутствуя на занятиях, пообщавшись с преподавателями и обработав результаты проведенного анкетирования,

можно прийти к выводу о том, что большинство педагогов выделяют разные виды сложностей, одной из причин которых является недостаточное количество практических заданий, адаптированных для детей 5–6 лет.

Литература

1. Иванова, Н. В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие / Н. В. Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2002. – 150 с.
2. Верховкина, М. Е. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / М. Е. Верховкина, А. Н. Атарова. – Москва: КАРО, 2014. – 112 с.
3. Васильева, М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду / М. А. Васильева, В. В. Гербова, Т. С. Комарова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.
4. Истомина, Н. Б. Готовимся к школе / Н. Б. Истомина, Н. А. Муртазина. – Москва : Линка-Пресс, 2015. – 68 с.
5. Петерсон, Л. Г. Раз – ступенька, два – ступенька... Математика для детей 6–7 лет / Л. Г. Петерсон, Н. П. Холина. – Москва : Ювеста, 2014. – 167 с.

УДК-398.5:82–34
17.71.07

СКАЗКИ НАШИХ СТУДЕНТОВ (АВТОРСКАЯ СКАЗКА)

FAIRY TALES OF OUR STUDENTS (AUTHOR'S FAIR TALE)

Тусупова Маргарита Евгеньевна

Научный руководитель: Н.И. Милевская, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: сказка, мотив, сюжет, А.Н. Веселовский, В.Я Пропп, «карты Проппа», построение авторской сказки по картам Проппа.

Key words: fairy tale, motive, plot, A.N. Veselovsky, V.Y. Propp, «Propp's cards», the formation of author's fairy tale on Propp's cards

Аннотация. Статья посвящена структурным элементам сказок. Именно благодаря сказкам у детей формируется определенная модель поведения, и они начинают понимать, что хорошо, а что плохо; развиваются внимание, память, логическое мышление, творческие способности и речь.

Модели мотивов сказок рассматриваются на основе трудов отечественных филологов-фольклористов: А. Н. Веселовского и В. Я. Проппа.

На их основе студентами педагогического факультета были написаны самые разнообразные сказки.

Сказки – первые произведения для детей, через которые они начинают познавать мир. Правильное их прочтение и понимание являются хорошим залогом того, что ребенок будет развиваться как духовно, так и интеллектуально. В каждой сказке есть мотив. Сюжет всякой

сказки строится на смене мотивов. Мотивы повторяются из сказки в сказку. Зная это, можно и самим научиться писать сказки.

Ученый-фольклорист А. Н. Веселовский в своей классической работе «Поэтика сюжетов» называет мотивы простейшими формулами, которые могли создаваться в бытовых условиях независимо друг от друга. Он связывает мотив и сюжет. По Веселовскому, мотив – «простейшая повествовательная единица», элементарная и далее неразложимая «клетка» сюжета, которая является семантически целостной [1, с. 301]. Например: мотив борьбы братьев за наследство, мотив боя за невесту, мотив похищения солнца и др. «Движение сюжета – смена мотивов, меняется функция – меняется мотив. Мотивов в сказке не так много» [2, с. 25]. Таким образом, мотив видится как слагаемое, составляющее сложную формулу сюжета.

Другой фольклорист, В. Я. Пропп обращается к мотиву с иной позиции. Самая известная работа ученого – «Морфология сказки». Его интересует постоянная модель мотива, но не с точки зрения семантического анализа, а с позиции функционирования его элементов. Так, мотив «змей похищает дочь царя», по Проппу, разлагается «на 4 элемента, из которых каждый в отдельности может варьироваться. Например: Змей может быть заменен Кашеем, вихрем, соколом, колдуном. Похищение может быть заменено вампиризмом и различными поступками, которыми в сказке достигается исчезновение. Дочь может быть заменена сестрой, невестой, женой, матерью. Царь также может быть заменен» [3, с. с. 21–22].

На материале 100 волшебных сказок из сборника А. Н. Афанасьева «Русские народные сказки» Пропп выделяет 31 функцию действующих лиц сказок (например, запрет, отлучка, нарушение и др.) и всего 7 типов персонажей (вредитель, даритель, помощник, искомый персонаж, отправитель, герой, ложный герой).

Ученый создал «карты», проанализировав структуру русских народных сказок, он выделил в них набор постоянных структурных элементов, или функций, получивших название «карты Проппа». Работа Проппа оказала значительное влияние на развитие структуралистских исследований мифологических, фольклорных и литературных текстов. Зная «карты Проппа», можно и самому написать сказку, и научить писать сказки как дошкольников, так и учеников, начиная с начальной школы. Тем самым способствовать развитию творчески способностей, воображение, фантазию детей абсолютно разных возрастов [4,5,6].

Приведем пример некоторых мотивов сказок, выявленных Проппом:

1. Жили-были. Создаем сказочное пространство. (Каждая сказка начинается с вводных слов «давным-давно», «жили-были», «в тридцатом царстве»).

2. Особое обстоятельство («умер отец», «солнце исчезло с небосклона», «дожди перестали лить, и наступила засуха»).

3. Запрет («не открывай оконца», «не отлучайся со двора», «не пей водицы»).

4. Нарушение запрета (персонажи сказок и в оконце выглядывают, и со двора отлучаются, и из лужи водицу пьют; при этом в сказке появляется новое лицо – антагонист, вредитель).

6. Появление друга-помощника (серый волк, кот в сапогах).

7. Способ достижения цели (это может быть полет на ковре-самолете, использование меча-кладенца и т.п.).

8. Враг начинает действовать (змея похищает царевну, колдунья отравляет яблоко).

9. Одержанье победы (разрушение злых чар, физическое уничтожение антагониста – Змея, Кощея Бессмертного, победа в состязании).

10. Преследование (какая сказка, как и детектив, обходится без погони? Героев могут преследовать гуси-лебеди, Змей Горыныч, Баба-яга, Лихо Окаянное и прочие, не менее «симпатичные» персонажи).

12. Даритель испытывает героя. И тут появляется новый персонаж – волшебник, гном, старушка, которой нужна помощь или нищий. Баба-яга дает девушке задание выполнить домашнюю работу, Змей предлагает герою поднять тяжелый камень.

13. Герой выдерживает испытание дарителя (все очевидно).

14. Получение волшебного средства (оно может передаваться, изготавливаться, покупаться, появляться неведомо откуда, похищаться, даваться дарителем).

19. Герою дают сложное задание (достать перстень со дна моря; соткать ковер; построить дворец за одну ночь; принести то, не знаю что).

20. Герой исполняет задание (а как же иначе?).

21. Герою дается новый облик (частый прием – погружение в кипящую воду или горячее молоко, которое делает героя еще краше).

22. Герой возвращается домой (обычно это происходит в тех же формах, что и прибытие, но это может быть и победный прилет на поверженном драконе).

27. Счастливый конец (пир на весь мир, свадьба, полцарства в придачу).

28. Мораль (какой вывод можно сделать из случившейся истории).

При написании сказок не обязательно использовать все пункты, достаточно включить основные, например: создание сказочного пространства; особое обстоятельство («умер отец», «солнце исчезло с небосклона», «дожди перестали лить, и наступила засуха»); запрет и нарушение запрета; герой покидает дом и другие.

В сказках, написанных студентами нашего факультета, встречаются самые разные герои: растения, люди, животные и волшебные персонажи (Горох-Скоморох, Помидорчик-Федорчик, Перчик-Кавалерчик, царь Владимир, его три сына и дочь Серафима, Роза, Алексей, Овидий и др.). Главный герой всегда полон оптимизма и обладает крепкой силой духа и непоколебимым стремлением к правосудию.

Во всех сказках соблюдается и четко прослеживается сюжет. Прежде всего, читателю сообщается о том, где и в какое время вершится действие, происходит представление героя, коротко рассказывается его история. Конфликта здесь еще, как такового, нет, но можно обозначить предпосылки к нему, т. е. создается сказочное пространство. Это экспозиция:

(Здесь и далее приводится сказка М. Тусуповой) В тридевятом царстве тридесютом государстве во владениях царя Исидора (что в переводе *покровитель плодородия*) росло чудо-древо... И стар и млад строго-настрого знали, что нельзя раньше положенного срока плоды снимать, а то потеряет дерево свойство чудотворное свое.

Следующим этапом выступает завязка. Ее могут составлять: особое обстоятельство; запрет и его нарушение, отъезд героя из отчего дома.

Прознал про то чудо поганый змей, стало ему любопытно, что же будет, коли сорвать плоды раньше срока...

Не выдержало древо расточительства такого и стало никнуть, к земле-матушке клониться, чернеть да погибать.

Опечалился люд честной, а царь грамоту написал. Да гонцов по стране послал, чтоб те во все города весть донесли...

Услышал Овидий (что в переводе *спаситель*) весть недобрую да во дворец поспешил...

Затем действия развиваются по восходящей. В кульминации появляется друг-помощник, с его помощью герой получает волшебное средство и вступает в битву с врагом.

Долго ли, коротко ли шел молодец да добрел до места заветного.

Откуда ни возьмись, на дороге появилась жаба...

– Нужно мне, что бы ты воду живую добыл...

Присел под деревом, впал в думу глубокую и слышит: птенец жалобно щебечет. Поспешил удалец на помощь. Поднял филиненка с земли, залез на дерево, в гнездо кроху вернул. К этому времени филин уже домой прилетел и стал человеческим голосом молвить:

– Спасибо тебе, добрый молодец! Единственного птенца моего от гибели спас. Коли могу тебе чем помочь, скажи, все для тебя сделаю...

Не успел Овидий глазом моргнуть, как филин фляжку с водой ему в клюве протягивает.

– Напой, – говорит, – жабу этой водицей, когда она выпьет возьми кулон и мне принеси. Знаю я ее обещания, не скажет она тебе ничего. А когда вернешься я уж тебе все расскажу...

Снова на пути жаба неожиданно возникла. Жадно хлебала она воду, а кулон к сердцу прижимала. Выпила все до капли и тот час испарилась. Подивился герой такому раскладу, да принял это как должное: нечего, – говорит, – честных людей обманывать!

Поднял кулон с земли и понес филину. А тот молодцу поведал тайну страшную:

– Ты лес от силы черной спас, всех его жителей от страха освободил. Жабу не живой, а мертвой водой напоил. А змея, за которой ты так гоняешься – девица красная, ни в чем не повинная. Заколдована она, от того и вред людям приносит. Вот тебе мешок. Помести в него змею да сюда доставь, чтоб я смог вернуть ей облик прежний.

Развязка – исход событий. Враг отказывается от притязаний, и герой исполняет задание, возвращается домой. И все заканчивается счастливым концом.

А дальше у Овидия все на славу происходить стало. Змею он застал спящей и в мешке к филину принес. Развязал мешок и змею в ручей с живой водой опустил, туда же кулон поместил. И предстала пред ним девица распрекрасная...

Воротился молодец в город, да не один. Красну девицу привел и птицу мудрую с подрастающим поколением...

Царь пир закатил в свете таких событий. Овидия преемником установил. Мудрого филина советчиком государственным назначил. Молодых благословил. А чудо-расчудесное, дерево волшебное, всего-навсего водой живой полили, и расцвело оно лучше прежнего.

В заключении в каждой сказке существует мораль, т.е. вывод, который можно сделать из случившейся истории.

С добром в сердце все преграды нипочем!

Литература

1. Веселовский А.Н. Поэтики сюжетов / А.Н.Веселовский. – Москва, 1989. – 307 с.
2. Милевская Н.И. история отечественной литературы. Методические указания для студентов 1-го курса педагогического факультета / Н.И. Милевская. – Томск, 2013. – 196 с.
3. Пропп В.Я. Морфология сказки / В.Я.Пропп – Ленинград: Академия, 1928. – 152 с.
4. <http://koshki-mishki.ru/n75-403.html>
5. <https://www.ozeroskazok.com/pridumat-skazku/sochinit-skazku/skazki-pridumannye-detmi.html>
6. <http://www.parus-nad.ru/skazki-sochinennye-detmi/>
7. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки / В.Я.Пропп – Москва: Лабиринт, 2001. – 144 с.

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЕЛИЧИНАМ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**THE PECULIARITIES OF TEACHING THE VALUES
OF YOUNGER STUDENTS WITH DISABILITIES**

Чичканова Ирина Николаевна

Научный руководитель: Н.В. Фетисова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, начальная школа, методика изучения величин.

Key words: inclusive education, children with disabilities, primary school, methods of studying the values.

Аннотация. В настоящее время в практике образования существует противоречие между необходимостью обучения школьников с ОВЗ в общеобразовательных школах (закреплено на уровне законодательства), и недостаточной подготовкой учителя к реализации инклюзивного образования. На примере темы «Изучение величин в начальной школе» показаны основные педагогические условия организации обучения математике детей с ОВЗ.

Противоречие между необходимостью обучения школьников с ОВЗ в общеобразовательных школах (закреплено на уровне законодательства), и недостаточной подготовкой учителя к реализации инклюзивного образования в настоящее время приобрело особую остроту.

В единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, разработанной, Институтом коррекционной педагогики РАО сказано, что «дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития» [1].

Следовательно, преодолеть «социальный вывих» (Л.С. Выготский) и ввести ребенка в культуру можно, используя специальные условия достижения поставленных образовательных задач.

Рассмотрим педагогические условия обучения детей с ОВЗ на примере конкретной темы «изучение величин в начальной школе».

Анализ литературных источников и опыта практической деятельности обучения математике младших школьников с ОВЗ позволил

предположить, что изучение величин будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: выявление уровня представлений школьника о величинах до начала их изучения, правильная организация подготовительного периода; учет учебных трудностей и предполагаемых ошибок в их причинно-следственной связи при изучении данной темы, работа по устранению пробелов в знаниях и представлениях, способствующих появлению ошибок; учёт особенностей психики, ограничений здоровья конкретного учащегося; систематичность и целенаправленность коррекционно-развивающей работы, использование системы специальных упражнений, методов и приёмов для изучения величин в начальной школе; создание эмоционального настроения, способствующего формированию положительной мотивации изучения величин.

При выявлении уровня представлений младшего школьника о величинах следует учитывать, что дети еще в дошкольный период имеют некоторые представления о величинах, поэтому необходимо опираться на их личный опыт и наблюдения, выяснить, имеют ли их знания связь с жизнью, кроме того, необходимо уточнить сформированность и умение употреблять взаимобратные понятия: длинный – короткий, широкий – узкий, тяжелый – легкий, раньше – позже и т.п.

Заметим, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья может находиться достаточно длительное время в условиях частичной изоляции, например, при лечении в стационаре, поэтому у него может отсутствовать жизненный опыт использования величин в повседневной жизни.

Для установления связи изучаемой темы с жизнью необходимо обратиться к различным дидактическим играм, в которых предполагается работа с величинами, например, "Магазин", "Почта", "Поездка на транспорте" и т.п.

Анализ специальной литературы, беседы с учителями позволили выделить трудности, возникающие при изучении данной темы и приводящие к возникновению большого числа ошибок, среди которых наиболее типичными являются:

- ошибки в определении пространственных отношений (шире – уже, длиннее – короче, легче – тяжелее, час – минута, площадь, периметр и др.);
- ошибки при измерении величин с помощью измерительных приборов (масштабная линейка, весы, часы и др.);
- ошибки при назывании результата измерения;
- неверный перевод единиц одних наименований в другие;
- неточность измерений, что вызвано непониманием значения точности измерений в практике, неумением правильно установить инструмент, верно записать результаты измерений,

– ошибки в преобразовании и сравнении именованных чисел:

а) при замене крупных мер мелкими: 3 км 25 м = 325 м (пропущен нуль); 6 ч 22 м = 622 (по аналогии); 47 т 254 кг = 47254 кг (неверно записано наименование); 8 р. 50 к. = 850 (не написано наименование);

б) при замене мелких мер крупными: 4020 г = 40 кг 20 г; 4020 г = 402 кг 0 г (неумение вычленить из числа нужные разряды); 524 ц = 5 кг 24 ц (нарушение порядка наименований).

Анализ причин возникновения вышеуказанных ошибок показывает, что они связаны с формированием когнитивного компонента учебной деятельности. У учащихся наблюдается сниженная познавательная активность, колебания внимания и работоспособности, недостаточное развитие основных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование). При выборе решения учебной задачи, учащиеся часто опираются на внешние, несущественные признаки условия: отдельные слова и словосочетания, расстановку чисел и т.д. Недостаточность обобщения проявляется в механическом заучивании правил, формулировок без их понимания и применения на практике.

Кроме того, трудности возникают из-за недостатков в формировании регуляторного компонента учебной деятельности, проявляются в недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции, следствиями этого может быть неумение обнаруживать свои ошибки, возрастание количества ошибок к концу работы; выполнение требований учителя не в полном объеме; медленный темп работы. В связи с этим на уроках необходимо использовать различные приемы формирования познавательной активности учащихся (занимательные задания в виде стихов, сказки, пословицы, поговорки, загадки, связанные с величинами, исторические справки) и др.

Трудности с формированием двигательного навыка (при выполнении операций измерения или при вычерчивание геометрических фигур, чертежей и др.) неточность измерений могут быть вызваны непониманием значения точности измерений, неумением правильно установить инструмент, возникающими в том числе и из-за нарушений опорно-двигательного аппарата, и др.

Вышеперечисленные затруднения приводят к недостаточно адекватному формированию предметных результатов обучения по теме, а именно несформированности понятия о какой-либо величине; незнанию единиц измерения величин и соотношений между ними; незнанию алгоритмов преобразования величины, действий с величинами, выраженными в одинаковых или разных единицах; несформированности обобщенного умения решать текстовые задачи с величинами.

Коррекционная работа с данной категорией учащихся должна носить интегративный характер, с одной стороны, устранять пробелы

в знаниях, а с другой стороны – способствовать всестороннему развитию.

Особое внимание должно обращаться на речевое развитие учащихся, правильное употребление слов, обозначающих размер (не *большой*, а *длинный* или *широкий*, или *высокий* в зависимости от ситуации употребления слова). Такая работа не только существенно обогащает словарный запас учащихся, но и позволяет сформировать понятие «величина» на научной основе, повышает математическую культуру младших школьников. Прогнозируемой ошибкой также может являться употребление наименований величин, действия с величинами различных наименований. Для устранения данной ошибки необходимо, чтобы дети перед глазами имели таблицы соотношения единиц измерения величин и эмпирически представляли их.

Можно предложить игру "Наоборот". Учитель называет слово (например, "длинный") и бросает мяч одному из учеников, тот должен назвать обратное понятие (например, "короткий"), а затем вернуть мяч учителю. П.М. Эрдниев [2, с.56] предлагает использовать упражнения по обращению суждений (переход от прямого суждения к обратному) в форме игры "Концовка". Например, учитель говорит начало фразы ("Ель ниже сосны, значит..."), а ученики должны ее завершить ("сосна выше ели"). Можно использовать и более сложные суждения, например, "Дом ближе к реке, чем школа, значит... (школа дальше от реки, чем дом)".

По мнению В.Л. Безручко, для того чтобы получить в свое распоряжение данные о наличии пробелов в сформированности способов действий при переводе единиц измерения из одной в другую, при измерении, сравнении величин, вычислении площади и периметра геометрических фигур и др., и немедленно использовать эти данные для устранения пробелов и недочётов, учителю необходимо систематически на разных этапах обучения проверять сформированность этих обобщённых способов действий [3, с. 50–51].

Необходимо проводить дифференциацию работы по характеру помощи учащимся. Такой способ, в отличие от дифференциации по степени самостоятельности предусматривает организацию фронтальной работы под руководством учителя. Все учащиеся сразу приступают к самостоятельной работе, но тем младшим школьникам, которые испытывают затруднения в выполнении задания, оказывается дозированная помощь. Наиболее распространёнными видами помощи являются: а) помощь в виде вспомогательных заданий, подготовительных упражнений, индивидуальных заданий, их конкретизация; б) помощь в виде «подсказок» (карточек-помощниц, карточек-консультаций, записей на доске, таблиц соотношения мер в виде индивидуальной кар-

точки, разнообразные алгоритмы: плана работы с величинами при их сравнении, при выполнении действий с величинами, алгоритма ориентировочного плана действий в работе с величинами) и др. [4, с. 23–30].

При организации индивидуальной работы со школьниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, важно вызвать интерес к занятиям и стремление ликвидировать пробелы в знаниях. Как показывает опыт, часто даже незначительное продвижение вперёд окрыляет учащихся, побуждает работать интенсивнее и повышает интерес к занятиям, а это обеспечивает успешное усвоение материала. Индивидуальная работа – это, прежде всего, постоянное внимание каждому из них на уроке: при опросе, в процессе изложения и закрепления материала, а также при объяснении домашнего задания.

Дети с ОВЗ – это эмоциональные, часто имеющие неудачи в учении школьники, встречающие специфическое к себе отношение окружающих. Они заявляют «не могу» до начала работы, нуждаются в одобрении со стороны окружающих, тяжело переносят трудности и неудачи.

Известно, что у младших школьников с ОВЗ самостоятельная интеллектуальная задача, не связанная с игрой или практической ситуацией, не вызывает интеллектуальной деятельности, поэтому очень важно в процессе изучения величин использовать дидактические игры, путешествия, преграды и др., целью которых является, в том числе, формирование положительной мотивации изучения величин [5, с. 57].

Важным звеном в изучении величин является формирование мотивации к данному виду деятельности, мотивации учения вообще, ориентированной на удовлетворение интересов, познавательной активности младших школьников.

Учёт особенностей психики учащихся с ОВЗ предполагает максимальное использование наглядности, организацию предметно-практической деятельности (возможность производить измерения реальных предметов), связь изучаемых понятий с жизнью [6, с. 48].

Организация предметно-практической деятельности учащихся способствует развитию логического и абстрактного мышления, внимания и восприятия. Например, сравнивая предметы, у которых форма различна, а различие площадей не очень четко выражено, учителю необходимо включать в образовательный процесс упражнения на вырезание фигур из бумаги, черчение и раскрашивание их в тетрадах и т.п.

При нахождении площади фигур, разбитых на квадратные сантиметры, предлагается использовать «приём группировки по рядам или столбцам» при подсчете квадратных сантиметров, чтобы ускорить нахождение их общего числа.

При выполнении арифметических действий с именованными числами, выраженными в единицах времени, методистами предлагается использовать метод вычисления в сопоставлении:

Перова М.Н. [7] предлагает использовать следующие упражнения при изучении темы «Величины»:

– для профилактики ошибок, связанных с именованными числами: из ряда чисел выписать числа, полученные только от измерений: 2 м 55 см, 8 кг 300 г, к м, 12 м, 126, 45 к., 30 р., 4 л, 3 км 400 м, 8 т 500 кг, 30, 45. Затем выписать числа, которые получились от измерения одной единицей, а затем числа, которые получились от измерения двумя единицами измерения.

Наиболее эффективным приёмом считают приём формирования ориентировочной основы действий:

При решении примеров с наименованием:

- 1) внимательно посмотреть на наименования компонентов действий;
- 2) подумать, какие соотношения между числами с мелкими и крупными наименованиями, где нужно вставить недостающие нули, если это необходимо;
- 3) приступить к вычислениям.

При разработке индивидуальной программы педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, важное значение имеет изучение тех изменений, которые происходят в личности ученика под влиянием педагогических воздействий. Создавая ситуацию успеха, педагог способствует формированию у младшего школьника положительного отношения к процессу учения.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что знание особенностей физического и психического развития детей с ОВЗ, трудностей, возникающих в процессе изучения каждой конкретной темы и причин их возникновения, а также своевременно принятые превентивные меры по их устранению позволят избежать ненужных осложнений в обучении.

Литература

1. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: regmedu.ru/Files/3003201120285146.doc
2. Эрдниев, П. М. Обучение математике в начальных классах: книга для учителя / П.М. Эрдниев. – Издательство: Столетие, 1995.
3. Безручко, Л.В. Развитие и изучение мыслительной деятельности на уроках математики [Текст] / Л. В. Безручко // Начальная школа. – 2009. – №8. – С. 50–51.
4. Барцевич, Е.М. Индивидуальные и дифференцированные подходы к обучению математике [Текст] / Е.М. Барцевич // Начальная школа + до и после. – 2005. – № 9. – С. 23–30.
5. Пасечкина, В.К. Рекомендации слабоуспевающим школьникам и их учителям [Текст] / В. К Пасечкина // Классный руководитель. – 2010. – №3 – С. 57.

6. Воронская, Т. Ф. Методические рекомендации по обучению математике детей, испытывающих трудности в обучении: учебно-методическое пособие для учителей и родителей [Текст] / Т. Ф. Воронская. – Москва: Изд-во Аркти, 2002. – 48 с.
7. Перова, М.Н. Методика обучения математике в школе VIII вида [Текст] / М. Н. Перова. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 408 с.

УДК 371.1
ГРНТИ 14.07.01

ЕЖЕДНЕВНИК «КЛЕВИК» КАК ПОМОЩНИК В САМООРГАНИЗАЦИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

THE DAIRY «KLEVIK» AS THE ASSISTANT IN SELF-ORGANIZATION WITH HOMEWORK OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Чубыкина Ольга Анатольевна

Научный руководитель: С.И. Поздеева, д-р пед. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: самоорганизация, регулятивные УУД, самоорганизующаяся личность, домашнее задание, планирование, организация времени.

Key words: self-organization, regulatory universal educational actions, the self-organized personality, homework, planning, time management.

Аннотация. В статье анализируется опыт применения дидактического средства, нацеленного на формирование регулятивных УУД, в частности умений планирования и самоорганизации. Данные умения необходимы и при выполнении домашнего задания обучающимися, поэтому актуальны новые разработки в области тайм – менеджмента для учеников. Такой новинкой стал ежедневник «Клевик», который был апробирован студентами на базе педагогического факультета ТГПУ с участием школьников 2 классов МАОУ СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева. В статье раскрыты принципы данной работы, трудности, с которыми столкнулись студенты и полученные результаты.

ФГОС НОО устанавливает требования к результатам освоения **образовательной программы начального общего образования, среди которых** метапредметные результаты, включающие межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные). Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают обучающимся организацию своей учебной деятельности, что является неотъемлемой составляющей активной, самоорганизующейся личности [1]. Самоорганизация, как свойство личности мобилизовать себя, целеустремленно, активно использовать все свои возможности для достижения промежуточных и конечных

целей, рационально используя при этом время, силы, средства, позволяет младшему школьнику быть успешным субъектом образовательного процесса [2]. Выполнение учениками домашних заданий – обязательная часть учебной деятельности в школе, где требуется большая степень самостоятельности. В начальной школе детям необходима помощь взрослых в организации времени выполнения заданий, поскольку в этом возрасте навык планирования у ребят еще недостаточно развит. Но часто этим помощь не исчерпывается. Многие дети могут выполнять домашнее задание только в присутствии родителей, педагогов или вместе с ними, что негативно сказывается на формировании саморегуляции учеников. Кроме того, по данным исследований ТГПУ и организации «Клево» 85% детей испытывают те или иные трудности при выполнении домашних заданий: не могут спланировать свою деятельность, распределить время так, чтобы все успеть. Помимо активной учебной деятельности современный школьник имеет большое количество дополнительных (внеурочных, внеклассных, внешкольных) занятий. Все эти факторы делают актуальным исследование в области продуктивной организации своего времени и деятельности.

Сегодня накопилось довольно много различных концепций времени, которые создали исследователи из области педагогики, психологии, физики, философии. Изучением проблемы самоорганизации занимались такие выдающиеся отечественные ученые, как В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович и др. Основные психологические концепции времени отражены в трудах Р.А. Аронова и В.В. Терентьева, Ю.К. Стрелкова, В.Г. Асеева, Т.А. Артыкова и Ю.Б. Молчанова. Однако для науки о самоорганизации личности все же используется название «Тайм-менеджмент». Данное современное явление стало основой для организации жизни успешного человека. Тайм-менеджмент – это система приемов, позволяющих эффективно организовать деятельность по достижению поставленных целей [3]. Таким пособием, реализующим идеи тайм-менеджмента и решающим проблему самоорганизации младших школьников, стал ежедневник «Клевик», разработанный томской организацией «Клево».

На базе нашего факультета прошло апробирование данного пособия. Перед студентами была поставлена цель: обучить детей схеме выполнения домашних заданий и ввести это в систему путем ежедневных повторений на двухчасовых занятиях, которые проходили во второй половине дня в кабинете на базе факультета. Дети по итогам таких встреч должны были научиться планировать свою деятельность, выполнять домашние задания максимально самостоятельно. Студенты занимались с учениками 2А и 2Б классов в составе 9 человек в тече-

ние 5 недель, каждый день с понедельника по четверг. Студентам была предоставлена инструкция по работе с группой:

1. **Постановка цели.** Объяснить детям, что первое, с чего следует начинать любое дело: определить, что нужно сделать (открывают дневники, смотрят, что задано).

2. **Подготовка рабочего места.** Этап самоорганизации и планирования. Готовят необходимые принадлежности для выполнения задания, засекают время.

3. **Планирование.** Заполняют поля «дата», «планирую за» дневника.

4. **Учитываете перерыв на отдых.** Так как занятия проходят в группе, важно делать общий перерыв на отдых.

5. **Переход к дальнейшему планированию.** Дети оценивают, сколько им понадобится времени на выполнение задания по каждому предмету. Время должно быть реальным и не слишком большим, чтобы у ребенка не возникло желания отвлекаться и тянуть время.

6. **Выполнение домашнего задания.** Непосредственное выполнение заданий. Студенты оказывают помощь по мере необходимости.

7. **Ежедневный контроль.** Оцениваем разницу между запланированным и реально потраченным временем (индивидуально), записываем в ячейки песочных часов. Студент выставляет оценки-монетки за ведение дневника.

8. **Заполнение «яблока знаний».** Каждый понедельник подводят итоги работы с дневником за неделю, заполняя «яблоко знаний».

Работа детей с дневником «Клевиком» предполагает умение учеников определять время по механическим часам. Это стало первостепенной задачей студентов, так как данные тестов показали, что у большинства детей это умение не сформировано. Данную информацию учли в организации пространства: оснастили кабинет соответствующими плакатами – «Учимся определять время», «Изучаем время», «Определяем время», кроме того в классе поместили плакат со сменным календарем, т.к. в дневнике необходимо заполнение поля «дата».

На первом занятии студенты познакомились с детьми, обсудили организационные моменты и приступили к теме «Определение времени по часам». В последующих встречах упражнения и тесты, игры на эту тему продолжались.

Варианты игр и упражнений:

1. Игра «Циферблат». Для данной игры мы изготовили картонный циферблат с подвижными минутной и часовой стрелкой. **1 вариант:** учитель выставлял на часах определенное время, затем просил ребят ответить, сколько времени показывают часы. **2 вариант:** один ребенок выставлял на часах время, затем спрашивал другого ученика, который час.

2. **Игра «Минутки и секунды».** Двое детей выступали в роли минутной и секундной стрелок. Минутная стрелка делала определенное количество шагов (проходила время), затем секундная стрелочка должна была сообразить, сколько шагов нужно сделать ей, чтобы она прошла одинаковое количество времени с минутной, и наоборот.

3. **Игра «Будь внимателен».** Учитель рассказывает историю про медвежонка (или любого другого героя), его день (т.е. во сколько он просыпается, кушает и т.д.), при этом сопровождая свой рассказ демонстрацией часов. Если озвученное время совпадает с временем на циферблате, дети хлопают в ладоши, если не совпадает – топают ногами.

4. **Упражнение «Переведи».** Детям дано время, которое показывают электронные часы, их задача указать это время на механических часах (либо на макете часов, либо на картинке часов, нарисовав стрелки в нужном расположении).

5. **Упражнение «Часовые пары».** Ребятам даются картинки механических часов и картинки электронных часов, необходимо найти пары, которые указывают одинаковое время.

Во время работы студенты столкнулись со следующими трудностями:

1. Трудности, связанные с заполнением дневника

1.1. Процесс обучения детей определению времени проходил не так быстро, как ожидали, поэтому возникали трудности в заполнении дневника, граф «Планирую за ...», «Готово за ...». Кроме того, дневник требует, чтобы ребенок посчитал, сколько он времени потратил на свою работу, и запись должна быть в минутах, а для этого ученику нужно уметь переводить часы в минуты, что также было трудностью для ребят. Кроме того, некоторые дети выполняли задания по одному предмету больше, чем за час, и выходило время в минутах больше 100, а дети второго класса изучают числа до 100.

1.2. Дневник «Клево» имеет вид обычного дневника, где нужно фиксировать дату и предметы, кроме специфических граф. Соответственно, если ребенок делает домашнее задание на среду, то он заполняет предметы в колонке «на среду», но дату ставит того числа, в день которого он выполняет, многие дети путались и не понимали: «почему на среду я ставлю число вторника».

2. Трудности организационного характера (дисциплинарного)

Процесс был в начале организован так, чтобы он отличался от школьного. Несмотря на то, что дети сидели за партами, «перемены» были нефиксированные (существовала договоренность, что если ребенок устает – он выходит в коридор и отдыхает в течение 5 минут). Вскоре было замечено, что некоторые дети «пользуются» предостав-

ленной свободой и слишком часто устраивают себе перемены. Кроме того, ребята начали договариваться, чтобы отдыхать вместе, и порой отвлекали друг друга от работы, так как все выполняли задания в индивидуальном режиме. Тогда были введены другие правила: «перемены» стали организованными и совместными. На таких перерывах студенты играли с ребятами в подвижные игры («Ниточка-иглочка-узелок», «Себе – соседу», «Гуси-лебеди», «Музыкальный светофор», «Песенки-перебегалочки»), иногда использовали это время, чтобы провести вышеуказанные игры на определение времени, добавляя в них более активный компонент (играли стоя, добавляли в условия игры много разнообразных активных движений), плюс к перечисленному, конечно, у ребят было свободное время на отдых. В итоге перерывов стало меньше, но с большим количеством времени на отдых. Дисциплина улучшилась.

3. Трудности по организации самостоятельной работы детей и выбором позиции учителя

3.1. Студент-учитель в начале работы передвигался по классу, оказывая помощь в выполнении задания по мере необходимости, но с течением времени было замечено, что некоторые ребята практически не выполняют задания самостоятельно, а наоборот, ждут, когда им помогут или вовсе отвлекаются беседой с рядом сидящим товарищем. Тогда студенты попробовали «посадить» студента-учителя за парту, а дети выполняли задания по-прежнему на черновиках, но при этом с максимальной самостоятельностью, а в случае затруднения подходили к студенту с вопросом или проверкой выполненного. Дисциплина улучшилась, дети стали больше работать самостоятельно.

3.2. Еще одной трудностью было то, что за два часа дети успевали выполнить только письменные предметы, а, например, на литературное чтение или окружающий мир, как правило, времени не оставалось. Следовательно, у ребенка на дом оставалась работа, что не предполагалось, когда приступали к проекту.

3.3. Дети, которые пришли на занятия, были разного уровня подготовки, что, конечно, вызывало определенные трудности. Ребята, которые медленнее выполняли задания, расстраивались, когда кто-то их опережал, и иногда теряли интерес. Были замечены несколько случаев списывания у более «сильных» учеников.

4. Затруднения методического характера

Еще одна трудность заключалась в том, что ребятами некоторые учебные темы были не усвоены, поэтому приходилось отводить время на дополнительное объяснение. Также некоторые дети не учили дома того, что требовалось и без чего невозможно было выполнить задание.

Такие занятия в течение 5 недель привели к определенным результатам:

1. Дети научились определять время по механическим часам.

Но: не совсем успешно переводят часы в минуты.

2. Ребята научились планировать свое время, организовывать свою работу и прогнозировать результат.

3. Ученики стали соблюдать схему выполнения домашнего задания, что положительно повлияло на качество выполнения.

4. Повысился уровень самостоятельности в выполнении домашних заданий.

5. Дети научились объективно оценивать свою деятельность.

На основании полученных результатов по итогам занятий можно сделать вывод, что данное пособие положительно влияет на развитие самоорганизации у младших школьников, соответствует требованиям ФГОС НОО, а, следовательно, может являться полноценным помощником для детей и родителей при организации выполнения домашних заданий.

Литература

1. Официальный сайт Министерства науки и образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/543> (дата обращения : 10.03.2016).
2. Николаева Е. М. Социализация личности как самоорганизующаяся система-процесс / Е. М. Николаева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2007. – Выпуск 1. – С. 65-72.
3. Сайт Академик. Словари и энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/contents.nsf/business/> (дата обращения : 10.03.2016).

УДК 373.31

ГРНТИ 14.25.07

КАКИЕ СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСТРЕБОВАНЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ?

WHAT MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES ARE DEMANDED IN PRIMARY SCHOOL?

Шепелева Ольга Викторовна

Научный руководитель: С. И. Поздеева, д-р пед. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: педагогическая технология, образовательная технология, образовательный процесс, учебно-воспитательная работа, образовательные результаты.

Key words: pedagogical technology, educational technology, educational process, training and educational work, educational results.

Аннотация. В современной системе образования все большее внимание уделяется педагогическим технологиям. Они способствуют достижению высоких образовательных результатов и делают учебно-воспитательный процесс более эффективным. В статье обозначены педагогические технологии, являющиеся наиболее эффективными, по мнению будущих педагогов. Также были выявлены технологии, которые учителя чаще всего используют в процессе обучения.

В условиях современной начальной школы методика обучения переживает сложный период в связи с изменением целей образования. Этому способствовало введение Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения в 2011 году, в основе которого лежит компетентностный и системно-деятельностный подходы. Современная школа должна обучать и воспитывать всесторонне развитую личность, которая способна к творчеству [1]. Это, в свою очередь, требует реформирования традиционных методов обучения и обновления инструментальных средств педагогики. Несмотря на то, что сейчас достаточно широкий выбор вариативных программ начального образования, учебно-методических комплектов, этого порой оказывается недостаточно для решения современных образовательных задач. Эффективное решение проблем в современном образовании (формирование личности учащегося, развитие способностей школьника, гуманизация учебно-воспитательного процесса) связано, прежде всего, с образовательными технологиями [2, с. 114].

Педагогические технологии в данный период являются достаточно развитыми и популярными. В истории становления и развития понятия педагогической технологии прослеживается различное понимание, начиная с первоначального толкования ее как обучения с помощью технических средств, до представления о педагогической технологии как о систематической и последовательной организации проектируемого процесса обучения [3, с. 75]. Необходимо выяснить, что же означает данное понятие.

С лингвистической точки зрения слово *технология* произошло от двух греческих терминов: «*техно*», которое обозначает искусство и «*логос*», которое переводится как *слово, наука*. Впервые о понятии «педагогическая технология» заговорили в пятидесятые годы двадцатого века в США. Изначально оно употреблялось в двух значениях: 1) применение в обучении технических средств; 2) взгляд на обучение в целом; выявление принципов и разработка приёмов оптимизации образовательного процесса с помощью анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, конструирования и применения методов и материалов, а также посредством оценки применяемых средств.

Сегодня придерживаются второго подхода. Это связано с поиском способов повышения образовательных результатов. Педагогическая

технология является своеобразным алгоритмом, который описывает последовательность действий, реализуемых педагогом для достижения учащимися определенных результатов [2, с. 114]. Если же учителя волнует не только собственные профессиональные действия, а организация совместной образовательной деятельности педагога и учащихся, то говорят об образовательной технологии. Внимание педагогов к образовательным технологиям, на наш взгляд, объясняется усилением значимости результатов обучения и расширением списка результатов (предметных, метапредметных, личностных).

Знание современных образовательных технологий и владение ими необходимо не только учителям, осуществляющим свою профессиональную деятельность, но и будущим педагогам. В связи с этим нами было проведено исследование среди студентов 4 курса Томского государственного педагогического университета педагогического факультета, обучающихся по профилю «Начальное образование и дополнительное образование». Исследование включало в себя анкету, состоящую из трех вопросов открытого типа. В анкетировании приняло участие 13 человек.

Для начала мы решили выяснить, *какие современные образовательные технологии знают студенты*. На первом месте оказались исследовательская работа и технологии РКМЧП (10 человек), на втором месте технологии проблемного обучения (8 человек), на третьем – технологии групповой работы и развивающего обучения (7 человек), на четвертом – проектная деятельность и технологии личностно-ориентированного обучения (6 человек), на пятом месте – игровые технологии (2 человека) и на шестом месте – технологии портфолио (1 человек). Из полученных результатов видно, что будущие учителя имеют представление о многих современных педагогических технологиях. Данные технологии на сегодняшний день являются достаточно развитыми и популярными. Благодаря им возможно достижение ребенком разных уровней образовательных результатов и овладение универсальными учебными действиями. Также все перечисленные технологии отвечают требованиям ФГОС НОО.

Наши студенты знакомятся с образовательными технологиями не только с помощью лекционного материала, предоставляемого преподавателями университета, но и изучают их, наблюдая за работой учителей во время учебной практики. Поэтому у нас возник следующий вопрос: *«Какие образовательные технологии вы видели в работе учителей?»* Получились следующие результаты: чаще всего студенты наблюдали применение педагогами технологий проблемного обучения, исследовательскую работу и групповую работу, некоторые учителя используют технологии проектного и развивающего обучения, и лишь немногие игровые технологии. Сравним результаты ответов на

первый и второй вопросы. Можно заметить, что знание студентов о педагогических технологиях и технологии, применяемые в практике учителей, совпадают. Это еще раз подчеркивает значимость данных технологий. Единственное, что не нашло отражения в работе педагогов, оказалось технологией РКМЧП.

Важно не просто знать педагогические технологии и уметь применять их на практике, но и знать, на что они направлены и при изучении какого материала они являются наиболее эффективными. Поэтому последний вопрос нашей анкеты был связан с эффективностью образовательных технологий: *«Какие технологии, на ваш взгляд, являются эффективными и почему?»*. Наши студенты выделили технологии проблемного обучения и исследовательскую работу. Проблемное обучение, по их мнению, является эффективным, так как ребенок учится самостоятельно выделять проблему и находить способ ее решения. Это, в свою очередь, мотивирует на нахождение новой полезной информации и повышает активность каждого ребенка. Исследовательская работа позволяет ребенку получить новые знания и углубить уже имеющиеся через нахождение новой интересной информации. Также исследовательская деятельность дает обучающемуся право самостоятельно выбрать ту тему исследования, которая вызывает у него наибольший интерес. Также важную роль будущие педагоги отводят групповой работе, которая позволяет детям овладеть навыками взаимодействия в коллективе и взаимопониманию. Были и те, которые затрудняются выделить какие-то отдельные технологии, так как считают, что все технологии по-своему эффективны, все зависит от материала и предмета, на котором они используются.

Проанализируем зависимость между всеми тремя вопросами.

<i>«Какие современные образовательные технологии вы знаете?»</i>	<i>«Какие образовательные технологии вы видели в работе учителей?»</i>	<i>«Какие технологии, на ваш взгляд, являются эффективными и почему?»</i>
Исследовательская работа	Проблемное обучение	Проблемное обучение
Технологии РКМЧП	Исследовательская работа	Исследовательская работа
Проблемное обучение	Групповая работа	Групповая работа
Групповая работа	Проектная работа	
Развивающее обучение	Развивающее обучение	
Проектная работа	Игровые технологии	
Технологии личностно-ориентированного обучения		
Игровые технологии		
Технология портфолио		

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы. Во-первых, круг современных образовательных технологий

достаточно широк и разнообразен, о чем студенты достаточно хорошо осведомлены. Во-вторых, реально востребованными и используемыми на практике является достаточно ограниченный список образовательных технологий. Это означает, что педагоги предпочитают использовать 2–3 базовые технологии в своей деятельности, которые уже подтвердили свою эффективность. В-третьих, образовательные результаты достигаются, как правило, за счет взаимодействия разных технологий, что усиливает их образовательные ресурсы. Например, организация исследования и проектирования обычно осуществляется через групповые формы работы, исследование может сочетаться с игрой и т.п. Задача каждого учителя – выделить образовательные ресурсы разных технологий и максимально использовать их в урочной и внеурочной деятельности.

Литература

1. Холина, С. А. Использование современных образовательных технологий на уроках самоподготовки : [Электронный ресурс] / С. А. Холина // Электронный журнал Экстернат.РФ, социальная сеть для учителей, путеводитель по образовательным учреждениям, новости образования. – Режим доступа : <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/131-edu-tech/2456-2013-03-04-13-29-55> (дата обращения : 14.03.2016).
2. Шерстенёва, Н. А. Педагогическая технология: понятие и сущность / Н. А. Шерстенёва // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 10-3. – С. 114-117.
3. Родионова, С. Г. Развитие понятия «педагогическая технология» / С. Г. Родионова // Обучение и воспитание: теория и практика. – 2012. – № 1. – С. 75-78.

УДК 373.3.015.324:316.624
ГРНТИ 15.41.59

АГРЕССИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОЗМОЖНОСТИ ЕЁ КОРРЕКЦИИ

AGGRESSION AS MANIFESTATION OF DEVIANT BEHAVIOUR AT CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE, POSSIBILITIES OF HER CORRECTION

Широбокова Полина Сергеевна

Научный руководитель: О. Л. Никольская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: девиантное поведение, агрессия, агрессивность, школьники, коррекционная программа.

Key words: deviant poyedeniye, aggression, school student, correctional program.

Аннотация. В данной статье говорится об агрессии как проявлении девиантного поведения у детей младшего школьного возраста. Рассматриваются различные определения разных авторов, а также виды агрессии. По итогам работы была составлена программа для коррекции девиантного поведения.

Актуальность исследования обусловлена тем, что агрессия в младшем школьном возрасте все чаще беспокоит как родителей, так и психологов и педагогов. Дети становятся вспыльчивыми, а иногда даже и жестокими, выплескивают эмоции на более слабых одноклассниках, младших братьях и сёстрах. Они проявляют свою агрессию из-за мелочей – не понравившегося слова, действия. Исследование агрессии в младшем школьном возрасте очень важно, так как именно в начальной школе начинает закладываться основа будущей личности.

Девиантное поведение – совершение поступков, противоречащих нормам социального поведения, его разновидностью является агрессия, которая, в свою очередь, является одной из самых значительных проблем современной психологии. Изучением этого вопроса занимались в России Т.Г. Румянцева и И.Б. Бойко. Они рассматривают агрессию как форму социального поведения, которое реализуется в контексте социального взаимодействия, но поведение будет агрессивным при двух условиях: когда имеют место губительные для жертвы последствия, и когда нарушаются нормы поведения. В свете теории социального научения, предложенной А.Бандурой, агрессия рассматривается как некое специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается, в основном, точно так же, как и многие другие формы социального поведения, т.е. эта теория рассматривает агрессию как социальное поведение, включающее в себя действия, за которыми стоят сложные навыки, требующие всестороннего научения. Например, чтобы осуществить агрессивное действие, нужно знать, как обращаться с оружием, какие движения при физическом контакте будут болезненными для жертвы, а также нужно понимать, какие именно слова или действия причиняют страдания объектам агрессии. Поскольку эти знания не даются при рождении, люди должны научиться вести себя агрессивно[1].

В психологической литературе часто смешивают понятия агрессии и агрессивности. По определению Е.П. Ильина, агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации. Агрессивное действие – это проявление агрессивности как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении. Агрессия же – это поведение человека в конфликтных и фрустрирующих ситуациях [2].

Э. Фромм определяет агрессию более широко, как причинение ущерба не только человеку или животному, но и вообще всякому неживому объекту. Р. Бэрн и Д. Ричардсон считают, что агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Чаще всего выделяют следующие виды агрессии:

- физическую – проявляющуюся в конкретных физических действиях, направленных против какого-либо лица либо наносящих вред предметам (ребенок дерется, кусается, ломает, швыряет предметы);
- вербальную – выражающуюся в словесной форме (ребенок кричит, угрожает, оскорбляет других);
- косвенную – это непрямая агрессия (ребенок сплетничает, ябедничает, провоцирует сверстников).

Э. Фромм подразделяет агрессию на пять видов:

- доброкачественную – способствующую поддержанию жизни,
- злокачественную – реакция на угрозу интересам индивида,
- инструментальную – представляет собой жесткость и деструктивность и бывает спонтанной и связанной со структурой личности,
- псевдоагрессию (непреднамеренная, игровая, самоутверждение) – действие, в результате которого может быть нанесен ущерб, но которому не предшествовали злые намерения,
- оборонительную (нападение, бегство, сопротивление, конформизм), которая появляется в момент опасности и носит оборонительный характер.

Кроме того, при подавлении проявления агрессии и в некоторых других случаях агрессия может быть направлена на самого себя (аутоагрессия) – она выражается в нанесении себе вреда (обкусывании ногтей, выдирании волос, частом травмировании) [3].

Исследование посвящено изучению агрессии в поведении у младших школьников и было осуществлено на базе МБОУ «СОШ № 2 г. Юрги», 3 «Г» класса (подгруппа из 13 учеников). Для эксперимента была использована методика «Кактус», которая позволила увидеть состояние эмоциональной сферы ученика, отметить наличие агрессивности, ее направление и интенсивность.

Испытуемым была дана следующая инструкция: "Нарисовать кактус, каким ты его себе представляешь". Дополнительные вопросы и объяснения не допускались.

При проведении диагностики каждому ученику выдан лист белой бумаги стандартного размера А 4 и простой карандаш.

При обработке результатов принимали во внимание данные, свойственные всем графическим методам: пространственное расположение и размер рисунка, характеристики линий, нажим карандаша. Кроме

того, учитывались показатели специфические, свойственные именно для данной методики: характеристика образа «кактуса» (дикий, домашний, примитивный, детально прорисованный и пр.), характеристика иголок (размер, расположение, количество).

Были получены следующие результаты:

Низкий уровень агрессии – 30%;

Средний уровень агрессии – 23%;

Высокий уровень агрессии – 47%;

После интерпретации полученных результатов был составлен краткий психологический портрет учащихся. Так для детей с низким уровнем агрессии свойственна интровертность, осторожность и оптимизм. Детям со средней выраженностью агрессии характерна импульсивность, открытость, оптимизм, стремление к домашней защите. Детям с высоким уровнем агрессии характерны те же качества, что и на среднем уровне, а также демонстративность, стремление к лидерству и эгоцентризм.

Далее была составлена программа, направленная на коррекцию агрессивного поведения.

Структура программы:

I. Знакомство детей друг с другом (2–3 занятия). Способствует сплочению детей в группе, выработке правил поведения на занятиях, осознания проблем в отношениях с людьми, формирование положительных стратегий взаимодействия, умения различать допустимое и недопустимое поведение. Упражнения: «Назови себя», «Снежный ком», «Ласковое имя», «Опиши друга», «Передача чувств» и т.д.

II. Реализация программы, направленной на коррекцию агрессивного поведения (25–30 занятий):

– Работа с гневом. Обучение ребенка общепринятым и безопасным способам выражения своего гнева. Упражнения: «Недружеский шарж», «Листок гнева», «Подушка для пинаний» и т.д.

– Обучение самоконтролю. Выработка у ребенка навыков владения собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева или тревожность. Упражнения: «Сигналы гнева», «Посчитал до десяти и решил...», «Чувства на сцене», «Знатоки чувств» и т.д.

– Тренировка умений осознавать свои эмоции и эмоции окружающих людей, развивать чувства сопереживания, сочувствия. Упражнения: «Отгадай, что я чувствую», «Рассказы по фотографиям», «Пойми без слов» и т.д.

– Обучение способам выхода из проблемных ситуаций. Упражнения: «Критикуй, не обижая», «Пойми без слов», «Пилот и диспетчер» и т.д.

III. Закрепление (2–3 занятия). Ориентирован на закрепление положительных изменений в поведении участников. Упражнения: «Мои действия если...»; «Закончи высказывание»; «Нарисуй эмоцию и опиши ее».

При наблюдении за поведением детей, во время выполнения завершающих заданий было заметно, что после завершения программы дети вели себя более спокойно и терпеливо, без бурных эмоций помогали друг другу и спокойно реагировали, если у них что-то не выходило.

Овладевая сложными поведенческими реакциями, в том числе контролем за своим поведением, учащиеся начальных классов обучаются социальной адаптации, основными характеристиками которой является умение ладить с людьми, бесконфликтное, конструктивное общение и умение находить выход из сложных ситуаций. Также не стоит забывать о том, что примером для подражания в решении сложных вопросов является педагог, и только благодаря совместной деятельности учителя, ученика и его одноклассников происходит успешная коррекция негативного поведения.

Литература

1. Долгова, А. Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А. Г. Долгова. – Москва : Генезис, 2009. – 216 с.
2. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 269 с.
3. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан. – Санкт-Петербург, 1996. – 138 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

УДК 373.1.013
ГРНТИ 14.25.07

НОВЫЕ СПОСОБЫ ОЦЕНИВАНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

NEW METHODS OF APPRECIATING STUDENTS' ACHIEVEMENTS AT PRIMARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTION FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART (FROM EXPERIENCE OF TEACHING)

Василёнок Елена Владимировна

Научный руководитель: Г.Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: достижения обучающихся начальной школы, традиционная система оценивания, критериальное оценивание, рейтинговая оценка, портфолио

Key words: the achievements of students at primary school, traditional system of appreciating, criterial appreciating, rating appreciating, portfolio

Аннотация. Правительство России видит одним из условий эффективного развития российского образования – формирование востребованной системы оценки качества образовательных результатов. Оно предоставляет возможность каждой образовательной организации самостоятельно разрабатывать систему оценки образовательных результатов. В связи с этим, обозначается дефицит разработанных единообразных и рекомендованных к использованию инновационных механизмов и форм оценки достижений обучающихся. Данная статья демонстрирует возможности применения таких способов оценивания образовательных результатов, как критериальное оценивание, рейтинговая оценка, портфолио.

Федеральный закон «Об образовании» [1, ст. 28] предоставляет школе право самостоятельно организовывать и проводить процедуру

оценивания. С одной стороны такая политическая инициатива благоприятна для образовательных организаций, функционирующих в режиме инноваций, т.к. даёт возможность реализовывать самые смелые наработки в области оценивания. С другой стороны такое решение правительства отражает дефицит разработанных единообразных и рекомендованных к использованию инновационных механизмов и форм оценки образовательных результатов.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), в свою очередь, выдвигает чёткие требования к оцениванию: «обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования» [2, с. 21].

Традиционная (пятибалльная) система, главной функцией которой является контроль и оценка знаний, умений и навыков, не удовлетворяет современным требованиям. Во-первых, она непригодна для оценки и фиксации качественных изменений в личности ребёнка, результатов его деятельности. Во-вторых, традиционная оценка малоинформативна для родителей. В-третьих, она не направлена на формирование у школьника активной позиции и имеет слабую дифференцирующую способность.

Деятельностный подход, как главное условие реализации ФГОС НОО, на первый план выдвигает проблему самоопределения ученика в учебном процессе. Данный подход требует оценки более сложных, «не видимых глазу» результатов [3, с.15; 6]. Поэтому для оценивания достижений обучающихся необходимо использовать все новые его формы.

В практической реализации оценочной деятельности младших школьников мы успешно применяем такие способы оценивания образовательных результатов, как критериальное оценивание, рейтинговую оценку и портфолио. Кратко поясним суть данных понятий.

Критериальное оценивание – это процесс сравнения достижений обучающихся с четко определенными критериями [4, с.178; 5, с.79].

Критерий – признак, по которому оценивается результат. Главными задачами критериального оценивания мы видим:

- обеспечение понимания, из чего складывается та или иная оценка;
- помощь в обозначении сильных и слабых сторон ученика, что позволит наметить индивидуальные перспективы его развития.

Данный способ оценки фиксируется нами в индивидуальных картах успешности, картах достижений. В них могут быть отражены, как показано в таблицах: уровень овладения предметными умениями

(табл. 1); степень проявления общеучебных навыков (табл. 2) и личностные изменения школьников (табл. 3).

Таблица 1

Русский язык	1 полугодие			2 полугодие		
	полностью	частично	ещё не овладел	полностью	частично	ещё не овладел
Письмо букв						
Списывание с печатного текста						
Списывание с письменного текста						
Письмо под диктовку						

Таблица 2

Лист достижений		
☺ – МОЛОДЕЦ! ☹ – Не так, как хотелось бы! ☹ – Хотелось бы иначе!		
<i>Показатели</i>	<i>Мнение ученика</i>	<i>Мнение учителя</i>
Активность на уроке	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
Умение работать по инструкции	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
Умение работать самостоятельно	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
Дисциплинированность	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹
Общение с одноклассниками	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹

Таблица 3

Карта личностного развития		
	1 полугодие	2 полугодие
Вступает ли в конфликтные отношения?	постоянно иногда не вступает а) с учениками; б) с учителями	постоянно иногда не вступает а) с учениками; б) с учителями
Характер общительности	отсутствует, избирательная, большая	отсутствует; избирательная; большая
Каков уровень развития внимания?	высокий, средний, низкий	высокий; средний; низкий
Как запоминает материал?	медленно; скорее медленно, чем быстро; скорее быстро, чем медленно; быстро	медленно; скорее медленно, чем быстро; скорее быстро, чем медленно; быстро

Практика использования критериального оценивания достижений младших школьников выявила ее достоинства и показала соответствие требованиям ФГОС НОО. Кратко укажем преимущества данного способа оценивания:

- а) характеризует разные стороны образовательной деятельности;

б) позволяет сравнивать ученика с самим собой, а не следует неким эталонам;

в) может использоваться в качестве инструмента формирования самоанализа и самооценки школьника;

г) обозначает образовательные проблемы и облегчает понимание перспектив их коррекции;

д) является результатом совместной оценочной деятельности учителя, ученика, родителя.

Обратимся к описанию другого способа оценивания достижений младших школьников – рейтинговой оценки. Сразу поясним, *рейтинговая оценка* – оценка результатов всех видов деятельности школьника за определённый период обучения [6]. Она основана на учете баллов, накапливаемых учеником в процессе образовательной деятельности. Мы используем рейтинговую оценку не столько для контроля, сколько для стимулирования, развития личностных качеств, формирования самостоятельной, инициативной и социально активной личности.

В течение учебного года отдельные показатели (предметные результаты, результаты мониторинга УУД, социальная и конкурсная активность обучающегося, самообразование и т.п.) фиксируются в информационный бланк, в ходе чего определяется рейтинг обучающихся.

Не останавливаясь на подробном описании технологии использования рейтинговой оценки, укажем ее преимущества:

а) помогает увидеть динамику индивидуального развития каждого ученика;

б) демонстрирует ценность различных образовательных траекторий, что в целом ориентирует на успешность каждого ребенка;

в) повышает мотивацию и социальную активность школьников;

г) регулирует качество образования и культуру поведения.

И наконец, еще один способ оценивания достижений младших школьников – портфолио. Портфолио – способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения [7, с.2]. Портфолио создается обучающимися для демонстрации своей успешности [8, с.6]. В течение года ученики пополняют свои портфолио. Чтобы портфолио не превратилось в формальное накопление грамот, мы применяем листы самоанализа. В них ученики самостоятельно (или под руководством взрослых) по определенным критериям проводят анализ своей учебной, конкурсной, социальной деятельности, выстраивают простейшую «Я-концепцию», формулируют задачи на новый учебный год. Анализ опыта использования листов самоанализа в портфолио детей в течение трех лет позволил определить ее преимущества:

а) вовлечение обучающихся в контрольно-оценочную деятельность;

б) возможность фиксации изменений за определённый период времени;

в) демонстрация включения ученика в различные виды деятельности;

г) обеспечение непрерывности самоанализа и самоконтроля учеников начальной школы.

Пока в нашей стране не осуществлен переход на новую систему оценивания, педагоги ищут эффективные способы оценки достижений обучающихся, стремятся создать благоприятные условия для проявления и развития их личностного потенциала.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения : 1.12.2014).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения : 6.12.2014).
3. Чернявская, А.П., Гречин, Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ. – 2008. – 98 с.
4. Пинская, М. А. Критериальное оценивание в школе /М.А. Пинская // Школьные технологии. – 2010. – №3. – С.177-183
5. Красноборова, А. А. Технология критериального оценивания в логике компетентного и личностного ориентированного подходов /А.А. Красноборова // Начальная школа плюс до и после. – 2010. –№1. – С.76-80
6. Зябкина, О.Ю., Попова, В.И. Современный подход к оценке достижений учащихся на основе балльно-рейтинговой системы // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2557> (дата обращения : 15.12.2014).
7. Голуб, Г.Б., Чуракова, О.В. Технология портфолио в системе педагогической диагностики / Голуб Г.Б., Чуракова О.В. – Самара, 2004. – 5с.
8. Данилов, Д. Д. Учись оценивать себя. 2-4 классы : пособие по технологии оценивания образовательных достижений в начальной школе / Д. Д. Данилов, И. В. Кузнецова, Е. В. Сизова. – Москва : Баласс, 2014. – 80 с.

УДК 37.03

ГРНТИ 14.07.03

ВЛИЯНИЕ КОЛЛЕКТИВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

INFLUENCE ON THE FORMATION OF COLLECTIVE PERSONALITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Васильева Валерия Алексеевна

Научный руководитель: Г.Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: коллектив, школьный коллектив, общение, дружба, симпатия, конкуренция, вражда, лидерство.

Key words: staff, school staff, communication, friendship, sympathy, competition, hatred, leadership.

Аннотация. Проблема формирования личности не потеряла актуальности в наши дни. Младшему школьнику невозможно жить и полноценно развиваться в одиночку. Только общение с ровесниками дает ребенку ощущение полноты жизни. Учителю начальных классов важно обеспечить взаимодействие всех без исключения членов детского коллектива, вовремя реагируя на конфликтные ситуации и при необходимости устраняя их негативные последствия.

Дети, приходя первый класс, имеют перед собой неосознанную цель – образовать определенную группу по интересам на основе общения и дружбы. Для образования такой группы возникает естественная необходимость в общении. Общение – это многоплановый процесс становления и развития контактов между людьми, который предусматривает обмен информацией, определенную тактику и стратегию взаимоотношений, восприятие и понимание субъектами общения друг с другом [1]. Общение школьника, по мнению Франгони И. С., может иметь несколько форм:

1. Ситуативно-личностную
2. Ситуативно-деловую
3. Внеситуативно-познавательную
4. Внеситуативно-личностную [1].

После знакомства и получения определенной информации о своем классе дети переходят на остальные виды общения: симпатия → дружба → конкуренция → вражда.

Закономерная смена одного вида общения другим обеспечивает ребенку полноценное психологическое развитие, при котором удовлетворяются его потребности. Заметим, каждый вид общения уже сам по себе ценен для формирования и становления личности в коллективе. Кратко укажем особенности каждого вида общения.

Симпатия очень важна для первоначального общения, именно она диктует коммуникативную потребность. Симпатия – эмоционально-позитивное отношение человека к тем, кто отвечает ее меркам привлекательности [1]. Она возникает, когда с ребенком приветливы, внимательны по отношению к нему, доброжелательны. В основе симпатии может лежать общность интересов, широкий кругозор собеседника. На данном этапе общения дети стараются понравиться всем любыми способами, даже если кто-то из близкого окружения от таких способов может пострадать

Следующий вид общения – дружба. Дружба – избирательное эмоционально насыщенное отношение одного ребенка к другому [1]. Обычно ребенок начинает доверять кому-то другому свои секреты и

переживания, а также поддерживать своего друга и наоборот. Дружба возникает с представителями своего и другого пола и возраста. К сожалению, дружба может привести к «неохотным» отношениям или даже перейти во вражду или в конкуренцию. Конкуренция – это соперничество, борьба, способ достижения определенного превосходства над другими. В детском коллективе конкуренция может возникнуть в процессе соревнования или борьбы за лидерство.

Другой вид, возникающий в общении детей – вражда, – крайняя форма проявления неприязненных отношений между людьми или группами, которая, как и конкуренция, может появиться в процессе соревнования или борьбы за лидерство.

Данные виды общения в детском коллективе, разумеется, необходимо регулировать, вовремя гасить их негативные проявления и последствия, влияющие на процесс формирования личности ребенка. Большое влияние на возникновение того или иного вида общения и их регулирование в детском коллективе оказывает лидер. Надо отметить, что лидер способен в целом управлять коллективом, вести его за собой. И, как правило, в начальных классах лидером является классный руководитель – учитель, который являет собой пример для подражания. От учителя во многом зависит, насколько успешно будет проходить формирование личности в школьном коллективе. По определению А.С Макаренко, коллектив – это социально живой организм, который по тому и организм, что имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношения частей, взаимозависимость, а если этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сбирщице [2]. В школьном коллективе играют важную роль субъекты – педагог и дети, самое главное, что в школьном коллективе, сам класс может стать связующим звеном между личностью (как школьника, так и педагога) и школой в целом [3].

Сегодня XXI век – век инновационных технологий, благодаря которым общение стало виртуальным, по сути безграничным, доступным и массовым. Все могут общаться, не видя своего собеседника через: skype, WhatsApp, Viber, социальные сети («ВКонтакте», «Одноклассники») и так далее. Конечно, это здорово, что люди могут общаться в любой момент, но, когда дети уходят в «виртуальный мир», они не приобретают навыки практического общения. К сожалению, ребенок, засидевшись за компьютером, зачастую уходит в себя, становится крайне возбужденным. Проблема современных школьников в том, что реальному общению они предпочитают виртуальное. Виртуальное общение допускает разные формы и виды общения, которые ребенок воспринимает как свободу действий. После такого «свободного» общения ребенок не воспринимает свой класс, как коллектив, в котором он

сможет развиваться и формироваться. Он считает, что класс ему не нужен, он сможет обойтись без него.

В связи с выделенной нами проблемой влияние коллектива на формирование личности, мы решили выяснить, какое мнение имеет каждый ребенок о своем классе. Мы провели анкетирование на выявление межличностных отношений в МАОУ СОШ № 67 г. Томска, Анкетирование представляло собой 11 вопросов, на которые нужно было ответить «да» или «нет».

Представим краткий анализ ответов, обучающихся 2А, 3А и 3Д классов, общим количеством 64 человека.

На первый вопрос «Некоторые дети в нашем классе являются середнячками» 76% ответили удовлетворительно, значит, есть разделение в классе на «высокий/средний/низкий» уровень обучения. На второй вопрос «С некоторыми детьми в нашем классе я не дружу» 67% ответили утвердительно, получается, что многие дети не могут найти общий язык друг с другом. На следующий вопрос «Ребята нашего класса с удовольствием ходят в школу» 49% ответили отрицательно, а 5% затруднились ответить. Ответы обучающихся на вопрос «Многие дети в нашем классе любят драться» разделились поровну, это значит, в классе наверняка происходят конфликты, заканчивающиеся драками. На пятый вопрос «Все ученики в нашем классе – друзья» 52% ответили отрицательно. Ответы на вопрос «Некоторые ученики любят свой класс», на который 61% школьников ответили «нет», может быть связан с непониманием статуса и роли личности в классе. На седьмой вопрос «Отдельные ученики всегда стремятся настоять на своем» 61% ответили утвердительно, это значит, многие ученики проявляют настойчивость и активность в совместных мероприятиях класса. На восьмой вопрос «Все ученики в нашем классе хорошо относятся друг к другу» 53% ответили «нет», а 3% затруднились с ответом. На следующий вопрос «Наш класс веселый» 86% детей выразили согласие. На десятый вопрос «Дети в нашем классе много ссорятся» 58% ответили отрицательно, 5% затруднились с ответом, это значит, большинство детей стараются идти на уступки друг другу. На последний вопрос «Дети в нашем классе любят друг друга, как друзья» 53% обучающихся согласились с утверждением, а 5% выразили сомнение и вовсе не ответили.

Общий анализ анкетирования обучающихся начальной школы показал, что основная масса детей удовлетворены школьной жизнью, в исследуемых классах высокая степень сплоченности и низкая – конфликтности.

На основе проведенного исследования и краткого его анализа можно сделать следующий вывод: коллектив – это объединение детей

на основе общих интересов и потребностей, а также среда жизнедеятельности, необходимая для личностного самовыражения, самоутверждения и самореализации [1]. Неумение младших школьников общаться, может стать причиной возникновения разрозненных групп, что может привести к разрушению коллектива. В начальных классах именно учителю важно обладать искусством регуляции внутриклассных взаимоотношений для гармонического развития как самого коллектива, так и каждой личности в отдельности.

Литература

1. Франгони, И. С. Особенности общения младших школьников в школьном коллективе / И. С. Франгони // Автономная некоммерческая организация ВПО «Московский областной гуманитарный институт», – Подольск. 2015 – №1 – С. 318-322
2. Бобырев, А.В., Рудакова, И.А. Воспитание личности через коллектив и в коллективе (А.С. Макаренко): Осмысление Прошлого / Бобырев А.В., Рудакова И.А. // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы ИП Бобырев А. В. – Таганрог, 2013 – С. 38-43
3. Мелешева, А.Ю. Школьный коллектив – ядро воспитательной системы / А.Ю. Мелешева // Вестник КГПИ – Сыктывкар, 2010. – С. 95-99

УДК: 373.3.025.6

ГРНТИ:15.21.41

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ РЕБЕНКА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ЕГО В УЧЕНИИ

THE MEMORY OF THE CHILD AS A CONDITION OF SUCCESS IN TEACHING

Кузьмина Наталья Сергеевна

Научный руководитель: О.Л. Никольская, доцент, канд. пед. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: младший школьный возраст, память, развитие памяти, мнемотехнические приемы, успешность в обучении.

Key word: primary school age, memory, memory, mnemotechnical methods, the success in learning.

Аннотация. В данной статье говорится о необходимости применения приемов и способов эффективного, осмысленного запоминания учебного материала. Рассматривается история развития памяти, а также особенности памяти младшего школьного возраста и некоторые мнемотехнические приемы в обучении школьников. Проводится зависимость между развитием памяти и успешностью в обучении на основе проведенного исследования в МАОУ СОШ № 4 г. Томска.

Как ни одна психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти, так и память немислима вне других психических

процессов. И.М. Сеченов отмечал, что «без памяти наши ощущения и восприятия, исчезая бесследно по мере возникновения, оставляли бы человека вечно в положении новорожденного» [1].

Высоких успехов в изучении памяти добились психологи XVIII–XIX веков Англии и Германии (Г. Эббингауз, Г. Мюллер, А. Пильцеккер), собравшие большой экспериментальный материал, давший возможность сформулировать целый ряд теоретических положений.

Изучением памяти занимались также многие отечественные ученые, такие как А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Б. В. Зейгарник, Л. С. Выготский и другие.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Она постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной [2].

Ребенку школьнику необходимо многое запоминать: он постоянно должен заучивать материал, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его спустя какое-то время. А неумение ребенка запоминать информацию сказывается на его успехах в учебной деятельности.

Развитие памяти младшего школьника имеет важнейшее значение: с помощью механизмов запоминания ребенок усваивает новые знания, у него развиваются другие высшие психические функции, а если рассматривать в широком смысле, развитие памяти помогает ребенку учиться успешнее.

Педагогу важно знать, что существует зависимость между уровнем развития памяти и успешностью учебной деятельности. Чем выше уровень развития памяти младших школьников, тем, скорее всего, будет успешна его учебная деятельность, так как память – важнейшая познавательная функция, которая создает возможность для обучения и развития [3].

Для подтверждения данного утверждения во время прохождения учебной практики в школе МАОУ СОШ №4 им. И.С. Черных было проведено экспериментальное исследование.

Школьникам была предложена тестовая методика на определение уровня развития памяти. На вопросы необходимо было ответить «Да» или «Нет». Исходя из того, сколько ответов «Да» дал ребенок, подводился подсчет, определялся уровень развития памяти.

Результаты тестирования сопоставлялись с отметками каждого ученика за предыдущую четверть.

Результаты исследования:

Меньше 5 ответов «Да» (низкий уровень развития памяти) – 7 человек – 25%

5–7 ответов «ДА» (средний уровень развития памяти) – 11 человек – 40%

9 ответов «ДА» (высокий уровень развития памяти) – 9 человек – 35%

На основе исследования мы пришли к выводу, что зависимость существует между уровнем развития памяти и успешностью учебной деятельности, чем выше уровень развития памяти младших школьников, тем успешнее его учебная деятельность.

На сегодняшний день существует необходимость обучения детей младшего школьного возраста приемам и способам эффективного, осмысленного запоминания учебного материала. Это будет способствовать не только развитию познавательной сферы ребенка, но и успешности учебной деятельности. Такие приемы называются мнемотехническими. Это разнообразные мнемотехнические игры, задания, упражнения, которые способствуют развитию творческого мышления, памяти, логики, учат детей делать правильные умозаключения, развивают воображение, учат думать и помогают успешно учиться [4].

Чтобы узнать, использует ли педагог экспериментального класса мнемотехнические приемы на занятиях и какие именно, с ним была проведена беседа. Выяснилось, что учитель владеет различными приемами мнемотехники и внедряет их на уроках. К основным приемам можно отнести:

1. Метод ключевых слов. Метод основан на том, что в каждой фразе может быть выделено одно – два ключевых слова, припомнив которые, немедленно вспоминаешь целиком и всю фразу, а для каждого абзаца – это ключевая фраза, по которой можно легко вспомнить раз прочитанный абзац.

2. Мнемосхемы. Суть мнемосхем заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Данный метод помогает школьнику при пересказе. Дети легко запоминают падежи русского языка (именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный) по фразе: «Иван Родил Девчонку, Велел Тащить Пелёнку».

3. Употребление слов «одеть» и «надеть» педагогом было введено в таком утверждении: «Надеваю одежду, одеваю – Надежду».

4. Глаголы 2-ого спряжения дети усваивают лучше с помощью рифмизации слов: «гнать, держать, дышать и слышать, смотреть, видеть, ненавидеть, и зависеть, и вертеть, и обидеть, и терпеть».

Любому педагогу важно знать, что приемы мнемотехники развивают у младших школьников память, мышление, внимание, воображение, речь. В заключении хотелось бы отметить, что память как важнейшая познавательная функция создает возможность для обучения и развития

младшего школьника. Она закладывает основы формирования речи, мышления, эмоциональных реакций, творческих процессов. Овладевая сложными психическими процессами памяти, ученик управляет приобретением и сохранением в сознании полезной информации, ее воспроизведением в нужный момент, что непосредственно влияет на успешность его в обучении. Также не стоит забывать о том, что ведущую роль в процессе обучения играет педагог, и только благодаря совместной работе учителя и ученика появляются успехи ребенка в обучении.

Литература

1. Сеченов, И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – Санкт-Петербург : Питер, 2002, – 416 с.
2. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учебное пособие для вузов / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.
3. Немов, Р. С. Психология: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики : учебник для вузов / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва : Гуманитарный Издательский Центр ВЛАДОС, 2008. – 631 с.
4. Зяблицева М. А. Мнемотехника. Секреты суперпамяти : уникальный курс по развитию навыков запоминания / М. А. Зяблицева. – Москва : Издательство Эксмо, 2009. – 144 с.

УДК 37.018.1
ГРНТИ14.39.05

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

ESPECIALLY THE PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE CONDITIONS OF THE MODERN FAMILY

Минченко Вероника Сергеевна

Научный руководитель: Г. Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Родина, патриотическое воспитание, патриот, патриотизм, малая родина.

Key words: Rhodium, patriotic education, patriot, patriotism, small homeland.

Аннотация. Одно из самых сильных и благородных человеческих чувств – любовь к своей Родине. Важнейшая функция семьи – воспитание и развитие детей. Первые уроки гражданственности дети получают в семье. В статье представлен анализ формирования особенностей патриотизма младших школьников в современной семье.

Воспитательная работа по формированию патриотических чувств у детей начальной школы имеет огромное значение, что связано в первую очередь с тем, что современному российскому обществу необходим человек, любящий свою Родину и знающий ее уникальные особенности. Установлено, что младший школьный возраст является благоприятным периодом в формировании личности. Л. И. Божович, Г. Х. Валеева, В. С. Степанов, Д. Б. Фельдштейн и другие полагают, что младший школьный возраст является важнейшим этапом в усвоении нравственных норм, так как начинают формироваться элементарные ценностные ориентиры, определяющие успешность патриотического воспитания. Но, к сожалению, социально – экономические преобразования, происходящие в современном российском обществе, обусловили изменения в социокультурной жизни, повлияли на переоценку ценностей в сознании подрастающего поколения. В последние годы родители стали мало уделять внимания формированию у ребенка чувства патриотизма, гордости, за свою Родину. Есть примеры, иллюстрирующие отчуждение детей и взрослых от отечественной культуры.

Вопросы патриотического воспитания младшего школьного возраста всегда волновали педагогов и общественных деятелей. Эта проблема поднималась в трудах В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Н. М. Карамзина, Г. Х. Валеевой и многих других. Они заостряли внимание на том, как важно воспитать сознательных граждан, способных отстаивать интересы государства, любящих свое отечество. Что же такое патриотизм и какова цель патриотического воспитания? Анализ научной литературы по проблеме исследования показывает, что в настоящее время в педагогической науке нет единой трактовки понятию «Патриотизм». Так, в словаре С. И. Ожегова дается следующее определение: «Преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу [1]. М. В. Талдина считает, что патриотическое воспитание – это воспитание патриота, способного к активной и преобразующей деятельности в обществе, обладающего чувством гордости за свою Родину и ответственность перед ней [2, с.115].

В толковом словаре В. И. Даля «Патриот» означает: «любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [3]. Цель патриотического воспитания – формирование патриотизма как интегративного качества личности. Н. В. Лутовинов рассматривает патриотизм как нравственное качество личности, проявляется в таких духовно-нравственных ценностях как гражданственность, внепартийность; лояльность к существующей политической системе; любовь к своему Отечеству, преданность ему; гуманизм и нравственность, чувство собственного достоинства; социальная активность, ответственность, нетерпимость к нарушениям норм морали и права [4, с. 24].

В Википедии данное понятие определяется как «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству и готовность пожертвовать своими частными интересами во благо интересов Отечества [5].

Мы рассматриваем патриотическое воспитание как один из аспектов воспитания, направленный на формирование патриотических знаний, взглядов, убеждений, уважительного отношения к историческому прошлому Родины, традициям.

Данные определения дали основания для определения вопросов анкетирования, в котором приняли участие обучающиеся и родители 4В класса МАОУ СОШ №14 г. Томска. Ученикам было предложено 12 вопросов. Среди родителей приняло участие 23 человека. Им было предложено 7 вопросов.

В ходе анкетирования были выявлены некоторые особенности патриотического воспитания школьников в условиях современной семьи. Представим их краткое описание.

Первой особенностью является возможности современной семьи совершать совместные с детьми путешествия, почти без ограничения территорий передвижения. В итоге дети «потеряли» чувство Родины. В некоторых случаях вовсе не интересуются своими родными местами. В анкетировании был задан вопрос: «Есть ли у ребенка желание узнать о своем родном городе»? 65% родителей ответили утвердительно, а 35% обучающихся ответили – «Иногда».

Второй особенностью стал тот факт, что некоторые современные родители живут на две страны. Причиной этого является: 1) финансовое благополучие; 2) смешанные браки. Сейчас очень часто встречаются такие случаи, когда у родителей есть дом, например, в России и в Казахстане. В таком случае ребенок не имеет конкретного представления о своей Родине.

И наконец, последняя особенность патриотического воспитания: дети хотят жить там, где есть привлекательные места. В анкетировании на вопрос: «Если бы тебе предложили выбрать страну, в которой хотел бы жить, какую ты выбрал»? Были следующие ответы: «В Великобритании, потому что там красиво»; «В Америке, так как там лучше, чем в России»; «В Сочи, потому что там очень красиво, и я там часто бываю»; «В Новосибирске, потому что там красивый зоопарк».

Несмотря на данные особенности, дети на вопрос: «Любите ли вы свой родной город»? 96% ответили – «Да», а 4% – «Нет».

Нас поразило тот факт, что на вопрос: «Какие символы нашей страны ты знаешь?» большинство детей затруднилось ответить.

При проведении анкетирования, мы попросили родителей указать свой возраст. В итоге выяснилось, что родители в возрасте до 35 лет

не занимаются патриотическим воспитанием своих детей. У них нет времени и возможности посещать с ребенком музеи, выставки своего города. А также, эти родители не рассказывают своему ребенку об истории, достопримечательностях родного города. Родители в возрасте после 35 лет стараются регулярно посещать с ребенком выставки, музеи, мероприятия родного города. Они проводят беседы, экскурсии по родным местам.

На вопрос «Где, по-вашему мнению, ребенок получает основы патриотизма»? 69% ответили «В школе»; 22% – «В семье»; 9% – «В детском саду».

Последний вопрос, который мы задали родителям, звучал так: «Что лично вы делаете для привития своему ребенку любви к родному городу». Наиболее распространенные ответы родителей: «Читаем и рассказываем о малой родине»; «Посещаем все мероприятия, проходящие в городе»; «Выезды на природу. Посещение достопримечательностей». Встречаются, к сожалению, и такие ответы, как: «Ничего».

На основе проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что именно в семье и школе закладывается фундамент патриотизма, зарождается чувство любви к родному городу или селу, к человечеству в целом. Если ребенок с детства будет знать национальные символы, традиции, будет бережно относиться к ним, то с большей уверенностью можно сказать, что он станет патриотом своей страны. От родителей и учителей дети узнают о хороших и плохих людях, о долге и справедливости, смелости и отваге. Сила примера родителей в формировании истинного патриота Родины очень велика. Все чем славится настоящая семья – нравственные и культурные формы поведения, любовь к отечеству, святое отношение к его культурным и духовным ценностям, гражданские чувства – все это должно быть передано детям в наследство.

Литература

1. Официальный сайт Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org> (дата обращения : 17.03.2016).
2. Талдина, М. В. Системный подход к патриотическому воспитанию младших подростков в общеобразовательных учреждениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.01 / Талдина Мария Владимировна.
3. Официальный сайт Толковый словарь Даля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.slovardalja.net> (дата обращения : 15.03.2016).
4. Лутовинов, В. И. В патриотизме молодежи будущее России : пособие для педагогов, руководителей образовательных учреждений и организаторов работы с молодежью / В. И. Лутовинов. – Москва, 1999. – 24 с.
5. Официальный сайт Словарь Википедия [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.m.wikipedia.org> (дата обращения : 12.03.2016).

УДК 37.013
ГРНТИ 14.07.09

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

METHOD OF FORMING A UNIVERSAL EDUCATIONAL REGULATORY ACTION LESSON IN ELEMENTARY SCHOOL

Пономарева Алия Алексеевна

Научный руководитель: Г. Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, учитель, ученик, этапы урока, метапредметные результаты, способы формирования.

Key words: regulatory universal educational actions, teacher, student, lesson steps, metasubject results, methods of formation.

Аннотация. В наши дни главным приоритетом современного образования является развитие у учащихся способности самостоятельно ставить учебные цели, реализовывать их и контролировать свои результаты. Другими словами, умение учиться. Теперь задача учителя не только передать знаний, но и научить добывать их самостоятельно. В статье описано с помощью, каких способов и заданий формировать регулятивные универсальные учебные действия на уроках в начальной школе

Раньше главной целью начального образования считалось обучение чтению, письму, счету, а критерием успешности был уровень знаний, умений и навыков младших школьников. Одной из важнейших целей начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) является формирование учебной деятельности: умение учиться на основе усвоения универсальных способов деятельности.

Принципиальным отличием ФГОС НОО является ориентация на «универсальные учебные действия», являющиеся метапредметными результатами образования. Они представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития.

Что же такое УУД? «В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить

как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [1, 27].

Перед школой остро встала проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Именно поэтому планируемые результаты стандартов образования второго поколения определяют не только предметные, но метапредметные и личностные результаты.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия: познавательные, регулятивные, коммуникативные. Познавательные универсальные действия включают общеучебные, логические действия постановки и решения проблем. Регулятивные действия обеспечивают организацию учащимися своей учебной деятельности. Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Рассмотрим регулятивные универсальные учебные действия более подробно.

Регуляция субъектом своей деятельности предполагает произвольность и волю. Произвольность – умение действовать по образцу и подчинение правилам (Д.Б. Эльконин, 1989) предполагает построение образа ситуации и образа действия, подбор или конструирование средства или правила и удержание этого правила в процессе деятельности ребенка, трансформацию правила во внутреннее убеждение как основу целенаправленного действия. Воля рассматривается как высшая форма произвольного поведения, а именно произвольное действие в условиях преодоления препятствий. Волевое действие отличается тем, что оно является собственным, инициативным и одновременно осознанным и осмысленным действием субъекта. Воля в действии проявляется как осмысленная инициативность [2, с.71–76].

Для того чтобы быть успешным в современном обществе человеку нужно обладать регулятивными действиями, т.е. уметь ставить для себя конкретную цель и идти к ней, планировать и прогнозировать свою жизнь, находить выход из возможных ситуаций. В школе ученик учится решению сложных математических примеров и задачи, а не способам преодоления жизненных проблем. Для того чтобы это произошло у школьника должны быть сформированы регулятивные универсальные учебные действия, а именно: он должен уметь правильно

поставить перед собой задачу, адекватно оценить уровень своих знаний и умений, найти наиболее простой способ решения задачи и прочее. Чтобы ребенок не растерялся в различных жизненных ситуациях, ему необходимо овладеть универсальными учебными действиями. Умение учиться необходимо для каждого человека. Это залог его нормальной адаптации в обществе, а также профессионального роста.

Функция регулятивных универсальных учебных действий – организация учебной деятельности обучающимися. Для эффективности организации образовательной деятельности младших школьников предлагается следующий перечень регулятивных универсальных учебных действий:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;
- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план, и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;
- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;
- волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий [1].

Для выявления способов формирования регулятивных универсальных учебных действий у младшего школьника мы посетили серию уроков в 4 классе на базе МАОУ «Кафтанчиковская СОШ», учитель Пономарева Р.У. В процессе посещения уроков мы зафиксировали основные способы формирования регулятивных универсальных учебных действий:

- технология проблемный диалог;
- исследовательская деятельность;
- «преднамеренные ошибки»;
- взаимоконтроль;
- КОНОП (контрольный опрос на определенную тему);
- самоконтроль.

На каждом уроке учитель использовал несколько описанных заданий для формирования регулятивных универсальных учебных действий. При подготовке к уроку задания отбирались, ориентируясь на логику предметного содержания и на учебное действие которые формируются на уроках.

На каждом этапе урока Пономарева Р.У. старалась по максимуму использовать разнообразные задания для формирования регулятивных учебных действий.

Во время введения темы и целей урока учитель должен подвести детей к самостоятельной постановке задач. Для того чтобы цель была ясна каждому обучающемуся, важно ответить на вопросы «Зачем, где и для чего нам понадобятся эти знания?» Для развития у детей умения ставить и определять цель урока, правильно формулировать его тему можно вводить диалога с опорой на проблемную ситуацию.

При планировании учащимися способов достижения целей учитель помогает, советует и дополняет. Во время практической деятельности учащиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану. На данном этапе используется групповые, индивидуальные, парные формы работы, ролевые игры, а учитель выполняет роль консультанта.

Для контроля знаний обучающихся логично использовать следующие формы: взаимоконтроль, самоконтроль и листы взаимоконтроля и контроля, на которых учащиеся сами оценивают свою деятельность и деятельность одноклассников, после чего учащиеся дают оценку деятельности по ее результатам. Контроль и самоконтроль должны стать для ребенка осмысленным действием, направленным на отслеживание динамики роста учащегося относительно его прежних результатов. Так же учащиеся самостоятельно формулируют затруднения и осуществляют коррекцию своей деятельности.

Рефлексия при правильной его организации формирует умения анализировать собственную деятельность и деятельность одноклассников. Она, по сути, помогает ученику осознать свою самобытность, уникальность. Цель рефлексии выстроить смысловую оценку, сравнить способы и методы своей работы с другими, а не только зафиксировать результат урока. В конце урока учащиеся отвечают на вопросы (каковы тема урока, какие виды деятельности выполнялись, с чем справился на уроке, что показалось интересным, что еще осталось непонятным). А также используются листы самоконтроля и контроля своей деятельности. Дети отмечают в листах цветным кружком мнение о своей работе на уроке: Зелёный цвет – «На уроке мне было всё понятно. Я со всеми заданиями справился самостоятельно»; жёлтый цвет – «На уроке мне почти всё было понятно. Не всё получалось сразу,

но я всё равно справился с заданиями»; Красный цвет – «Помогите! Мне многое непонятно! Мне требуется помощь!»).

Оценивание устных ответов учащихся – один из способов формирования регулятивных универсальных учебных действий. Учитель предлагает ребятам высказать своё мнение по рассказанному по данной теме. При этом необходимо разъяснить учащимся, что при оценивании ответов одноклассников надо, в первую очередь, отмечать положительное, а о недочётах высказаться с позиции пожеланий. Дети научатся внимательно слушать говорящего, объективно оценивать его ответ.

Для развития самоконтроля и самооценки учителю можно задавать следующие вопросы:

- что ты узнал на уроке?
- чему научился?
- за что можешь себя похвалить?
- над чем еще нужно поработать?
- какие задания оказались трудными?
- достиг ли ты поставленной цели на уроке?

Исследовательская работа один из важных компонентов при формировании регулятивных универсальных учебных действий. Она создает предпосылки и условия для достижения регулятивных метапредметных результатов:

- определение целей деятельности, составление плана действий по достижению результата творческого характера;
- работа по составленному плану с сопоставлением получающегося результата с исходным замыслом;
- понимание причин возникающих затруднений и поиск способов выхода из ситуации.

Умения поставить цель при решении жизненных задач, составить план действий, получить результат, действуя по плану и сравнивая его с замыслом, входят в перечень регулятивных учебных действий. Часто жизненная задача может включать в качестве задания выполнение исследования. При работе над жизненными задачами в большей степени создаются предпосылки для освоения универсальных учебных действий.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Филиппова, Е.В. Принятие роли и переход от игровой деятельности к учебной / Е.В. Филиппова // Психологическая наука и образование / Ред. В.В. Рубцов, А. А Марголис, В.А. Гуружапов. – 1996. – №3 1996. – С. 85-94. [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=25126>. (Дата обращения 21.03.16)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПОощРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

THE USE OF METHODS ENCOURAGEMENT AND PUNISHMENT IN THE UPBRINGING YOUNGER SCHOOLBOYS

Пушкарева Ольга Ивановна

Научный руководитель: Г. Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методы воспитания, поощрение, наказание, младший школьник

Key words: rearing practices, encouragement, punishment, junior schoolboy

Аннотация. В практической педагогике есть множество проблем разных уровней сложности, но одной из основных и наиболее важных является проблема воздействия на ребёнка для достижения желаемого поведения. В исследовании описаны основные приемы стимулирования поведения, их применение, проанализированы результаты анкетирования трех категорий респондентов – активных участников образовательного процесса. В статье обращается внимание на особенности использования поощрения и наказания в воспитании младших школьников.

Наверно, каждый педагог сталкивался с проблемой формирования и развития интереса младших школьников к учебной деятельности. Как организовать урок, чтобы он был интересным? Какие методы и приёмы стимулирования учебной деятельности применить? Существует множество факторов, формирующих мотивацию к обучению, но чаще всего мотивы к обучению в школе, в конечном счёте, сводятся к использованию методов стимулирования поведения, т.е. поощрению и наказанию. Уточним сами понятия. *Поощрение* – это стимулирование положительных проявлений личности с помощью высокой оценки ее поступков, порождение чувства удовольствия и радости от признания другими усилий и стараний личности. Поощрение закрепляет положительные навыки и привычки [3, с 23]. Как указывает А. С. Макаренко, действие этого метода основано на возбуждении положительных эмоций. Именно поэтому оно вселяет уверенность, создает приятный настрой на работу, повышает ответственность. *Наказание* – это метод педагогического воздействия, который должен предупреждать нежелательные действия, тормозить их, останавливать негативные проявления личности с помощью отрицательной оценки ее поступков, порождения чувства вины, стыда и раскаяния.

Для определения особенностей использования приемов метода стимулирования поведения детей, мы провели анкетирование трёх

категорий респондентов: учителей, обучающихся 3 В класса (классный руководитель Ткаченко Р.А.) и их родителей на базе МБОУ СОШ № 49 г. Томска. Представим их краткий анализ. Анкетирование 24 родителей показало следующие результаты:

- 100% опрошенных родителей хорошо знают своего ребёнка;
 - Постоянно уделяет внимание своему ребёнку 31% родителей; 5–6 часов в сутки – 53%; 1–2 часа в сутки уделяют 16% родителей;
 - Всегда поощряют своего ребёнка 100% родителей;
 - Радуются со своим ребёнком его успехам 89% родителей; стараются совместно организовать досуг – 63%; просто хвалят – 26%; покупают дорогие вещи, подарки, дают деньги – 11% родителей; когда ребёнок виновен, беседуют с ним наедине, не выясняют отношения при посторонних – 63%; сопереживают, сочувствуют своему провинившемуся ребёнку, прощают его, верят в него – 42% родителей; хвалят за каждый успех, наедине и при посторонних – 58%; когда в хорошем настроении, нередко прощают ребёнку то, за что в другое время наказали бы – 10%;
 - Наказывают за непослушание своих детей 42% родителей; за проступки – 21%; за ложь – 68%; за отметки наказывают своих детей 16% родителей;
 - Для наказания своих детей используют замечание 47% родителей; выговор – 16%; ограничение в определённых действиях – 42%; не оставляют без наказания ни одного плохого поступка – 10% родителей; всем видом показывают, что огорчены, не разговаривают с ребёнком 53% родителей; ругают, кричат, иногда даже обзывают – 21%; не разрешают смотреть телевизор, играть в компьютер и т.д. – 53%; если только возможно, стараются не наказывать ребёнка 10% родителей;
 - Достигают своей цели, используя методы поощрения и наказания 79% родителей; не достигает цели 21% родителей;
 - Добивается выполнения своих просьб и поручений добротой 21%; строгостью – 79%; расширением прав – 10%;
- Результаты анкетирования пяти педагогов оказались следующими:*
- Время от времени применяют наказание 50% педагогов; редко применяют наказание 50% педагогов;
 - Часто поощряют учеников 100% учителей;
 - Считают, что справедливо наказывают/поощряют учеников 100% педагогов;
 - Согласуют с родителями меры поощрения и наказания 25% учителей; иногда согласуют с родителями меры поощрения и наказания 75% педагогов;

- Для поощрения используют похвалу 75% педагогов; одобрение – 25%;
 - Для наказания используют замечание 75% учителей; выговор – 25%;
 - Используют методы стимулирования поведения детей с целью установления дисциплины 50% учителей; для коррекции поведения – 75%; с целью привития положительных черт характера – 75%; для формирования адекватной самооценки – 75%;
 - Достигают своей цели, используя методы поощрения и наказания, 100% опрошенных педагогов;
 - Считают, что можно отказаться от наказаний, 25% учителей; считают, что нельзя отказаться от наказаний, 75% педагогов;
- И наконец, анкетирование 19 третьеклассников показало:
- Считают, что их часто наказывают, 4% детей; время от времени – 21%; редко – 67%; никогда не наказывают – 8% учеников;
 - Часто поощряют – 58% детей; время от времени – 29%; редко поощряют – 13% учеников;
 - Считают, что и наказывают, и поощряют, 71% детей; не знают, справедливо ли их наказывают/поощряют, 29%;
 - Думают, что поощрение/наказание всегда соответствует поступку, 54% опрошенных; иногда – 42%; никогда – 4%;
 - Полагают, что для них искренне применяют различные поощрения, 58%; не знают – 42%;
 - Для 63% данных респондентов чаще применяют похвалу в качестве поощрения; одобрение – 17%; подарки – 33%; отметки – 29%;
 - Указали, что для наказания взрослые используют замечание, 75%; выговор – 21%; ограничение в определённых действиях – 17%; физическое наказание применяют для 4% детей;
 - После наказания просят прощения 71% детей; устраивают истерики – 4%; обижаются – 8%; не разговаривают – 17%;
 - 42% детей боятся самого наказания; боятся, что учитель (родитель) огорчится – 50%; 8% респондентов ничего не боятся;
 - После наказания стараются исправить ошибку 83% детей; 17% учеников только иногда стараются исправить ошибку;
 - Считают, что можно отказаться от наказаний, 8% детей; нельзя отказаться – 54%; иногда – 38%;

Таким образом, по результатам анкетирования можно сделать вывод, что в наши дни среди учителей и родителей существуют самые разные взгляды на использование поощрений и наказаний в воспитании детей. Одни считают, что необходимо чаще наказывать и реже поощрять, другие, наоборот, советуют чаще использовать поощрения, а наказание применять очень редко. Некоторые думают, что следует

только поощрять, а наказывать не надо совсем. А есть и те, кто убежден, что истинное воспитание – это воспитание вообще без каких бы то ни было поощрений и наказаний. Следовательно, важной специфической особенностью поощрения и наказания как средства педагогического стимулирования деятельности школьников является четкая дозировка данных приемов. Трудно даже сказать, что более вредно в воспитании: захваливание, злоупотребление поощрением или, напротив, наказания по всякому поводу.

В современной школе нет единых требований к применению методов стимулирования, но, тем не менее, по нашему убеждению, эффект применения поощрений и наказаний обратно пропорционален частоте их использования. Поощрения или наказания надо использовать только в тех случаях, когда необходимость в них жестко и недвусмысленно диктуется конкретной ситуацией. При использовании методов стимулирования поведения главное – избегать крайностей. Благоразумность и осознание индивидуальных черт характера ребёнка помогут разобраться при использовании методов стимулирования поведения. Если ребенка ждет одно лишь наказание, то он не научится правильному поведению. Помимо того, ребёнок будет опасаться того, кто наказывает, он еще, как правило, будет стремиться обмануть взрослого, чтобы избежать самого наказания. К примеру, использование выговоров, упрёков и прочих методов наказания не сделают школу более привлекательной для ребёнка, но если за каждый маленький успех хвалить и ободрять его, появится надежда, что он будет учиться с удовольствием.

Для того чтобы ориентироваться в этом мире, ребёнку нужна оценка его действий. То есть без системы поощрений и наказаний в любом случае не обойтись. Взрослые должны грамотно и своевременно применять методы стимулирования, с учетом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Умелое применение наказаний и поощрений требует от учителя педагогического такта и определенного мастерства. Всякое действие должно сопровождаться анализом причин и условий, породивших применение того или иного метода.

Литература

1. Болдырев, Н. И. Методика воспитательной работы в школе : учебное пособие для пединститутов / Н. И. Болдырев. – Москва : Просвещение, 1974. – 222 с.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребёнком. Как? – Москва : Масс-Медиа, 1995. – 240 с.
3. Гордин, Л. Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей : Л. Ю. Гордин. – Москва : Педагогика, 1971. – 198 с.
4. Макаренко А. С. Дисциплина, режим, наказание и поощрение. / Сочинение в 7 томах. – Москва : 1976. – Том 5, 558 с.

5. Максимовских Е.Н. Воспитывающая ситуация [электронный ресурс] // С.В. Сидоров / Сайт педагога-исследователя. – Режим доступа : <http://si-sv.com/publ/23-1-0-156> (дата обращения 14.03.2016).

УДК 37.03
ГРНТИ 14.07.03

ПООЩРЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

REWARDS AND PUNISHMENT IN THE PRIMARY SCHOOL

Рагозина Анжелика Юрьевна

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: поощрение, наказание, воспитание детей, становление личности ребенка.

Key words: rewards, punishment, parenting, formation of personality.

Аннотация. Поощрение и наказание во все времена было и остается неотъемлемой частью воспитания. В древние времена наказание розгами было одним из основных способов воспитания. Однако методы поощрения и наказания с годами меняются, появляются новые виды и способы их применения. Методы воспитания в наше время кардинально изменились. Многие учителя считают, что важнее меньше наказывать и больше поощрять ребенка, но в меру.

Поощрение и наказание являются одними из самых древних методов воспитания. И раньше, и сейчас мы не сможем обойтись без этих методов. Чтобы добиться определенного результата, взрослые прибегают так или иначе к использованию поощрения и наказания детей. Но, к сожалению, мы не умеем правильно ими пользоваться. Где-то «не дохвалили», где-то «не поощрили», и это все может очень сильно повлиять на становление личности ребенка.

В наши дни среди педагогов и широкой общественности нет единого мнения в однозначности использовании поощрения и наказания в воспитании детей. Одни считают, что нужно больше наказывать, чем поощрять, а другие наоборот, советуют на первое место ставить поощрение, нежели наказание. Некоторые вообще считают, что следует совсем исключить наказание. А есть и те, которые не считают поощрение и наказание воспитательными методами.

Проблемой использования методов поощрения и наказания в воспитании детей занимались К.Д Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и другие. В настоящее время этой проблемой занимаются Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков, Ш.А Амонашвили, Б. Т. Лихачев, В. Л. Леви, А.Е. Щеглова и другие. Но никто из них не смог прийти к единому мнению, кто-то пытался сделать их универсальными

воспитательными средствами, а кто-то совсем отрицал их педагогическое значение. Причина состоит в том, что наказание – это не только порка и грубое отношение, а поощрение – не только грамоты и медали. Существует множество различных приемов поощрения и наказания, даже малейшая поддержка, либо одобрение может считаться ценнейшим поощрением, а любое осуждение можно назвать наказанием. Только на практике, мы сможем понять, какие из методов являются действенными и правильными.

Рассмотрим, как использовалось поощрение и наказание в различных странах в разное время:

В первобытном обществе жестокие наказания, как правило, не применялись, взрослый в крайней ситуации мог лишь шлепнуть либо накричать, тем самым давая ребенку понять, что он сделал не так. Поощрением служили одобрения [2, с. 149].

С началом становления школ поощрение и наказание были чуть не одними из главных методов воспитания. На Дальнем Востоке физические наказания использовались не как установление хорошей дисциплины, а именно как эффективное дидактическое средство воспитания.

В Египте телесные наказания использовались как обычный метод воспитания, из-за небольшой повинности неизбежно следовало наказание. Именно в Египте впервые появилось сакраментальное выражение: «Ухо мальчика на спине его: он слышит, когда его бьют». Они совершенно игнорировали специфику детского возраста: ребенок такой же взрослый, – считали они. В «Притчах Соломона» (начало I тыс. до н.э.) рекомендовалось широко применять телесные наказания: «Кто жалеет розги свои, тот ненавидит сына, а кто любит, тот с детства наказывает»

Каждое следующее поколение учителей наследовали палочную дисциплину и применяли в своем воспитании.

В виде поощрения использовались похвала, одобрение, как своего рода стимулы.

Со временем, по мере развития общества и школ, поощрению и наказанию стали придавать одинаковое значение, считая их в равной степени эффективными воспитательными методами («Награда и палка одинаково весят в руке мудреца»). Позже в Египте наказание перестало быть основным методом. В III-V вв. начинает усиливаться тенденция к сведению телесных наказаний до минимума. Были разработаны подробные инструкции, которые ограничивали процедуру наказаний, более того, учителя, переусердствующие в телесных наказаниях, строго наказывались. Однако в этот период начинает усиливаться тенденция к сведению телесных наказаний до минимума. Были разработаны подробные инструкции, которые ограничивали процедуру наказаний,

более того, учителя, переусердствующие в битье, строго наказывались. Уровень наказаний зависел от профессиональных качеств учителя, от его умения обращаться с ребенком.

В средневековом арабском мире плетка была неотъемлемым атрибутом обучения, даже в аристократических школах. Считалось что палка и розга – это те «мечи школы», которые Господь Бог дал в руки учителям [1, стр.234]. Но телесные наказания использовались, в отличие от древнего Египта, в крайних случаях. Арабские учителя стали учитывать индивидуальные особенности школьника и его возраст. Также число ударов при наказании ограничивалось тремя. До 10 лет не подвергались телесным наказаниям, а также запрещалось поручать исполнение наказания старшему ученику [2, стр153].

На современном этапе мы совсем ушли от телесных наказаний. На сегодняшний день при выборе методов воспитания педагог обязательно учитывает индивидуальные и возрастные особенности ребенка. Методы поощрения тоже в наше время кардинально изменились, многие учителя считают, что очень важно поощрять ребенка в любых его начинаниях и достижениях. Например, известный педагог Ш.А. Амонашвили считает важным направить методы воспитания и обучения на личностное развитие ребенка, на построение уважительных доверительных отношений между детьми, учителями и родителями. По мнению автора гуманной педагогики, лучше меньше наказывать, а больше поощрять ребенка, но в меру [3].

Рассматривая историю развития методов поощрения и наказания, можно твердо сказать, что во все времена они являлись неотъемлемой частью воспитательного процесса. Для доказательности высказанной гипотезы мы провели небольшое анкетирование в МАОУ СОШ №1 с.Александровского Томской области. В анкетирование приняло участие 35 человек. Из них: 1 учитель – (Сикорская Марина Сергеевна), 23 обучающихся 1а класса и 11 родителей. Представим полученные результаты в таблице.

Таблица 1

Данные анкетирования

Вопросы анкеты	Учитель	Обучающиеся (23 чел.)	Родители (11 чел.)
Как часто Вы (Вас) наказываете(ют)?	Редко	Часто: 14 чел.60.9% Редко: 4 чел.–17.4% Время от времени: 5 чел. – 21.7%	Часто: 2 чел. –18.2% Редко: 7 чел. – 63.6% Время от времени: 2 чел. – 18.2%
Как часто Вы(вас) поощряете(ют)?	Часто	Часто: 4 чел.–17.4% Редко: 7 чел.–30.4% Время от времени: 12 чел. – 52.2%	Часто: 7 чел.–63.6% Время от времени: 4 чел. – 36.4%

Как чаще всего Вы (вас) наказываете(ют)?	Замечание	Замечание: 4 чел.–17.4% Ограничение: 7 чел. – 30.4% Физическое наказание: 1 чел.–4.4% Другое (запрещают играть в компьютер, не отпускают гулять): 11 чел –47.8%	Ограничение: 6 чел. – 54.5% Другое (запрещают играть в компьютер, не отпускают гулять): 5 чел.–45.5%
Как чаще всего Вы (вас) поощряете(ют)?	Похвала	Похвала: 3 чел. – 13% Подарки: 12 чел. – 52.2% Другое (новые игрушки, телефон, подарили собаку): 8 чел. – 34.8%	Похвала: 1 чел. – 9% Подарки: 5 чел. – 45.5% Другое (новый телефон, поход в кино): 5 чел. – 45.5%
Справедливо ли вы(вас) наказываете(ют) и поощряете(ют)?	Да	Да: 6 чел. – 26.1% Нет: 11 чел. – 47.8% Не всегда: 4 чел. – 17.4% Не знаю: 2 чел. – 8.7%	Да: 9 чел. – 81.8% Не всегда: 2 чел. – 18.2%
Как вы думаете можно ли отказаться от наказания?	Да	Да: 15 чел. – 65.2% Не знаю: 8 чел. – 34.8%	Да: 1 чел. – 9% Нет: 7 чел. – 63.7% Не знаю: 3 чел. – 27.3%

Проанализировав полученные результаты, мы узнали об использовании новых приемов поощрения и наказания в семье. Одной из мер наказания родители используют: запрет пользования компьютером, забирают телефон на некоторое время, а поощрением является покупка нового гаджета, поход в магазин игрушек, посещение кинотеатра и другое.

Так же мы видим разногласия в ответах родителей и обучающихся, большая часть детей отвечает, что их наказывают часто, а родители говорят о том, что они редко наказывают детей. С поощрениями ситуация идентична.

Современное поколение детей воспитывается совсем иначе. С годами список методов поощрения и наказания увеличивается и изменяется. Каждый родитель и педагог ищет собственный подход к воспитанию ребенка.

Литература

1. Щеглова А.Е. Сущность методов поощрения и наказания в истории педагогической мысли // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. С. 2009. – № 113. – С. 233-238.
2. Щеглова А.Е. Использование поощрений и наказаний в воспитании детей в эпоху Античности и Средневековья // Известия Уральского государственного университета. Серия 1 Проблемы образования, науки и культуры. С. 2010. –№ 5(84). – С. 148-156.
3. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.

О СТАНОВЛЕНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

ON THE FORMATION SPIRITUALLY-MORAL QUALITIES OF A PERSON OF THE YOUNGER SCHOOLBOY

Смирнова Ксения Андреевна

Научный руководитель: Н.П. Шишлянникова, д-р пед. наук, профессор

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание личности, младший школьный возраст, воспитание в коллективе, культура общения.

Key words: spiritually-moral education of the personality, primary school age, education in the group, communication culture.

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу становления духовно-нравственных качеств личности младшего школьника в коллективе сверстников. В основу статьи легли письма Д.С. Лихачева «О добром и прекрасном». Представлены методические приемы, направленные на создание условий для становления духовно-нравственных качеств личности младшего школьника.

Актуальное направление духовно-нравственного развития и воспитания личности – это создание условий для становления нравственно устойчивой личности, поиск путей по формированию культуры поведения личности в коллективе. Ученые И. В. Метлик, И. А. Галицкая отмечают «институционализацию духовно-нравственного воспитания в современной теории воспитания и в педагогической практике в качестве отдельного, самостоятельного направления воспитания» и выделяют характеристические признаки духовно-нравственного воспитания (относится к ценностно-смысловой сфере личности; основывается на мировоззрении определенного типа; образует духовную сферу личности; задает решения основных смысложизненных проблем; предполагает нравственно-поведенческий аспект; соотносится с исторически сложившейся духовно-нравственной традицией) [1, с.107, 108].

Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, духовно-нравственное развитие личности – это «осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом» [2, с. 9].

Мы придерживаемся понятия «духовности», сформулированного профессором Б.П. Юсовым: «это идеальный план действий, бескорыстный, тонкий (не грубый), возвышенный (не заземленный)». Ученый выделяет следующие признаки духовности: радость творить благо, свобода, самостоятельность, индивидуальность за счет собственных внутренних возможностей, творчество, шаг к новому, к мечте [3, с. 24].

Для детей младшего школьного возраста ученический коллектив становится средой формирования ведущих моральных качеств личности: добросовестность, честность, коллективизм, уважение к старшим. Именно в детском коллективе ученик учиться дружить и общаться. В связи с этим, важно, чтобы детский коллектив стал для ребенка источником доброжелательного принятия, поддержки, оптимизма, радостных совместных дел, событий и творчества. Это становится возможным, когда у коллектива есть цель, выражающая ключевую ценность. На наш взгляд, для младшего школьного возраста такого рода цель замечательно выражена в словах академика Д.С. Лихачева: «Увеличивать добро в окружающем нас» [4,с.10]. Важны и единые законы жизни коллектива, суть которых выражена, например, для учеников 1 и 2 класса в пословицах: «Жизнь дана на добрые дела», «Одна пчела много меду не натаскает». А с учащимися 3 и 4 классов в результате обсуждения в форме совместной групповой работы создается мини-проект: «Мой дружный класс». Законы общей коллективной жизни выражаются ключевыми словами: «Дружба, ответственность, честность, трудолюбие, знание» или в качестве девиза: «Жить дружно. Учиться добросовестно. Вести себя достойно».

Для современных младших школьников характерно неумение общаться, многим из них сложно принимать единые правила культурного поведения, наблюдаются полярные личностные проявления от замкнутости до безграничной активности. Полагаем, что важно сознательное и целенаправленное формирование положительного круга общения сверстников, потому что взрослый не может выступать для ребенка в роли равного партнера, изначально занимая в общении более авторитетную позицию. Ситуация, когда ученик имеет возможность общаться с детьми только в школе, приводит к нарастанию коммуникативных барьеров, проявлению детьми агрессивных эмоций по отношению друг к другу.

Источником педагогического вдохновения современного учителя по-прежнему остаются книги. Мы предлагаем обратиться к произведению Д.С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном» с позиции создания условий для становления духовно-нравственных качеств личности младшего школьного возраста.

В письме «Самая большая ценность – жизнь» читаем: «Надо быть открытым к людям, терпимым к людям, искать в них, прежде всего, лучшее. Умение искать и находить лучшее, просто «хорошее», «заслоненную красоту» обогащает человека духовно» [4, с.14]. В качестве эмоционального настроения на урок, положительной мотивации к сотрудничеству подходит упражнение «Минутка доброты»: назвать 2–3 хороших качества своего соседа по парте. Поиск «доброты и хорошего в человеке» особо значим по отношению к детям, которые испытывают объективные трудности в коммуникации с детским коллективом.

Письмо «Быть веселым и не быть смешным» позволяет провести беседу с детьми, которые стремятся к лидерству в коллективе путем чрезмерного и не всегда уместного юмора и веселья, позиционирования себя в роли центрального юмориста класса. Таким ученикам важно напомнить, что «шумное и навязчивое веселье утомительно окружающим» [4, с.21]. При этом учить ребят быть приветливыми, жизнерадостными и оптимистичными можно на примере добрых героев детской литературы: Дениски из рассказов В.Ю. Драгунского, героев рассказов Л. Каминского.

В письме «О воспитанности» мы находим простое объяснение для детей того факта, почему все в коллективе должны вести себя культурно и достойно: «В основе всех хороших манер лежит одна забота – забота о том, чтобы человек не мешал человеку, чтобы все вместе чувствовали бы себя хорошо» [4, с.33].

Для становления толерантности, веры в свои силы важно учить ребенка терпимо и грамотно относиться к своим ошибкам, учить корректно и тактично относиться к ошибкам одноклассников. В письме «Искусство ошибаться» Д. С. Лихачев приводит сравнение с «конькобежцем», умело продолжающим программу выступления после падения. И обращает наше внимание на зрителей, которые всегда в такие моменты поддерживают спортсмена аплодисментами. В практике школьной жизни и взрослым, и детям важно учиться поддерживать друг друга после «падений», хвалить и ободрять за хорошее поведение, для того чтобы ученик понимал, что привлечь к себе внимание можно и достойным поведением, добросовестной работой, внимательным, тактичным и заботливым отношением к окружающим. Ученики начальной школы всегда охотно поддерживают игру «Совет однокласснику»: стремятся, оценивая работу или поведение товарища, акцентировать внимание не на том, что не получилось, а на том, что нужно сделать, чтобы в следующий раз все обязательно удалось. Это закладывает основы взаимопомощи, поддержки и детской дружбы, отзывчивости.

Академик рассказывает в письме «Любите читать!» о своем учителе литературы Леониде Владимировиче, который научил его

«бескорыстному чтению». Для современных школьников очень важно не просто привить любовь к чтению, а подарить радость общения с книгой через «незаинтересованное», но интересное чтение [4, с.33]. Можно упрекать детей в том, что они много времени проводят за компьютером, играют в мобильные телефоны, очень рано заводят страницы в социальных сетях, подвержены болезни современного человека – «пустому гулянию по просторам интернета». А можно попытаться понять причины их интереса, которые, на наш взгляд, заключаются в том, что в общении с техникой ребенок не испытывает сложных ситуаций, смысловых барьеров, которые он встречает в реальной жизни; с другой стороны, важно давать возможность выбирать ребенку книги для чтения по своему вкусу. В школе это предполагает создание библиотечек класса, взаимный обмен интересными книгами, совместное чтение, тогда книга становится поводом для дружеского общения, поиска общих интересов.

Письмо «Круг нравственной оседлости» может быть полезно для работы с родителями учеников. Ведь общеизвестно, что семья играет ключевую роль в воспитании «человеческого в человеке». Д.С. Лихачев пишет: «Привязанность к семье и дому создается не нарочно, не лекциями и наставлениями, а прежде всего той *атмосферой*, которая царит в семье. Если в семье есть общие интересы, общие развлечения, общий отдых, то и это очень много» [4, с.74].

Письма писателя многогранны, глубоки и исполнены живой мудрости, которая бесценна в деле становления духовно-нравственных качеств личности младшего школьника. В них можно найти практические советы для ежедневной работы с детьми, с семьями. В практике работы учителя начальных классов особо важно направить все воспитательные усилия в созидательное русло, поддерживать и одобрять проявление положительных нравственных качеств личности, рассмотренных выше. В заключение важно помнить, что «для внутренне богатого человека – весь окружающий мир неисчерпаемо богат» [4, с. 69].

Литература

1. Метлик, И. В., Галицкая, И. А. К проблеме институционализации духовно-нравственного воспитания в современной российской школе / И.В. Метлик, И.А. Галицкая // Социальный институт воспитания в современной России: модернизация, динамика и стратегия развития: Сборник материалов Международной научно-практической конференции 7 – 9 декабря 2011 г. – Москва: Институт семьи и воспитания РАО, 2012. – 240 с. – Т.1.
2. Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России./ А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков – Москва: Просвещение, 2009. – 23 с.
3. Юсов, Б. П. «Когда все искусства вместе...»: Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп / Б.П. Юсов // Пособие для учителя – Москва: ИЦЭВ РАО, 1995. – 10 п.л.

4. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев// Москва: Детская литература, 1985.- 206 с.

УДК: 371.72: 373.3. 037

ГРНТИ: 14.01.93

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE IMPLEMENTATION OF HEALTH-TECHNOLOGY IN THE ELEMENTARY SCHOOL IN INSTITUTIONS OF BASIC AND FURTHER EDUCATION

Усатова Александра Вячеславовна

Научный руководитель: О. Л. Никольская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: реализация здоровьесберегающих технологий, педагог, ученик, начальная школа, дополнительное образование, основные виды здоровьесберегающих технологий.

Key words: implementation of health-technology, teacher, student, elementary school, further education, the main types of health-technology.

Аннотация. В данной статье говорится о необходимости применения здоровьесберегающих технологий в начальной школе и в учреждениях дополнительного образования детей. Представлены различные определения здоровьесберегающих технологий. Рассматривается необходимость реализации здоровьесберегающих технологий в условиях новых стандартов начального образования. Экспериментально доказывается необходимость применения различных приемов, способствующих сохранению здоровья младших школьников в МАОУ «Кафтанчиковская СОШ». Исследование показало достаточность мероприятий и разнообразие методов и приемов по здоровьесбережению с учащимися начальных классов

В наши дни главным приоритетом является сохранение здоровья учащихся и педагогов, привитие навыков здорового образа жизни, создание условий, направленных на укрепление и сохранение физического, психического, духовного здоровья.

В статье описаны особенности реализации здоровьесберегающих технологий в учреждениях дополнительного и основного образования.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения в начальной школе образование предъявляет высокие требования к здоровью учащихся. Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни – одна из главных задач, обозначенная во ФГОС. Если раньше, говоря о здоровьесберегающих технологиях, делали акцент именно на физическом

состоянии здоровья ребенка, то на данный момент на первое место поставлено общее здоровье: физическое, психическое, эмоциональное, нравственное, социальное. Теперь задача учителя не просто вести уроки и проводить физкультминутки. Важнее создавать психологически и эмоционально благоприятную атмосферу в школе для формирования личности учащихся.

Проблемы сохранения здоровья учащихся и педагогов, привитие навыков здорового образа жизни, создание условий, направленных на укрепление и сохранение физического, психического, духовного здоровья, актуальны сегодня. Следует обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за весь период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Подготовка школьника к здоровому образу жизни на основе здоровьесберегающих технологий должна стать главным направлением в деятельности учителя, работающего с детьми начальной школы. Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе личностно-ориентированного подхода и относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить в социуме.

Что же означает термин здоровьесберегающие технологии?

Технология – это, прежде всего, системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Под здоровьесберегающими технологиями будем понимать систему мер по охране и укреплению здоровья учащихся, учитывающую важнейшие характеристики образовательной среды и условия жизни ребенка, воздействие на здоровье.

Родоначалником понятия "здоровьесберегающие образовательные технологии" является Н.К. Смирнов, который дал следующее определение: «Это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни».

Здоровьесберегающая технология, по мнению В.Д. Сонькина, – это:

- условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);
- рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);

- соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка;
- необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

По характеру деятельности здоровьесберегающие технологии могут быть как частные (узкоспециализированные), так и комплексные (интегрированные).

По направлению деятельности среди частных здоровьесберегающих технологий выделяют: медицинские (технологии профилактики заболеваний; коррекции и реабилитации соматического здоровья; санитарно-гигиенической деятельности); образовательные, содействующие здоровью (информационно-обучающие и воспитательные); социальные (технологии организации здорового и безопасного образа жизни; профилактики и коррекции девиантного поведения); психологические (технологии профилактики и психокоррекции психических отклонений личностного и интеллектуального развития) [3, 15].

К комплексным здоровьесберегающим технологиям относят: технологии комплексной профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации здоровья (физкультурно-оздоровительные и валеологические); педагогические технологии, содействующие здоровью; технологии, формирующие ЗОЖ.

Выбор приемов и методов здоровьесберегающих технологий зависит от программы, по которой работает школа, от условий обучения и возможностей школы, от профессионализма педагогов. Познакомимся с самыми популярными и общедоступными здоровьесберегающими приемами, которые может использовать любой учитель-предметник во время организации учебного процесса [1, с. 20–26]:

- Физкультурная минутка – динамическая пауза во время занятий. Проводится по мере утомляемости детей. Может быть дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз, легкие физические упражнения. Продолжительность составляет не больше 2–3 минут.
- Пальчиковая гимнастика – применяется на занятиях, где ученик много пишет. Это недолгая по продолжительности разминка пальцев и кистей рук.
- Гимнастика для глаз. Проводится в ходе занятий. Время – 2–3 минуты.
- Смена видов деятельности – это целесообразное смена различных видов деятельности на уроке (устная работа, письменная, игровые моменты и пр.). Проводится с целью предупреждения быстрой утомляемости и повышения интереса учащихся.
- Артикуляционная гимнастика. К ней можно отнести работу по развитию речи, считалки, ритмические стихи, устные пересказы,

- хоровые повторения, которые используются на уроках не только для общего развития, но и для снятия эмоционального напряжения.
- Игры: ролевые, дидактические, деловые – решают не только учебные задачи, но и развивают творческое мышление, снимают напряжение и повышают заинтересованность учащихся к процессу познания.
 - Технологии эстетической направленности. К ним относятся походы в музеи, посещение выставок, работа в кружках, то есть все мероприятия, развивающие эстетический вкус ребенка.
 - Оформление кабинета. Санитарно-гигиеническое состояние помещения, также относят к здоровьесберегающим технологиям. При этом учитываются: чистота, температура, свежесть воздуха, наличие достаточного освещения, отсутствие звуковых и прочих раздражителей.
 - Позы учащихся. Если учителя начальной школы особое внимание должны уделять правильному положению ребенка за партой во время письма или чтения, то в старших классах этим зачастую пренебрегают. Неправильная поза в дальнейшем может привести не только к нарушению осанки, но и быстрой утомляемости, нерациональному расходу энергии и даже заболеваниям.
 - Технологии, создающие положительный психологический климат на уроке. К ним относят методы и приемы, повышающие мотивацию, а также приемы, которые учат работе в команде, внимательности, улучшают микроклимат в коллективе, способствуют личностному росту и самоуважению.
 - Эмоциональные разрядки – это мини-игры, шутки, занимательные моменты, в общем, все то, что помогает снять напряжение при эмоциональных и интеллектуальных нагрузках.
 - Беседы о здоровье. Помимо обязательных курсов ОБЖ и физкультуры, нужно стремиться к тому, чтобы на уроках в той или иной форме затрагивались вопросы, касающиеся здоровья и привлекающие к здоровому образу жизни.
 - Стиль общения учителя с учениками. Самое главное для учителя – обеспечить ученику душевный комфорт и чувство защищенности, которые позволят учиться с удовольствием, а не по принуждению.
 - Работа с родителями. Именно родители отвечают за соблюдение режима дня, режима питания, следят за физическим здоровьем ребенка. Беседы на классных часах, выступления медицинских работников на родительских собраниях – это так же относится к приемам здоровьесберегающих технологий.

Для выявления реализации здоровьесберегающих технологий нами было проведено анкетирование в МАОУ «Кафтанчиковская СОШ».

Анкетирование проводилось не только с учениками, но и с учителями начальных классов.

По результатам анкетирования можно сделать вывод о том, что на занятиях в школе, дома и в других учреждениях с учащимися начальных классов проводятся беседы, игры, конкурсы и т. д на тему здоровья и здорового образа жизни. Хотелось бы отметить, что из 80 учеников, участвующих в письменном опросе, 65 посещают секции футбола, плавания, бокса и танцы. У 50 % опрошенных ребят спортивные семьи, которые выходные и свободные дни проводят не дома на диване, смотря телевизор, а в спортивных залах, на пикниках, прогулках на велосипеде и т.д. Также приятной новостью стало то, что 57 % процентов ребят стараются делать по утрам зарядку, а некоторые даже занимаются закаливанием вместе с родителями и друзьями. Учителя ни в чем не уступают своим ученикам и, по результатам опроса, стараются вести активный образ жизни, правильно питаться и быть спортивными.

Таким образом, по результатам анкетирования выявлено, что в данной школе в начальных классах реализуются здоровьесберегающие технологии. Учителя стараются использовать интересные, познавательные, интеллектуальные игры, спортивные конкурсы, проводятся перемены, на которых дети все вместе делают гимнастику для глаз и кистей рук. В каждом классе присутствует уголок здоровья, где каждую неделю обновляется информация. Но обновляют ее в большинстве случаев не учителя, а сами ученики.

Что же касается реализации здоровьесберегающих технологий в учреждениях дополнительного образования, то педагог дополнительного образования – должен научить детей методам сохранения своего здоровья путем укрепления и совершенствования естественных возможностей организма. Педагоги понимают, что дети, приходящие к ним, по сути испытывают двойную нагрузку (это и занятия в школе и занятия в кружке), и стараются подходить к проблеме сохранения здоровья детей и подростков, разрабатывая программы рассчитанные на детей, педагогов и родителей. Как правило, данные программы рассчитаны на решение 3 основных задач:

1. Создание комплекса условий для непрерывного, разностороннего и последовательного развития детей с учетом их индивидуальных способностей;

2. Развитие идеи объединения спорта, прикладного творчества, искусства, гармонического сочетания их в жизни человека;

3. Убеждение детей и родителей в том, что индивидуальное развитие личности человека напрямую зависит от соблюдения здорового образа жизни.

Прежде всего, в дополнительном образовании, здоровьесберегающая деятельность для обучающихся проводится через интересующие их направления. Так, допустим, в учреждении дополнительного образования детей Дом детского творчества «У Белого озера» г.Томска на занятиях танцевальной школы-студии «Сerpантин» используются упражнения для исправления дефекта стопы, укрепления мышц спины, стопы, рук, для поддержания правильной осанки. Танцы развивают мышление, эмоциональность, воображение, память.

Занимаясь в объединении «Очумелые ручки» оригами, бисероплетением, дети стараются представить героев своих будущих работ в движении (птиц, животных, сказочных героев). Занятия таким творчеством снимают агрессию, а положительные эмоции, которые при этом испытывает ребенок, благотворно влияют на его нервную систему, развивают мелкую моторику рук.

На занятиях в драматической студии «Зеркало» проводится гимнастика для губ и языка, работа над артикуляцией звуков, что исправляет дефекты речи, снимается комплекс неполноценности. На занятиях часто меняются виды деятельности: инсценировка, танец, пение, импровизация.

На занятиях в спортивной школе каратэ «Орион» ребята совершенствуют ранее изученные приемы, комплекс упражнений по самообороне, комплекс упражнений по профилактике опорно-двигательного аппарата (плоскостопия, искривления позвоночника, сколиоза).

Таким образом, в ходе посещения некоторых занятий и беседы с педагогами дополнительного образования было выявлено, что в данном учреждении дополнительного образования реализуются здоровьесберегающие технологии через свои методы и приемы работы с детьми.

Итак, следуя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что педагоги основного и дополнительного образования используют разнообразные методы и приемы здоровьесберегающих технологий, тем самым прививая детям с раннего возраста основы здорового образа жизни.

Литература

1. Гурьев А. В. Особенности планирования основных направлений работы по сохранению здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. Стандарты и мониторинг / А.В. Гурьев. – Москва : 2011. – № 3. – С.20– 26 с.
2. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – Москва : АРКТИ, 2005. – 320 с.
3. Педагогика и психология здоровья / под редакцией Н.К. Смирнова. – Москва : – 2003. – 115с.

УДК 372.881.111.1
ГРНТИ 14.25.09

**ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**SPECIALITIES OF A FOREIGN LANGUAGE LEARNING
OF PRIMARY SCHOOLERS WITH SPECIAL NEEDS**

Штерн Ольга Владимировна

Научный руководитель: Л.В. Круглова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: обучение иностранному языку, обучающиеся начальной школы, особенности психофизического развития, коммуникативные трудности, социальная адаптация, эмоционально-волевая сфера, интегрированное обучение.

Key words: foreign language learning, primary school age students, special needs, communicative difficulties, socio-environmental adaptation, emotional-volitional sphere, mainstreaming.

Аннотация. Рассматриваются причины коммуникативных трудностей, возникающих в процессе обучения иностранному языку детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в интегрированных классах. Выделены группы данных причин, а именно особенности развития таких детей, которые способствуют возникновению коммуникативных препятствий при иноязычном общении. Выявление и анализ причин коммуникативных трудностей позволяет разработать приемы коррекционно-воспитательной работы. Результаты исследования целесообразно использовать учителям, педагогам-психологам, социальным педагогам и классным руководителям для более эффективной и плодотворной работы с обучающимися с ОПФР.

Согласно федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья определяется как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [1]. К данной категории обучающихся относятся и дети с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Наше исследование посвящено обучению детей младшего школьного возраста с ОПФР иностранному языку, а именно детей с нарушениями поведения, коммуникативной сферы общения, с нарушениями эмоционально-волевой сферы, которые учатся в интегрированных классах. Сейчас современное образовательное учреждение пытается создать благоприятную атмосферу для взаимодействия всех участников

образовательного процесса, в том числе и новых субъектов на новом уровне. Это отношения: учитель–ученик и ученик с особыми образовательными потребностями, ученик–ученик с особенностями развития, учитель–родитель и родитель ученика с особыми образовательными потребностями, учитель–учитель (дефектолог, социальный педагог, педагог-психолог). Таким образом, мы находимся в ситуации интегрированного обучения [2 с. 93].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, по окончании начального звена, обучающийся должен соответствовать «портрету выпускника начальной школы». Таким образом, освоив образовательную программу по иностранному языку, у обучающегося должно быть сформировано уважительное отношение к иному мнению, истории и культуре других народов, развит навык сотрудничества и использования речевых средств для решения коммуникативных задач [3]. При обучении иностранному языку у обучающихся с ОПФР неизбежно возникают трудности. И в большинстве своем коммуникативного характера. Педагог, в свою очередь, должен определить, чем вызваны данные затруднения и выявить их внутреннюю сущность. Посредством наблюдения, активного взаимодействия и сотрудничества с социальным педагогом, педагогом-психологом и классным руководителем были выделены три основных группы причин возникновения коммуникативных трудностей:

- психофизиологические особенности развития;
- особенности социальной адаптации;
- особенности развития эмоционально-волевой сферы.

Психофизиологические особенности развития. Л.С. Выготский указывал, что каждая функция развития ребенка имеет свой временной этап. И, согласно возрасту, одна из функций имеет доминирующий характер. То есть с рождения до полутора лет восприятие выполняет главенствующую функцию, в это же время формируются подготовительные шаги к развитию моторики и речи. От 1 до 3 лет у ребенка расширяются границы познания посредством двигательной активности (ходьбы), тактильных ощущений. Доминирующий характер в этот период имеет развитие речи, – ребенок осваивает всю систему звуков родного языка и основные формы грамматического строя. В дошкольный период (3–7 лет) интенсивно развиваются психические функции и свойства личности. Главенствующую роль несет развитие памяти. Также оформляется координация и крупная моторика. К шести годам словарный запас обогащается и достигает примерно 3500 слов. В старший дошкольный возраст у ребенка начинают формироваться те психические функции, которые стремительно будут развиваться в течение всего начального школьного этапа. К началу школьного периода доми-

нирующее место в развитии занимает мышление, обучающийся начинает осознавать причинно-следственные связи, удерживать, концентрировать внимание. [4]. Физиологически к семи годам у ребенка практически сформированы структура и функции мозга. Развиваются большие полушария мозга и лобная доля, что напрямую связано с речевой активностью, со способностью обобщать. Нервные клетки носят активный характер. Нервная система становится достаточно уравновешенной. Мелкие мышцы рук развиваются медленно, из-за большого количества хрящевой ткани, костно-мышечный аппарат гибок, что позволяет формировать навыки письма. С равномерным развитием психических и физиологических функций у обучающегося формируется способность контроля и управления своим поведением, мышлением, памятью, восприятием. Однако при сбоях, отклонениях у ребенка появляются сложности в развитии – нарушения. К психофизиологическим особенностям развития детей с ОПФР соответственно относятся нарушение речи, слуха, нарушение графомоторных функций, нарушение координации, крупной моторики, и, как следствие, сложности усвоения родного языка. Имея трудности в усвоении родного языка, обучающемуся с особыми образовательными потребностями изучение иностранного языка практически не представляется возможным. Поэтому для выравнивания ситуации и для максимально скорого включения обучающегося в общий процесс работы с классом, необходимо налаженное сотрудничество с классным руководителем и дефектологом, а также разработанный план индивидуальной работы как с логопедом, так и с учителем иностранного языка. Учитель иностранного языка обучает иноязычному общению. Этой цели служат обучение в движении, коммуникативные упражнения, дыхательные гимнастики, пальчиковые игры, динамические паузы. Для расслабления челюстных мышц и мышц лица подходят скороговорки и мини-песенки. Такие приемы обучения обеспечивают включение у обучающихся разных каналов восприятия, что, в свою очередь, позволяет детям с особенностями переключать внимание, сохранять концентрацию и активность, предотвращать усталость.

Особенности социальной адаптации. Ребенок, ступая на порог школы, попадает в новый незнакомый социум, где ему необходимо найти свое место, выстроить отношения с участниками учебно-воспитательного процесса. Основным механизмом адаптации – это умение справляться с конфликтными ситуациями и сложностями. Только при достаточном уровне зрелости ребенка социальная адаптация протекает успешно. Однако дети с особенностями развития испытывают значительные трудности адаптации, так как обучающиеся с ОПФР часто имеют сложности в восприятии эмоций другого человека. Таким

образом, повышается тревожность, появляются дополнительные страхи, такие как боязнь высказывать свое мнение, говорить на публике. И, как следствие, возникают проблемы межличностных отношений со сверстниками, одноклассниками. Известно, что основными составляющими успешной социализации являются взаимопонимание, взаимоуважение, взаимовыручка, поддержка. Поэтому педагогу целесообразно организовать благоприятную предметно-пространственную среду для эффективного социального обмена [5, с. 41]. Интегрированное обучение позволяет педагогу моделировать ситуации, когда все участники учебного процесса могут взаимодействовать друг с другом, таким образом приобретая навыки сотрудничества, поощрения друг друга. Обучающимся с особенностями развития для протекания нормальной социальной адаптации необходимо общение со сверстниками, поэтому очень важно побуждать его к взаимодействию, хвалить за любые успехи, позволяя приобретать уверенность.

Особенности развития эмоционально-волевой сферы. Эмоционально-волевая сфера включает в себя переживания, поведенческие реакции, отношение к окружающему миру и действительности, а также относится к мотивации деятельности, и регулирует интеллектуальную деятельность обучающегося [6, с. 9]. У детей с ОПФР часто наблюдаются нарушения эмоционально-волевой сферы. Для них характерны повышенная возбудимость, негативизм, раздражительность. Также отмечается слабость мотивации. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается сниженная потребность в общении. Коррекция эмоционально-волевой сферы в школах осуществляется посредством коррекционно-педагогической помощи учителя-дефектолога, педагога-психолога при участии родителей, классного руководителя и учителей-предметников. Повышению мотивации может способствовать сама работа педагога. Ему необходимо развивать веру в успех у обучающихся и создавать возможности переживания радости и удовлетворенности от деятельности. Поддержанию мотивации способствует проектная деятельность.

Таким образом, зная и учитывая имеющиеся трудности у обучающихся с ОПФР, учитель имеет возможность помочь детям с особыми образовательными потребностями в усвоении образовательной программы, быть успешными посредством:

- тесного сотрудничества с классным руководителем, учителем-логопедом и педагогом-психологом;
- организации благоприятной предметно-пространственной среды для эффективного социального обмена;
- коррекционной педагогической помощи учителя-дефектолога, педагога-психолога при участии родителей, классного руководителя.

Для этого педагогу необходимо обладать коммуникативной культурой, и помимо обучающей, воспитательной, организационной, оценочной, функций, дополнять свою деятельность моделирующей и коррекционной. В процессе работы следует учитывать факт, что дети с ОПФР испытывают сложности в регуляции поведения. Они практически неспособны к саморегуляции без помощи посторонних лиц (родителей, педагогов) [2]. Мы находимся в ситуации интегрированного обучения, поэтому целесообразно пользоваться положительными аспектами данной системы. Обучаясь в одной системе координат, способные ученики стараются еще больше, помогают другим, а ученики с особыми образовательными потребностями хотят быть обычными и прилагают усилия, чтобы не отставать, когда есть поддержка родителей, одноклассников и непрерывный контроль со стороны преподавателей.

Коммуникативные трудности в обучении детей с ОПФР – это неотъемлемая часть образовательного процесса. Зная причины и возможные способы их устранения, мы сможем добиться положительных результатов.

Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения : 01.12.2015).
2. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / учебно-методическое пособие // С. Е. Гайдукевич под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения : 01.12.2015).
4. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. Москва, Издательство АПН РСФСР, 1960. – 488 с.
5. Власова, Т.А., Неезнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии / 2-е изд. // Москва Просвещение 1973. – 175с.
6. Силантьева, Т.А. Социальная саморегуляция в ситуации инвалидности. / Силантьева, Т.А. // Вестник Кемеровского государственного университета № 3 (59). – 2014.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

УДК 37:002
ГРНТИ 14.01.29.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ ПОГРУЖЕНИЕМ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДИСТАНЦИОННОЙ ОЛИМПИАДЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

FORMATION OF INFORMATION-TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF IMMERSION TEACHERS IN ACTIVITIES TO SUPPORT REMOTE OLYMPIC FOR PRESCHOOLERS

Калмыкова Светлана Николаевна

Научный руководитель: Е. Д. Файзуллаева, канд. психол. наук, доцент

ЦРР – детский сад № 60, ЗАТО Северск, Россия

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: информационно-технологическая компетентность, компетентность педагогов ДОУ, деятельный подход.

Key words: information and technological competence, competence of preschool teachers, active approach.

Аннотация. Сегодня педагогам ДОУ требуются определенные информационно-технологические компетентности для решения образовательных задач. В статье предлагается решение для развития подобных компетенций.

Изменения, которые происходят в последнее время в системе образования, напрямую коснулись и дошкольных педагогов. Информатизация общества логически требует компьютеризации образования. Система дошкольного образования стала первой ступенькой общего образования. Следовательно, педагоги ДОУ не могут оставаться в стороне от новейших достижений науки и передового опыта. Все

больше в дошкольных образовательных учреждениях стали использоваться электронные образовательные ресурсы.

В связи с такими преобразованиями в системе дошкольного образования, изменяются и требования к современным педагогам, работающим в дошкольных образовательных учреждениях. Педагогу необходимо повышать свою информационно-технологическую компетентность, а это не возможно без непрерывного повышения своего профессионального развития.

Для этих целей в нашем образовательном учреждении создана электронная академия, где педагоги могут получить теоретические знания о новых информационных технологиях. Но никакая теория не может помочь педагогу приобрести необходимые навыки, если она не подкреплена практикой.

Наше образовательное учреждение стало той площадкой, которая реализовав инновационный проект, попыталось совместить обучение педагогов новым информационным технологиям с активной деятельностью педагогов по сопровождению этого проекта.

Многочислен был разработан проект дистанционной олимпиады для дошкольников – Городская Настоящая Олимпиада Малышей (ГНОМ). Вся деятельность по осуществлению проводилась в сети интернет по адресу <http://gnomds60.ru/> Олимпиада «ГНОМ» – это комплекс дистанционных мероприятий интеллектуально – познавательного характера, который имеет форму интеллектуального соревнования дошкольников. Олимпиадные задания, которые были предложены детям, выявили не только определенные знания детей в разных возрастных группах, но и показали их способность применять свои знания в новых для них нестандартных ситуациях, которые требуют от ребенка творческого мышления.

Причем, важным было то, чтобы детям в выполнении заданий помогали родители. Практикой успешно подтверждено, что воспитание детей дошкольного возраста будет полноценным, если оно происходит в тесном сотрудничестве дошкольного образовательного учреждения и семьи. Как известно семья является первым и важнейшим институтом социализации ребенка. В соответствии с новыми требованиями, которые прописаны в Стандарте дошкольного образования, роль родителей в воспитании ребенка возрастает в несколько раз, следовательно, возрастает и ответственность родителей за результативность учебно-воспитательного процесса. Именно, поэтому участие детей дошкольного возраста в городской олимпиаде ГНОМ предполагало дистанционное участие детей под руководством родителей (законных представителей).

Новизна моего проекта заключается в способе проведения олимпиады, это – предоставление дошкольникам возможности соревноваться со своими сверстниками в масштабах, которые выходят за пределы дома и ДООУ, причем территориально их не покидая, т.е. дистанционно.

В данное время олимпиады для дошкольников проводятся на уровне детского сада. Затем идет разрыв, нет муниципальных и межсадовых, зато сразу идут региональные, всероссийские и международные олимпиады. Идея нашего проекта состояла в том, чтобы ликвидировать вот этот разрыв, обеспечив последовательность и преемственность в проведении олимпиад. А также создать преемственность разнообразных мероприятий, которые направлены на демонстрацию интеллектуальных способностей детей, способствующих успешной их адаптации при переходе из детского сада в школу.

Сопровождать все этапы олимпиады должна была, созданная нами творческая группа из заинтересованных педагогов, которым этот проект показался интересным. Но у большинства этих педагогов на начало проведения олимпиады не было необходимых компетенций, достаточных для полноценного сопровождения всех этапов олимпиады.

Олимпиада проводилась по 4 номинациям, соответствующим следующим возрастным группам:

«Любознательный малыш» – дети в возрасте от 3 до 4 лет,

«Неутомимый гений» – дети в возрасте от 4 до 5 лет,

«Неугомонный почемучка» – дети в возрасте от 5 до 6 лет,

«Всезнающий непоседа» – дети в возрасте от 6 до 7 лет.

В каждой возрастной группе предлагались вопросы и задания, соответствующие определенному возрасту детей. Количество вопросов и уровень творческих заданий, в зависимости от возраста, были дифференцированы.

Олимпиада проходила в 3 этапа. В 1 туре нужно было выполнить ряд дистанционных развивающих заданий, направленных на зону актуального развития детей каждого возраста и выполнить творческое задание, которое заключалось в умении из предложенных геометрических фигур выложить любой сюжет. Дети, которые справились с заданиями первого тура, вышли во 2 тур. Во 2 туре надо было выполнить дистанционные задания развивающего характера, направленные на зону ближайшего развития детей данного возраста. В каждой номинации это были свои задания. И надо было выполнить также творческое задание, которое предполагало проверить развитие речи детей, их способности к речевому творчеству. Предлагалось придумать сказку, про любознательного гнома, сделав к ней иллюстрацию. Дети, которые успешно справились с заданиями второго тура вышли в третий

тур. Третий тур предполагал очное участие – это музыкальные игры, рисование в песочной студии, праздничные мероприятия и награждение победителей.

Для творческой группы работа предстояла колоссальная. Третий очный тур сложностей не представлял. Опыт проведения праздников и разных музыкальных мероприятий у педагогов присутствовал. Сложности представляли первые два тура олимпиады.

Как показала практика, потенциальные возможности педагогов в использовании информационных технологий не могли быть использованы в полной мере. Одной из причин этого, явилась недостаточная подготовка педагогов к применению многих технологий в своей профессионально-педагогической деятельности. Перед педагогами стояла задача – подготовить, организовать и провести дистанционную олимпиаду. Для сопровождения олимпиады педагогам творческой группы требовалось срочно овладеть новыми для них технологиями, с помощью которых можно было реализовать новые требования профессиональных задач.

Педагогам предстояло совершить определенные действия, т.е. заняться такой деятельностью, которая бы с одной стороны, обеспечила обработку олимпиадных заданий, с другой способствовала бы развитию у педагогов определенных компетенций.

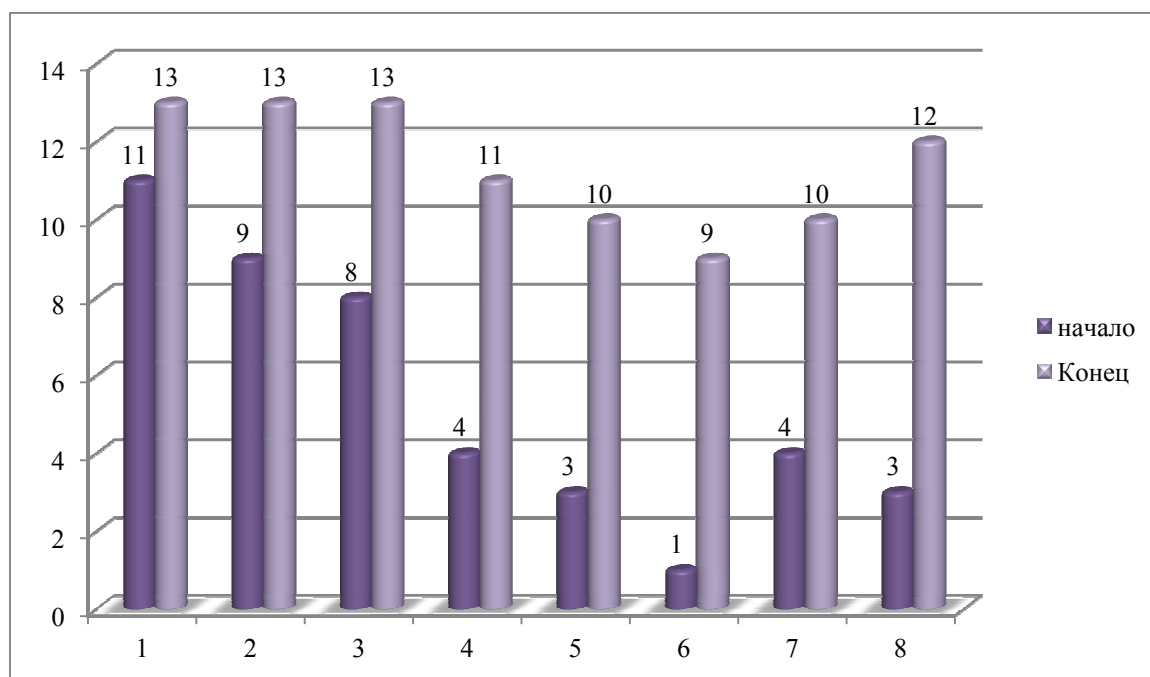
Нами был применен деятельностный подход. Деятельность – это всегда целеустремленная система конкретных действий, нацеленных на результат. Результат может быть достигнут только в том случае, если применяются определенные действия субъектов в процессе достижения чего-то. Т.е. для участников творческой группы, которая была организована для сопровождения олимпиады для дошкольников, были созданы такие условия, при которых у педагогов формировались новые действия и понятия с заданными свойствами [1]. Процесс приобретения нового содержания и преобразования имеющегося содержания (информации, способностей, знаний, умений, навыков и др.) был специально организованным [2].

Это успешно достигалось благодаря тому, что педагогам раскрывалась область взаимосвязанных ориентиров и указаний, которые обеспечивали осуществление желательной деятельности с требуемыми показателями. В закрытом для всех пользователей сайта, но открытом разделе для творческой группы были размещены видео-уроки по осуществлению той деятельности, которую им нужно сделать. Реализация деятельности педагогов происходила под контролем руководителя проекта. У педагогов постепенно вырабатывалась способность переносить непосредственно полученные знания в новые условия [3].

В творческую группу по сопровождению и проведению олимпиады «ГНОМ» вошло 13 педагогов нашего ОУ.

Во время сопровождения олимпиадных заданий дошкольников, педагогам понадобились определённые способности, которые они осваивали.

Умения	В начале проекта		В конце проекта	
	Педагогов	%	Педагогов	%
Умение читать электронную почту	11	84,6	13	100
Умение отвечать на письма в электронной почте	9	69	13	100
Умение скачать сообщение из электронной почты	8	61,5	13	100
Умение оценить задание	4	30,8	11	84,6
Умение создать сообщение на сайте	3	23	10	76,9
Умение зайти в Google диск	1	7,7	9	69
Минимальные умения работы в таблицах Microsoft Office Excel	4	30,8	10	76,9
Умение вписать данные в графический файл сертификата	3	23	12	92



Информационно-образовательная среда дистанционной олимпиады выступила сферой и средством развития профессиональной компетентности педагогов.

Литература

1. Гальперин П.Я. Теории учения. Хрестоматия. Ч. 1: Отечественные теории учения / под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. М., 1996.

- Ильясов И.И. Учение. Психология развития: словарь / под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон: энцикл. словарь в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М., 2005.
- Подольский А.И. Планомерное формирование умственной деятельности в практике профессионального обучения // Вопросы психологии. 1985. № 5.

УДК 373.24
ГРНТИ 14.23.05

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

DIDACTIC GAME AS MEANS OF DEVELOPMENT VERBAL-LOGICAL THINKING

Куликова Лариса Викторовна

Научный руководитель: Р.А. Беляева, доцент

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Ключевые слова: дидактические игры, старший дошкольный возраст, словесно-логическое мышление.

Key word: didactic games, the senior preschool age, verbal – logical thinking.

Аннотация. Необходимым условием качественного обновления общества является умножение его интеллектуального потенциала. Решение этой задачи во многом зависит от построения образовательного процесса. Потребность в целенаправленном формировании словесно – логического мышления в процессе изучения конкретных образовательных дисциплин уже осознаётся психологами и педагогами. Данный вид мышления предполагает не только умелое использование мыслительных процессов, но и грамотное владение своей речью. Словесно – логическое мышление необходимо нам для публичных выступлений, написания текстов, ведения споров и в других ситуациях, где нам приходится излагать свои мысли при помощи языка [1].

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что словесно – логическое мышление начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте, когда у детей овладение языком, запасом слов и грамматическими формами создает предпосылки для развития мышления.

В дошкольном возрасте важным педагогическим условием для развития мышления ребенка являются дидактические игры.

Педагогические условия – это обстоятельство педагогического характера, которое определяет условия развития мышления детей старшего дошкольного возраста; требования и рекомендации к организации педагогической деятельности, подчиняющиеся общим принципам педагогического процесса.

Дидактическая игра дает возможность развивать самые разнообразные способности ребенка, его восприятие, мышление, речь, внимание.

Игра является ведущим видом деятельности ребенка дошкольника, поэтому в ней, возможно, найти резервы, позволяющие ненасильственно осуществлять развитие мышления дошкольника.

Дидактическая игра широко используется педагогами как средство воспитания и обучения. Она способствует расширению представлений, закреплению и применению знаний, полученных на занятиях, а также в непосредственной деятельности детей.

Дидактическая игра делает процесс обучения более легким, занимательным: та или иная умственная задача, заключенная в игре, решается в ходе доступной и привлекательной для детей деятельности и чем в большей мере она сохраняет признаки игры, тем в большей мере она доставляет детям радость.

Каждая дидактическая игра должна отвечать следующим требованиям:

1. Дидактическая игра должна содержать упражнения полезные для умственного развития детей и их воспитания;

2. В дидактической игре обязательно присутствует задача, решение которой требует умственного усилия, преодоления некоторых трудностей;

3. Дидактизм в игре должен сочетаться с занимательностью, шуткой, юмором. Увлечение игрой мобилизует умственную деятельность, облегчает выполнение задачи [2].

В процессе образовательной деятельности дидактические игры используются в различных ситуациях. В режимных моментах: при приеме детей – дидактическая игра «Вчера, сегодня, завтра», помогает сконцентрировать внимание детей на то, в какой одежде был(а), или с какой игрушкой, или кто привел в детский сад, а сегодня..., а завтра...

При подготовке к прогулке – возникает дидактическая игра «Посчитай одежду, которую ты надеваешь на себя».

При уборке игрушек дети любят играть в дидактическую игру «Звуковая игрушка». Например, сначала предлагается детям собрать игрушки, название которых начинается на букву «К» (конструктор, кубики, куклы). Ребенок поднимает игрушку вверх и произносит ее название, а затем кладет на место.

В социально-коммуникативной деятельности интересными для детей являются следующие игры: игра «А что потом?», в которой ребенок говорит фразу, а следующий продолжает еще одним предложением и так, пока не скажут все; в дидактической игре «Назови ласково» – ребенок называет своего соседа слева ласково, потом говорит про соседа справа.

В познавательной деятельности возможно использование такой игры как, например, «Сравни птиц» – в которой показываются картинки разных птиц, а дети находят их характерные отличия.

В игровой деятельности – «Будь внимателен» – каждый ребёнок выполняет движения, соответственно команде.

Определённая подборка игр развивает у детей способность логически мыслить и выполнять словесные инструкции воспитателя. В этих играх ребенок решает самостоятельно разнообразные мыслительные задачи: описывает предметы, отгадывает по описанию, по признакам сходства и различия, группирует предметы по различным свойствам, признакам, находит алогизмы в суждениях, сам придумывает рассказы с включением небылиц и т.д.

Если проанализировать дидактические игры с точки зрения того, что в них занимает и увлекает детей, то окажется, что детей интересует, прежде всего, игровое действие. Оно стимулирует детскую активность, вызывает у детей чувство удовлетворения. Дидактическая задача, завуалированная в игровую форму, решается ребенком более успешно, так как его внимание, прежде всего, направлено на развертывание игрового действия и выполнение правил игры. Незаметно для себя, без особого напряжения, играя, он выполняет дидактическую задачу [3].

Благодаря наличию игровых действий дидактические игры, применяемые в образовательной деятельности, делают обучение более занимательным, эмоциональным, помогают повысить произвольное внимание детей, создают предпосылки к более глубокому овладению знаниями, умениями и навыками.

Например, разучивание названий деревьев и кустарников скучно и неинтересно. Тут на помощь приходит дидактическая игра «Угадай и объясни» – любимый детьми вид деятельности. Отгадывание загадок помогает решить в комплексе сразу несколько задач: поднять настроение, развивать воображение и речь ребёнка, умение отстаивать свою точку зрения.

Иногда дети сами придумывают загадки, это усложняет правила игры. Такой прием повышает интерес к любому виду деятельности, создает хорошее настроение, которое способствует лучшему запоминанию, активизирует инициативу и творческое самовыражение детей. Если процесс получения знаний интересен – нет перегрузки, поэтому необходимо продумывать планирование дидактических игр, разнообразить виды игр. Большой интерес ребята проявляют к нестандартным играм: игры-путешествия («В сказочный лес», «В гости к пекарю»); игры-предположения («Что было бы?...», «Что бы я сделал...»); игры-поручения («Разложи колечки по величине», «Достань из мешочка

предметы круглой формы»); игры-загадки («Отгадай загадку – покажи отгадку»); игры-беседы («Сядем рядком да поговорим ладком», «У нас в гостях Незнайка», «Расскажи о себе»); подвижно-дидактические игры («К названному дереву беги», «Секрет»).

Владение связной монологической речью – высшее достижение воспитания дошкольников. Оно вбирает в себя освоение звуковой культуры языка, словарного состава, грамматического строя и проходит в тесной связи с развитием всех сторон речи – лексической, грамматической, фонетической.

При стихийном речевом развитии лишь немногие дети достигают достаточно высокого уровня, поэтому необходимо специальное обучение, направленное на освоение ребенком языка. Оно формирует у ребенка интерес к родному языку и обеспечивает творческий характер речи.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей [4].

Развитие словесно-логического мышления старших дошкольников через дидактическую игру представляет собой сложный педагогический процесс, в котором выполнение разных соподчиненных между собой задач воспитания и обучения ведет к единой цели – разностороннему развитию личности ребенка, обогащению его духовного мира.

Литература

1. Брушлинский А.В. Субъект: Мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды. – Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
2. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр: Учебно-методическое пособие / В.М. Букатов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 152 с. .
3. Алабина Л.В. Сборник упражнений и дидактических игр. Учебно-методическое пособие. – Москва, 2003.
4. Васильев И.А, Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – Москва, 1980.

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ
СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION BY MEANS
OF ARTISTIC ACTIVITY IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

Сенникова Светлана Леонидовна

Научный руководитель: Р. А. Беляева, доцент

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Ключевые слова: воображение, развитие творческого воображения, дошкольный возраст, изобразительная деятельность, техники нетрадиционного рисования

Key words: imagination, development of creative imagination, preschool age, art, unconventional drawing techniques.

Аннотация. Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, способной видеть проблему там, где ее не видят другие, быстро и оригинально решать ее нестандартным способом, генерировать новые идеи, делать открытия. В связи с этим перед дошкольными учреждениями встает важная задача развития творческого воображения подрастающего поколения, что в свою очередь требует усовершенствования учебно-воспитательного процесса с учётом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов.

Проблема развития творческого воображения актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой творческой деятельности ребёнка, его поведения в целом. В последние годы на страницах психологической и педагогической литературы всё чаще ставится вопрос о роли воображения в умственном развитии ребёнка, об определении сущности механизмов воображения.

Воображение в дошкольном возрасте проявляется настолько ярко и интенсивно, что многие психологи рассматривали его как изначально заданную детскую способность, которая с годами теряет свою силу. Вместе с тем проблема развития воображения хотя и привлекает к себе неослабевающий интерес психологов, но до сих пор является одной из наименее разработанных и спорных проблем психологии [1, с. 281]. В общих чертах воображение можно определить, как способность к перекомбинированию образов. Отличительной особенностью воображения является своеобразный «отлет от действительности», создание нового образа, а не просто воспроизведение известных представлений, что характерно для памяти или внутреннего плана действий.

Создатель психоанализа Зигмунд Фрейд рассматривал воображение как первичную, изначальную форму детского сознания. Согласно Фрейду, сознание ребенка до определенного возраста свободно от реальности и только обслуживает его желания и чувственные тенденции [1, с. 282].

Воображение играет в жизни ребенка большую роль, чем в жизни взрослого. И главное – дети верят в то, что придумывают. Воображаемый и реальный мир не отделены у них столь четкой границей, как у взрослых [1, с. 284]. Переживания, которые вызываются воображаемыми событиями, для них совершенно реальны и значительно сильнее, чем у взрослых.

Таким образом, воображение тесно связано с образным мышлением, и оба этих процесса основываются на эстетическом восприятии мира. Без них невозможно осуществление художественно-творческой деятельности. Итак, воображение развивается на основе комбинирования воспринятых образов в новые, не существующие в действительности или имеющие новый смысл. Воспринятые образы складываются в представления, накапливающийся и расширяющийся запас которых составляет базу для работы образного мышления и воображения. Однако воображение – не простая сумма представлений. Они изменяются, взаимодействуют с ранее образовавшимися, комбинируются в голове ребенка, складываются в новые образы [2, с. 19].

Наиболее продуктивной для развития творческого воображения ребенка является изобразительная деятельность, т. к. в самой ее природе заложены возможности для развития воображения, гибкости и продуктивности мышления, речи, произвольности поведения и в целом развития личности. Кроме того, важнейшее преимущество составляет внутренний характер ее мотивации, в процессе которой каждому ребенку предоставляется возможность изобразить то, что для него интересно и значимо. Ребенок начинает «сочинять», «воображать», сочетая реальное с воображаемым [7].

Существует много техник нетрадиционного рисования, их необычность состоит в том, что они позволяют детям быстро достичь желаемого результата: рисование пальчиками, оттиск печатками из картофеля, рисование ладошками, тычок жесткой полусухой кистью, восковые мелки + акварель, свеча + акварель, отпечатки листьев.

В старшем дошкольном возрасте дети могут освоить еще более трудные методы и техники: рисование песком, рисование мыльными пузырями, рисование мятой бумагой, монотипия пейзажная, монотипия предметная, пластилинография, кляксография. Каждая из этих техник – это маленькая игра. Их использование позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее, развивает воображение, дает полную свободу для самовыражения.

Изобразительная деятельность детей имеет большое значение не только для развития их творчества, формирования у них художественно-творческих способностей, но и для всестороннего воспитания, развития, подготовке к школе [3, с.109].

Возможными путями для его развития на занятиях рисования могут быть: применение художественно-дидактических игр; рисование на темы; выразительные средства живописи. Но особенно большую роль играет применение игр на занятиях по изобразительной деятельности.

Изобразительная деятельность создает у детей лично значимый для каждого ребенка мотив деятельности, а это в свою очередь обеспечивает ее эффективность. И результат деятельности получается более высокий, так как ребенок не просто рисует, а передает в изображениях образы, что способствует развитию творческого воображения.

В качестве примера можно привести занятие по изобразительной деятельности в группе старшего дошкольного возраста по теме: «Добрая Баба Яга»

Цель: Развивать творческое воображение. Закреплять приемы рисования акварелью.

Материалы: Альбомные листы, краски акварель, кисти, баночка с водой, салфетка (на каждого ребенка).

Ход занятия:

-Сегодня дети я хочу прочесть вам сказку про Бабу Ягу.

В некотором царстве, в славном государстве, возле речки древней, у большой деревни стоял дремучий бор. Грибов и ягод водилось там видимо-невидимо, да только местным жителям радости от этого не было совсем, потому как обитала в чаще того леса старая карга – злобная Яга. Жадна была не в меру и никому в лес ступить не давала: кого в трясину заведёт, кого и вовсе изведёт.

Как-то летом в самую ягодную пору задумала она полакомиться земляникой, да вот незадача: не хотят ягодки в корзинку к старой Яге идти, под листочками спрятались, в травке затаились. Ворчит баба Яга, злобится, да под каждый листик не заглянешь, каждому кусту не поклонисься.

Той же порой ходила по лесу маленькая девочка. Ещё затемно из дому вышла, корзинку ягод набрать да малость подкормиться. Уж ей-то ягоды на показ выставляются:

– Здесь мы, бери нас скорей!

Наелась девочка ягод, набрала полную корзинку, и хотела уж, было домой идти, как повстречалась ей баба Яга, ухватила своей клюкой, да как зашипит:

– Вот почему мне ни одной ягоды не попало! Ты их все собрала!

Отняла у девочки корзинку, и отправилась к себе в избушку, радуясь неожиданной добыче. А девочка присела на пенёк и горько заплакала от обиды.

Идёт баба Яга, корзинкой покачивает, а ягодки оттуда прыг да скок на травку, прыг да скок, так все и повыпрыгивали, и покатались обратно на полянку.

Сидит девочка, жалобно всхлипывает и вдруг слышит из травы:

– Готовь-ка, милая, платочек!

Сняла она косынку, расстелила перед собой, ягодки туда и закатились. Связала их девочка в узелок, и радостная побежала домой. А баба Яга пришла к себе в избушку, глядь – а ягод-то и нет! Один запах остался. Швырнула она в сердцах корзинку, затряслась, затопала ногами.

– Дети, какая Баба Яга в этой сказке?

– А вам жалко девочку?

– Давайте поможем девочке и придумаем счастливый конец сказки

Например, Баба Яга поняла, что ягодки даются только добрым. И решила Баба Яга стать доброй, она всех пускала в лес, и угощала детей вкусными пирогами из ягод.

– Давайте теперь подумаем, как может выглядеть добрая Баба Яга, какой она стала в нашей новой сказке. Попробуйте нарисовать добрую Бабу Ягу к вашей новой сказке.

Литература

1. Е.О. Смирнова Детская психология. Учебник для вузов – М. Владос 2003 – 365 с.
2. Т.С. Комарова Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. – М. Мозаика-синтез 2008 – 163с. ISBN 978-5-86775-273-6
3. Т.С. Комарова Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа. Учебно-методическое пособие – М. Мозаика-синтез 2014 – 128с. ISBN 978-5-4315-0457-0
4. Э.Д. Гейци Диагностика детей среднего и старшего дошкольного возраста. Учебное пособие – Н. 2006 – 567с. ISBN 5-85921-568-1
5. О.А. Белобрыкина Маленькие волшебники или на пути к творчеству. Методические рекомендации – Н. НГПИ 1993 – 62с.

Интернет ресурсы

1. http://mdoucombi105.ucoz.ru/load/konspekty_zanjatij/razvitie_tvorcheskogo_voobrazhenija_detej_starshego_doshkolnogo_vozrasta/1-1-0-13
2. http://uchebnikionline.com/psihologia/dityacha_psihologiya_-_dutkevich_tv/rozvitok_obrazotvorchoyi_diyalnosti_doshkilnika.htm

**СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-
ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОО КАК УСЛОВИЕ
РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
(СТАРШИЙ ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ)**

**CREATION OF EDUCATIONAL SUBJECT-SPACE
ENVIRONMENT OF THE OED AS A CONDITION
OF DEVELOPMENT OF PLAYING ACTIVITY OF CHILDREN
(SENIOR PRESCHOOL AGE)**

Чугунова Татьяна Александровна

Научный руководитель: Н. А. Кузь, канд. пед. наук, доцент

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Ключевые слова: игра, развивающая предметно-пространственная среда, игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, дети старшего дошкольного возраста.

Keywords: game, developing subject-spatial environment, game activity, role-playing game, children of preschool age.

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования, связанные с созданием развивающей предметно-пространственной среды посредством игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста. В статье представлены требования к развивающей предметно-пространственной среде в соответствии с ФГОС ДО, а также описано построение предметно-игровой среды для детей старшего дошкольного возраста в групповом помещении. Цель работы – исследовать условия развития игровой деятельности детей старшей группы ДОО.

В практике дошкольного образования актуальным является вопрос организации развивающей предметно-пространственной среды [1; 2; 3; 4]. Следует отметить, что в настоящее время недостаточно изучен вопрос о педагогических условиях по созданию игрового пространства для детей старшего дошкольного возраста. По оценке современных исследователей недостаточная разработанность этой проблемы приводит к снижению уровня развития творчества детей в сюжетно-ролевых играх [5]. Анализ психолого-педагогической литературы [6] показывает, что воспитатели не оказывают должного внимания руководству детской игрой или, наоборот, при их участии игра становится слишком «заорганизованной». Вместе с тем отметим, что среда детского сада – это пространство для обеспечения разнообразной игровой деятельности ребёнка, в котором происходит освоение им социального и игрового опыта. И правильно организованная

развивающая предметно-пространственная образовательная среда и включение ребёнка в активное взаимодействие с окружающей его средой является одним из главных условий развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста [7].

С целью изучения влияния организации развивающей предметно-пространственной среды на развитие сюжетно-ролевой игры детей 5–6 лет мы провели экспериментальную работу, в которой участвовало 40 детей. На первом этапе проводился анализ детской игры, и изучались следующие показатели: наличие ролей и умение их распределять, ролевое поведение, игровые действия, использование атрибутики и предметов-заместителей, использование ролевой речи и выполнение правил, игровой сюжет. По результатам диагностики было выявлено 4 уровня: низкий, ниже среднего, средний и высокий.

Обобщая данные, мы получили такие результаты: большинство детей имеют средний уровень сформированности игровых навыков. Для данной группы детей характерно принятие игровой роли и последовательное её изменение в процессе разворачивания игрового сюжета. Роль они реализуют через действия с предметами и ролевую речь.

Дети со средним уровнем сформированности игровых навыков могли свободно вступать в ролевое взаимодействие с партнером по игре, а также взрослым. Но игры этой группы детей не отличались творческим развитием сюжета. К тому же эти дети нуждались в участии взрослого, так распределение ролей осуществлялось под руководством воспитателя. Ещё одной особенностью данной группы детей являлось то, что они были способны назвать игровую роль, но при этом её выполнение сводилось к реализации действий. Игровые действия при этом были стереотипны, но при этом дети использовали различную игровую атрибутику, в том числе в качестве заместителей. Правила в игре этой группы детей были четко не оформлены и детьми не выделялись. При конфликтных ситуациях требовалось вмешательство воспитателя, который при помощи «включения» правила регулировал взаимоотношения детей. Отметим также, что дети данной группы, также как и дети группы с более низким уровнем развития игровой деятельности не могли четко дифференцировать и выделить игровые отношения от межличностных. Нами было отмечено, что наибольший интерес у детей старшего дошкольного возраста вызывают такие игры в детский сад, семью, магазин. Наше наблюдение показало, что сюжеты этих игр у детей однообразны и часто они не могли развернуть сюжет или самостоятельно соединить несколько сюжетно-ролевых игр в одну.

Полученные результаты обследования игровой деятельности детей нами использовались при тематическом планировании. В данном виде

деятельности нами осуществлялось опосредованное управление игровой деятельностью детей, связанное с трансформацией развивающей предметно-пространственной среды в группе.

При организации развивающей предметно-пространственной среды для детей в группе нами было использовано зонирование пространства, которое осуществляется мобильными средствами. Изменение развивающей среды происходило на протяжении шести месяцев. Для детей были созданы различные тематические и игровые зоны («Парикмахерская», «Магазин», «Поликлиника», «Книжный уголок», «Строительный уголок», «Патриотический уголок», «Уголок природы и центр экспериментирования», «Познавательный уголок»). Тематические и игровые зоны не имели жестких границ, что позволяло нам реализовать принцип полифункциональности. Один и тот же игровой уголок в соответствии с обстоятельствами можно быстро и легко преобразовать в другой, что стимулировало интерес детей к игре. Развивающая предметно-пространственная среда создавалась для разных видов игр: предметные, дидактические, развивающие, подвижные, сюжетно-ролевые.

Так, в зоне «Строительный центр» дети обычно играют в такие игры, как «Строительство», «Путешествие на автобусе». С целью расширения игрового пространства зона была дополнена мобильными переносными легкими коробками, чтобы дети могли перемещаться с необходимым игровым материалом. Были расположены предметы-«метки» (веревки, мягкие «кирпичики») для того, чтобы дети могли обозначать при необходимости границы своего игрового пространства.

В «Познавательном уголке» обычные сюжеты детских игр – «Школа», «Детский сад». Данную зону мы наполняли множеством различных занимательных и познавательных материалов, которые находятся в доступном для детей месте.

Для игры в «Магазин» и «Супермаркет» был создан специальный уголок с разнообразной атрибутикой и предметами-заместителями, которые дети с большим интересом создавали сами или с родителями дома.

Для игры в «Поликлиника» был создан специальный уголок. Этот уголок был разделен на микрзоны: «регистратура», «кабинеты врачей» (стоматолога, педиатра, хирурга, прививочный кабинет), «процедурная». Также еще была создана отдельные зоны для «скорой помощи» и «аптеки».

В группе также был создан книжный уголок. В этой зоне дети могли играть в «Библиотеку» и «Книжный магазин». Здесь дети самостоятельно сделали коробочку «скорая помощь для книг».

В уголке природы и центре экспериментирования дети всегда с интересом экспериментируют с предметами из различных материалов:

дерево, пластмасса, резина, металл, играть с песком и водой. Смена материалов в этих центрах происходит в соответствии с временем года. Отметим, что и в этой зоне дети разворачивали сюжетно-ролевою игру под условным названием «Мы исследователи».

Отметим роль воспитателя. Воспитатель является непосредственным руководителем детских видов деятельности, в том числе и игровой. Недирективное вмешательство в естественные игровые сеансы детей осуществлялось посредством наблюдения за игрой, взаимоотношениями детей и создание ситуаций трансформации игры. При этом использовались, например, предметы, которые воспитатель мог незаметно оставить неподалеку от того места, где происходила игра. Кто-либо из играющих детей мог вскоре его обнаружить, и игра благодаря этой находке переходила в новое русло. Таким образом преодолевались стереотипные игровые действия детей. Также воспитатель мог регулировать взаимоотношения детей посредством предметов или звуковых эффектов. Например, использовать «шумящий» предмет или песенку, или музыкальный фрагмент, который использовался при первых предвестниках конфликтных ситуаций, или при повышении «рабочего шума» в группе. Вначале звук издавался тихо, потом чуть громче. Этот прием использовался для переключения внимания детей с «острых» ситуаций. То есть воспитатель наряду с созданием физического игрового пространства создавал и его необходимый психологический контекст.

Для развития игровых навыков детей воспитатель ненавязчиво предлагал детям игру и показывал некоторые игровые приемы, манипуляции, а затем оставлял детей. Также им отслеживался такой важный момент, как смена игровых партнеров. Детям важно расширять социальный опыт, в том числе получать опыт взаимодействия с разными партнерами по игре. Это влияет на развитие игровых навыков, игровых отношений и развитие детской игры в целом.

Также воспитателем проводилась работа с родителями. Для возникновения игры детям необходимы впечатления. В связи с этим родителям рассказывались принципы и подходы по развитию необходимых для детей игровых навыков и игровых отношений. Проводились групповые и стендовые консультации с рекомендациями о том, как расширять социальный опыт детей, как правильно проводить досуг с ребенком, как правильно организовать игровое пространство в домашних условиях и подобрать игрушки и игровые аксессуары. Кроме того, родители приглашались для организации игрового пространства их детей в группе.

На контрольном этапе исследования мы получили следующие результаты: все дети перешли на свой новый уровень сформированности

игровых навыков. Анализ результатов диагностики показал повышение показателей игры. Дети с интересом осваивали игровые пространства. Появилось разнообразие игровых ролей и сюжетов. Игровые действия стали многообразнее. Дети использовали игрушки и предметы-заместители. Часть игровых аксессуаров они приносили из дома, а некоторые изготавливали либо самостоятельно, либо при участии воспитателей. Было отмечено у ряда детей, что в процессе игры они сообща вырабатывали свои правила поведения. Наблюдения показали, что, дети стали чаще выражать свое мнение, и выслушивать мнение других.

Анализируя результаты наблюдения за игрой детей, нами было отмечено, что одной из самых любимых игр продолжает оставаться игра в «Семью». Наиболее популярными у детей старшего дошкольного возраста по-прежнему оказались традиционные бытовые сюжеты, отражающие реалистичные отношения людей. Сюжеты игр были связаны и с теми мультфильмами сериалами, компьютерными играми, которые дети видят и используют в домашних условиях. В качестве игровых атрибутов дети использовали современные игрушки, принесенные из дома (куклы Винкс, трансформеры и т.п.). Это отражает современную ситуацию развития ребенка. Тем не менее, отметим, что в условиях социального воспитания детям прививаются чувства товарищества, интереса к другому человеку, окружающему миру. И даже используя современные игрушки, воспитатель может таким образом «развернуть» сюжет детской игры, чтобы она имела воспитательный эффект.

Таким образом, отметим, что для того чтобы воспитание детей в игре проходило успешно, необходимо создавать соответствующие условия: отвести играм достаточное время, организовать удобную, спокойную обстановку, подобрать игрушки и игровые атрибуты, организовать места для разнообразных видов игровой деятельности, организовать педагогическое сопровождение игровых процессов.

Литература

1. Абрамова Н. А. Развивающая предметно-пространственная среда в условиях реализации ФГОС дошкольного образования/ Н. А.Абрамова, Е. Г. Ширшова // Новый поиск. – № 35. – Рязань, 2015. – С. 20-22.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – Москва, 1996. – № 6.
3. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. – Москва, 2006. – 128 с.
4. Золотухина Ю. Ю. Формирование предметно-пространственной развивающей среды современного детского сада как условие всестороннего развития ребенка / Ю. Ю. Золотухина / Сборник конференций НИЦ. – № 56. – Пенза, 2014. – С. 21-25.
5. Ковалева И. С. Предметно-пространственная развивающая среда как средство обеспечения эмоционального благополучия дошкольников / И. С. Ковалева // Наука и образование: новое время. – № 3. – Чебоксары, 2014. – С. 135-137.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры/ Д. Б. Эльконин. – Москва, 2008. – 360 с.

7. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы / Сост. Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург, 2007. – 128 с.
8. Сотникова П. Р. Предметно-развивающая среда, как условие развития познавательной активности старших дошкольников/ П. Р. Сотникова / Материалы V Международных социально-педагогических чтений. – Каменск-Уральск, 2014. – С. 137-141.

УДК 373.2
ГРНТИ 14.23.11

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ГРУППАХ ПРИСМОТРА И УХОДА

FORMS OF INTERACTION OF TEACHERS AND PARENTS IN GROUPS OF SUPERVISION AND CARE

Чуклай Мария Петровна

Научный руководитель Е. Д. Файзуллаева, канд. психол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
Частный сад «Ромашка» (ИП Фицнер Т.Д.), г. Томск, Россия*

Ключевые понятия: взаимодействие, совместная деятельность, формы взаимодействия, эффективность взаимодействия.

Key words: interaction, joint activity, forms of interaction, effectiveness of interaction.

Аннотация. В данной статье рассматривается определение взаимодействия. На основе поставленных задач по формированию социальных умений детей раннего возраста описаны формы взаимодействия педагогов и родителей детей раннего возраста группы присмотра и ухода «Ромашка». В статье также показана эффективность совместной деятельности педагогов и родителей.

В настоящее время процессу взаимодействия педагогов и родителей в дошкольных учреждениях уделяется большое внимание. Педагоги дошкольного учреждения играют важную роль в развитии ребёнка. В детском саду малыш социализируется, получает образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Но первостепенную роль в воспитании и развитии ребенка играет семья, создающая особый эмоциональный микроклимат, в котором у ребенка формируется отношение к себе, чувство самооценности. Семья влияет на ценностные ориентации, мировоззрение ребенка в целом, его поведение. Поэтому важным вопросом является вопрос организации и реализации взаимодействия всех взрослых, участвующих в жизни ребёнка.

Л.И. Анциферова отмечает, что взаимодействие чаще всего проявляется при организации совместной деятельности людей путем обме-

на знаниями и идеями, реализующегося в новых попытках развить совместную деятельность, организовать ее. При этом каждый должен внести свой особый вклад в нее. Это и позволяет интерпретировать взаимодействие как организацию совместной деятельности [1, с. 8].

Г.М. Андреева рассматривает взаимодействие как организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность. Специфической чертой взаимодействия является обмен, отличающий его от просто действия [1, с. 9]. На наш взгляд, важными являются обмен информацией, мнений. С другой стороны, важны и равные вклады в развитие ребёнка знаний, педагогических действий и педагогами и родителями.

Совместная деятельность взрослых и детей имеет свои особенности на разных возрастных этапах [2], в соответствии с этим педагогам необходимо грамотно выстраивать процесс сопровождения семей воспитанников. Проблематика форм взаимодействия педагогов и родителей является актуальной [3] и в данной статье приводятся формы взаимодействия педагогов и родителей в процессе социализации детей раннего возраста в условиях группы присмотра и ухода.

Целью взаимодействия педагогов и родителей в наших группах присмотра и ухода «Ромашка» является установление партнерских отношений участников педагогического процесса, вовлечение родителей в воспитательно-образовательную деятельность дошкольного учреждения. Взаимодействие начинается с первого телефонного звонка-обращения родителей, желающих отдать ребенка в нашу группу, и направлено на успешную социализацию ребенка раннего возраста. Совместная работа всех педагогов с ребёнком в детской группе обеспечивает педагогическое сопровождение семьи на всех этапах дошкольного детства, что дает родителям стать действительно равноответственными участниками образовательного процесса [4].

В таблице 1 приведены задачи и формы взаимодействия педагогов и родителей группы присмотра и ухода «Ромашка» в процессе социализации ребенка раннего возраста.

Таблица 1

**Задачи и формы взаимодействия педагогов и родителей
в процессе социализации детей раннего возраста**

Задачи, решаемые с ребенком	Формы и методы взаимодействия педагогов и родителей по решению задач в процессе социализации ребенка	
	На этапе адаптации	На стабильном этапе
Ребенок и другие дети	<p><i>Информационные формы</i> взаимодействия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – анкетирование, опрос (сбор и отдача информации) об особенностях взаимодействия ребенка с другими детьми; индивидуальные консультации, беседы по возрастным, физиологическим особенностям поведения ребенка в период адаптации при взаимодействии с другими детьми <p><i>Непосредственное взаимодействие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – беседы и консультации, – создание ситуаций взаимодействия ребенка с несколькими детьми группы; <p><i>Обучающие формы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – мастер-классы для родителей по использованию методических и игровых пособий для установления контакта ребенком с другими детьми, включение во взаимодействие 	<p><i>Информационные формы</i> взаимодействия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стенды со статьями и рекомендациями по взаимодействию детей в группе; <p><i>Непосредственное взаимодействие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – групповые и индивидуальные консультации по возрастным особенностям взаимодействия детей; <p><i>Опосредованное взаимодействие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – выставки коллективных работ детей; – стенгазеты с фотографиями мероприятий; – ежедневный анализ дня по деятельности детей; <p><i>Обучающие формы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – мастер-классы для родителей по использованию методических и игровых пособий для установления контакта ребенком с другими детьми, включение во взаимодействие; <p><i>Досугово-развлекательные формы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – семейные вечера-чаепития; – совместные праздники, – театрализованные выступления детей перед родителями;
Ребенок и общественный взрослый	<p><i>Информационные формы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – анкетирование, опрос (сбор и отдача информации) об особенностях взаимодействия ребенка с другими взрослыми вне сада, стиль воспитания родителей; – беседы с родителями воспитанников с целью пояснения цели и задач работы с детьми, о роли взрослых, направленные на успешную адаптацию детей к детскому саду; – индивидуальные беседы и консультации в период адаптации; – памятки о особенностях физиологических и поведенческих реакциях ребенка в период адаптации с рекомендациями; 	<p><i>Информационно-обучающие</i>, проходящие в непосредственном взаимодействии:</p> <ul style="list-style-type: none"> – беседы и консультации о переходе ребенка в новую социальную позицию «воспитанник группы»; – консультации о важности предъявления одинаковых правил и требований к поведению ребенка в общественной жизни; – мастер-классы для родителей по использованию методических и игровых пособий для включения во взаимодействие всех участников воспитательно-образовательного процесса; <p><i>Досугово-развлекательные формы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – семейные вечера-чаепития;

	<p>– знакомство родителей и ребенка с педагогами и специалистами, работающими в группе; <i>Обучающие формы:</i> – мастер-классы для родителей с участием детей по использованию методических и игровых пособий для установления контакта, включение во взаимодействие со взрослыми – специалистами и родителями других детей группы</p>	<p>– совместные праздники, – театрализованные выступления детей перед родителями;</p>
<p>Ребенок и быт (культурно-гигиенические навыки, навыки самообслуживания)</p>	<p><i>Информационные формы:</i> – стенды с расписанием мероприятий, режимных моментов группы; – стихи и потешки на тему культурно-гигиенических навыков и самообслуживания; индивидуальные консультации и беседы по режимным моментам группы, обеспечению ребенка необходимыми средствами гигиены на период адаптации</p>	<p><i>Информационно-обучающие</i>, проходящие в непосредственном взаимодействии: – семинары по теме формирования культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания – индивидуальные и групповые консультации по ознакомлению с технологическими картами по формированию необходимых умений; – предоставление родителям памятки по этапам реализации технологической карты в домашних условиях; – консультации по разработке и реализации технологической карты по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания</p>
<p>Ребенок и игровая деятельность</p>	<p><i>Информационно-обучающие формы:</i> – опрос родителей о игровой деятельности ребенка в повседневной жизни; – беседы об особенностях игровой деятельности ребенка в данном возрасте и в период адаптации; – создание игровых ситуаций с привлечением адаптированных детей группы в игровое взаимодействие адаптирующегося ребенка; – мастер-классы для родителей с участием детей по использованию методических и игровых пособий для игрового взаимодействия; <i>Досугово-развлекательные формы:</i> – проведение игровых турниров по настольным играм из библиотеки игр группы с участием педагогов, родителей и детей.</p>	<p><i>Информационно-обучающие</i>, проходящие в непосредственном взаимодействии: – беседы с родителями о текущих игровых событиях дня; – мастер-классы для родителей с участием детей по использованию методических и игровых пособий для игрового взаимодействия; <i>Опосредованное взаимодействие:</i> – стенды с анализом мероприятий дня, сценариями подвижных и статичных игр; <i>Досугово-развлекательные формы:</i> – проведение игровых турниров по настольным играм из библиотеки игр группы с участием педагогов, родителей и детей; – организация мероприятий с использованием конкурсов, соревнований, совместных подвижных игр с родителями в группе.</p>

Рассмотрим некоторые формы взаимодействия подробнее.

Консультации и беседы проводятся с целью обсуждения конкретного вопроса, волнующего родителей и педагогов. Могут быть индивидуальными и групповыми, тематическими, запланированными и ситуативными, «печатными» (заочные). Например, консультации по реализации технологических карт, разработанных Е.Д. Файзуллаевой и направленных на формирование социальных умений у ребенка [5], по которым родителям выдаются памятки с пошаговым описанием этапов реализации данной карты в домашних условиях, с целью закрепления умения или навыка. «Печатные» или заочные консультации – статьи или материалы о ситуациях в группе. Например, в группе появился ребенок, кусающий других детей. На стенд помещалась статья «Что делать, если ребенок кусается?», в которой описывались причины данного поведения ребенка и рекомендации для родителей. Родители могли ознакомиться и сделать копии текста в свою «Домашнюю копилку по воспитанию детей».

Обучающие формы взаимодействия (мастер-классы по авторским методикам Фицнер Т.Д. «Шифоновая радуга», игровые методики, семинары) применяются с целью ознакомления родителей с упомянутыми методиками, как родители их могут применять в домашних условиях, как самостоятельно можно смастерить методическое пособие и как его использовать.

Досугово-развлекательные формы. Совместные праздники с участием в данном процессе всех членов группы: педагогов, детей и родителей. На таких мероприятиях проводятся конкурсы, музыкальные выступления детей и взрослых, инсценировки. Тематики праздников могут быть разнообразными, например, «Праздник урожая», «Рождественские посиделки», «Папин праздник», «8 марта – праздник мам и бабушек» и т.д. Начинаются такие праздники в холле, где дети, встречая родителей, читают им стихи, поют песни, затем все проходят в зал. После совместных хороводов, песен, развлекательных игр, родителей и детей ждет сладкое угощение в виде пирога или другой выпечки, и праздничное мероприятие продолжается совместным чаепитием. Часто такие мероприятия имеют формат «методических праздников», на которых педагоги с родителями осваивают разные игровые пособия и игровые приемы для совместного времяпрепровождения с детьми в домашних условиях и имеют возможность взять домой игровые материалы.

Совокупность перечисленных форм взаимодействия педагогов и родителей делает воспитательно-образовательный процесс более успешным. Свидетельством тому могут служить данные мониторинга посещения детьми наших групп. Например, отказ семей от услуги

(посещение группы) на начальном этапе составляет около 4 %. Основной причиной отказа семей от услуги являются медицинские показания (ребенок часто болеет, слишком эмоционально реагирует на отсутствие мамы, не готовность ребенка к посещению сада и детскому коллективу). Отметим, что в нашей практике родители всегда активно участвуют в мероприятиях по взаимодействию с педагогами, стараются не пропускать совместные встречи, на которых делятся впечатлениями о достижениях своих детей. Кроме того, по данным опроса 87 % родителей воспитанников группы отметили удовлетворенность в соответствии с такими показателями, как «интересные и содержательные формы взаимодействия», «наличие у ребенка желания ходить в группу», «желание совместно участвовать в мероприятиях группы», «удовлетворенность взаимоотношениями с педагогическим коллективом». Таким образом, выбранные формы взаимодействия педагогов и родителей в группе присмотра и ухода «Ромашка» плодотворны и эффективны.

Литература

1. Взаимодействие педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников: учебно-методическое пособие. Авт.-сост. Удова О.В., Коломиец Е.В. – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2013. – 156 стр.
2. Файзуллаева Е. Д. Особенности совместной деятельности взрослого и ребенка на разных этапах онтогенеза // Детский сад от А до Я. – № 3 – 2013. – С. 44 – 52.
3. Тонкова Ю. М., Веретенникова Н. Н. Современные формы взаимодействия ДООУ и семьи // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 71 – 74.
4. Логинова Е. В., Шиврина Е. В., Александрова И. А. Выстраивание партнерских отношений ДООУ с родителями с целью оптимизации детско-родительских отношений как условие личностного развития ребенка // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 79 – 84.
5. Файзуллаева Е. Д. Технологическая карта совместной деятельности взрослого и ребенка // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – № 11 – 2015. – с. 17 – 43.

ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 376
ГРНТИ 14.29.29

ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

CAPABILITIES OF THE ART THERAPY IN PRESCHOOL CHILDREN'S DYSARTHRIA CORRECTION

*Сергеева Анна Иосифовна,
Акутина Анастасия Александровна*

Научный руководитель: Сергеева А.И., старший преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дизартрия, арт-терапия, методический потенциал, развитие речи и моторики.

Key words: dysarthria, art therapy, methodological potential, the development of speech and motor sphere.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема логопедии - коррекция дизартрии на основе использования элементов арт-терапии. Даны определения направлений арт-терапии. Разработана и реализована авторская коррекционная программа с подборкой арт-терапевтических упражнений, способствующих развитию моторных функций и речи у старших дошкольников. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы и сделаны выводы. Определён методический потенциал арт-терапии в коррекции дизартрии у дошкольников.

Актуальной проблемой логопедии является коррекция дизартрии у дошкольников. Среди речевых расстройств распространенность этого речевого нарушения составляет 3–6%, причем наблюдается тенденция к росту числа детей с дизартрией. [1, с.100]

Е.М. Мастюкова определяет дизартрию как нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [2, с.152]. Доминирующим нарушением при дизартрии считается нарушение звукопроизношения и моторных функ-

ций, в связи с органическим поражением центральной нервной системы. Речевые нарушения отрицательно влияют на процесс социальной адаптации, тормозят развитие коммуникативных способностей детей с дизартрией.

Следовательно, актуализируется проблема разработки современного методического обеспечения, в том числе, коррекционных программ для устранения речевых и неречевых нарушений у дизартриков. Согласимся с мнением Т.Н. Волковской, что недостаточно изучен ресурс арт-терапии в логопедической практике, в создании программ, направленных на развитие звукопроизношения, просодики и моторики дизартриков [3].

Целью нашей статьи стало ознакомление с результатами экспериментальной работы по выявлению результативности применения авторской программы логопедической работы на основе выборки и систематизации коррекционных упражнений из изо-, сказко-, цвето- и куклотерапии по коррекции дизартрии у старших дошкольников.

Целесообразно рассмотреть понятие «арт-терапия» (буквально: лечение искусством), которое ввел художник Адриан Хилл в 1938 году при описании работы с туберкулезными больными [4, с.14]. Арт-терапия как метод применялся в США в процессе реабилитации с детьми, из фашистских лагерей во время Второй мировой войны. В начале своего развития арт-терапия отражала психоаналитические взгляды З. Фрейда и К. Г. Юнга, по которым конечный продукт художественной деятельности клиента (рисунок, скульптура, инсталляция) выражает его неосознаваемые психические процессы [4, с.9–10].

Анализ научной литературы показал, что большинство авторов (А.И. Копытин, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.Д. Лебедева, О.А. Новиковская, И.В. Сусанина, М.В. Киселева и др.) рассматривали проблему применения арт-терапии в фокусе преодоления психологических проблем, зависимостей, страхов у взрослых и детей. Ряд исследователей (С.Г. Рыбакова, Л.В. Кузнецова, Е.А. Медведева, Е.Ю. Рау, Ю.Б. Некрасова) включает арт-терапию в коррекцию речевых и неречевых расстройств у детей с синдромом Дауна, ЗПР и заиканием. Сейчас возрастает интерес к потенциалу арт-терапии для развития речи и ее коррекции.

Рассмотрим элементы арт-терапевтических технологий, применение которых, будет способствовать развитию моторики и произношения у дизартриков.

Приведём определения основных направлений арт-терапии, которые широко применяются для воспитания и развития психических процессов дошкольников, а именно: изотерапия, сказкотерапия, цветотерапия, куклотерапия.

Изотерапия – лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисование, лепка, декоративно-прикладное искусство и т. д [5, с.10].

Сказкотерапия – естественный способ социализации и научение детей распознавать опасности и справляться с ними, то есть через сказку происходит передача культурного и художественного – образного наследия человечества [6, с.8].

Куклотерапия – входит в игротерапию и использует в качестве основного приема психокоррекционного воздействия куклу как промежуточный объект взаимодействия ребёнка и взрослого [7, с.373].

Цветотерапия (хромотерапия) – безмедикаментозный метод лечения людей путем восстановления индивидуального биологического ритма с помощью специального подбора цвета [7, с.398].

Перечисленные виды терапии рассматриваются исследователями А.И. Копытиным, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И.В. Сусаниной, М.В. Киселевой как явления психотерапевтические. Анализ научной литературы показал, что арт-терапия может быть использована не только как средство психотерапевтической помощи, но и как база для развития всех уровней речи и моторных функций.

С целью определения влияния арт-терапии на развитие мелкой и речевой моторики при коррекции дизартрии была проведена экспериментальная работа на базе ДООУ № 153 г. Томска. В группу испытуемых вошли 8 детей в возрасте 5–6 лет с диагнозом «дизартрия». После комплексного психолого-педагогического обследования детей, проводилась коррекционная работа с октября 2015 года по март 2016 года по специально составленной программе с использованием элементов арт-терапии. Приведём некоторые из них:

а) Упражнения с элементами изотерапии:

- раскрашивание изображения с проговариванием слогов/слов на отрабатываемый звук;
- соединение по точкам изображения с проговариванием слогов/слов на отрабатываемый звук;
- рисование по образцу с последующим раскрашиванием и проговариванием чистоговорок отраженно за логопедом;
- рисование изображения на заданную тему, с проговариванием действий, объяснением выбора цвета и т. п.;
- рисование изображения по желанию ребёнка, с проговариванием действий, объяснением выбора цвета и др.

Отметим, что приведен примерный перечень, так как задания варьировались, и учитывались индивидуальные возможности каждого ребёнка. Упражнения предлагались поэтапно. Коррекционная работа над звукопроизношением начиналась традиционно с постановки зву-

ка. Далее следовала отработка в слогах (прямых, обратных), затем в словах (с постепенным наращиванием слоговой структуры), чистоговорках, а потом в связной речи (рассказывание ребёнком своих действий по ходу работы, описание им получившегося результата).

Наиболее доступным заданием для дизартриков стало рисование на заданную тему. 6 из 8 детей затруднялись нарисовать что-то на свой выбор, без заданной установки. Так как у детей с дизартрией постановка и автоматизация звука занимает длительный период, мы использовали приемы с проговариванием действий и составлением описательного рассказа уже на первых этапах, для отработки звукопроизношения в связной речи.

б) Упражнения с элементами сказкотерапии:

- во время прочтения сказки просим ребёнка совершить действие, когда он услышит определенный звук;
- работа со словами из сказки (на отрабатываемый звук);
- пересказ сказки;
- ответы на вопросы по содержанию сказки;
- рефлексия в отношении концовки сказки и поступков героев.

Были тематически объединены упражнения с элементами сказкотерапии и изотерапии на одном занятии, использовались персонажи из сказки как образец для рисования (самостоятельного или с опорой на предложенное изображение), а также включали слова из текста сказки как материал для автоматизации звука. Упражнения по одной сказке проводились с детьми на двух занятиях, чтобы раскрыть речевой, моторный и творческий потенциал ребёнка в полной мере. На первом занятии первичное знакомство со сказкой и ознакомление с героями, которых можно было нарисовать для лучшего запоминания (когда ребёнок хотел и мог нарисовать сам, иногда это задание предлагалось на более поздних этапах), а также отрабатывались слова из текста на изучаемый звук. На втором занятии – повторное чтение текста с беседой по вопросам. Ребёнка просили вспомнить название сказки, перечислить ее героев и события, которые в ней происходили. Каждого ребёнка мотивировали одобрением на развернутый ответ при выполнении различных заданий. Были задания для развития связной речи, выработки правильного звукопроизношения с утрированным произнесением слов с проблемным звуком. В результате проведенной работы улучшилось произношение у 5 из 8 детей в спонтанной речи.

в) Задания с элементами кулотерапии:

- работа с одной куклой, диалоги без опоры на сказку. Пример диалога, ответы могут варьироваться:
 - Здравствуй! (Здравствуй!)
 - Как тебя зовут? (Меня зовут лягушка!)

- Как называют твоих деток? (Моих деток называют лягушата!) и др.
- работа с несколькими куклами с разыгрыванием интонаций в разговоре (без опоры на сказку);
- работа с несколькими куклами с разыгрыванием интонаций в разговоре (с опорой на сказку);

Для развития и коррекции мелкой моторики у детей с дизартрией проводили игры с пальчиковыми куклами в сочетании с упражнениями с элементами сказкотерапии. Использовались диалоги кукол из знакомых сказок. У 6 из 8 детей выявилась положительная динамика в развитии диалогической речи. Кроме того, в коррекционную программу были включены элементы цветотерапии.

г) Задания и упражнения с элементами цветотерапии:

- обводка по точкам/пунктиру элементов букв (с произнесением звука/без);
- списывание букв по образцу;
- самостоятельное написание букв.

Упражнения предлагались в начале и в конце занятия, ребёнка просили обвести или написать букву определенным цветом, с учетом его психофизического состояния. Известно, что зеленый цвет успокаивает и расслабляет. Поэтому, если ребёнок на занятии устал или находился в состоянии возбуждения, его просили обвести несколько элементов букв карандашом или фломастером (в зависимости от состояния его мелкой моторики) зеленым цветом.

Педагог-психолог осуществлял психологическое сопровождение на разных этапах логопедической работы. У 6 из 8 дошкольников выявилось расширение объёма движений кисти и пальцев рук, отмечается появление точности движений, которая ранее отсутствовала.

По результатам эксперимента, можно резюмировать, что использование элементов арт-терапии при коррекции дизартрии:

1. Расширяет методический ресурс, позволяет разнообразно выстраивать коррекционные занятия с детьми с дизартрией;
2. Способствует развитию речи (формированию правильного звукопроизношения, диалога, выразительности) и моторных функций у дошкольников;
3. Стимулирует развитие психических процессов, в частности, вербальной памяти;
4. Формирует внутреннюю мотивацию к занятиям, так как вызывает живой интерес и раскрепощает детей.

Литература

1. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2009. – 416 с.

2. Волкова, Л. С. Логопедия: Учебник для студ. дефект. факультетов педагогических высш. учеб. Заведений / Л. С. Волкова. – Москва : Изд-во «ВЛАДОС», 2009. – 703 с.
3. Волковская, Т. Н. К вопросу о совершенствовании профессиональной подготовки учителя-логопеда / Т. Н. Волковская // Среднее профессиональное образование. – 2010. Выпуск 8. – С. 42-43.
4. Сусанина, И. В. Введение в арт-терапию : учебное пособие / И. В. Сусанина. – Москва : Изд-во «Когито-Центр», 2007. – 95 с.
5. Овчар, О. Н. Формируем личность и речь дошкольников средствами арт-терапии / О. Н. Овчар. – Москва : Изд-во «Гном и Д», 2005. – 80 с.
6. Разноцветное детство: игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия / под ред. Е. В. Свистуновой. – Москва : Изд-во «Форум», 2014. – 192 с.
7. Поваляева, М. А. Полный справочник. Настольная книга логопеда / М. А. Поваляева. – Москва : Изд-во «Астрель», 2010. – 608 с.

УДК 37.02

ГРНТИ 14.29.01

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ РЖЯ У СТУДЕНТОВ СУЗа

FORMATION OF IS PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE SYSTEM OF RSL STUDENTS OF SSS

Воронова Ольга Николаевна

Научный руководитель: Мёдова Наталия Анатольевна, канд. пед. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: обучение студентов с нарушенным слухом, профессионально-коммуникативная компетенция, инклюзивное образование, жестовый язык.

Key words: teaching students with impaired hearing, professional communicative competence, inclusive education, sign language.

Аннотация. Гуманизация процесса образования и введение инклюзивного обучения является важной задачей современной коррекционной педагогики. Особо актуальной является проблема формирования профессионально-коммуникативных компетенций как залога успешной социализации. Необходимость профессионального становления затрагивает сферу социальных отношений и отражается на профессионально-личностных качествах обучающихся, удовлетворяющих интеллектуальные потребности, потребности в уважении, признании и самореализации. Особого внимания требуют особенности формирования профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся с нарушенным слухом.

В настоящее время по данным Министерства здравоохранения увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности страдающих нарушением слуховой функции. Так, согласно исследованиям, проводимым Американской академией аудиологии, ежегодно во всем мире рождается более 665 тысяч детей

с нарушением слуха. На данный момент, по результатам статистики, в России примерно 13 миллионов людей с нарушениями слуха, что свидетельствует о том, что количество людей, имеющих данную особенность достаточно велико [1].

В России в 2012 году был принят закон о ратификации русского жестового языка, что является важным элементом будущей системы гарантий реализации права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с определением статуса жестового языка и последующим признанием необходимости обучения на родном языке лиц с нарушением слуха остро встала необходимость методического обеспечения процесса обучения и воспитания детей с нарушенным слухом, а соответствующие методы недостаточно разработаны. Проблема обучения данной категории детей является наиболее актуальной на современном этапе, что обусловлено демократическими тенденциями в развитии общества в условиях инклюзивного образования. В соответствии со статьей 2, п. 27 от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» лица с ОВЗ должны обеспечиваться равным доступом к образованию с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [2]. Государство понимает необходимость полноценной социализации лиц, которая невозможна без приобретения профессии и дальнейшего трудоустройства. Следовательно, коррекционной педагогике необходимо разрешить сложную ситуацию, связанную с получением, как общего, так и профессионального образования данной категории лиц. [3]

Обучающиеся с нарушением слуха представляют собой разнородную группу по речевому, психическому и интеллектуальному развитию; не все выпускники специальных коррекционных школ готовы к дальнейшему обучению в СУЗе. Решающим условием эффективного усвоения программы в процессе обучения выступает преобладание наглядных средств преподнесения учебного материала, проведение систематической словарной работы, использование адаптированных учебных текстов, учебный материал должен рационально дозироваться и сопровождаться адекватным темпом подачи учебного материала. Таким образом, для профессиональной подготовки лиц с нарушениями слуха требуется проведение специальных мероприятий по формированию профессионально-коммуникативной компетенции средствами альтернативной коммуникации, что и обуславливает актуальность исследования.

В связи с этим возникает проблема, связанная с нехваткой жестов профессиональной терминологии для обучения лиц с нарушенным слухом в условиях инклюзивного профессионального образования.

Исходя из данного положения нами были выделены задачи профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования:

- изучить и проанализировать литературу по вопросам формирования профессионально-коммуникативной компетенции у детей с нарушенным слухом в условиях СУЗа для сбора необходимого количества терминологии, а также исследовать имеющиеся словари РЖЯ на наличие специальных профессиональных терминов;
- выделить наиболее часто встречающиеся термины, характерные для каждой из представленных специальностей;
- разработать и апробировать новые термины на РЖЯ в процессе обучения и с использованием электронных образовательных ресурсов.

Мы провели экспериментальное исследование профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся Томского техникума социальных технологий с нарушенным слухом. Исследованием предусматривалось проведение мониторинга на владение квазипрофессиональной терминологией. В результате проведенного эксперимента отмечаются трудности в овладении специальной профессиональной терминологией и профессиональной лексикой, которой обучающиеся должны овладеть в процессе обучения. При обследовании глухие дети испытывали трудности, что объясняется недостаточным словарным запасом для понимания письменного текста. Таким образом, преодоление нарушений коммуникации требует целенаправленной логопедической работы в ходе специально организованного обучения с использованием специальных коррекционных упражнений и заданий с использованием жестового языка, являющимся важным инструментом получения информации и профессионализации лиц с нарушением слуха.

Исходя из состояния развития ключевых компонентов коммуникативной компетенции у студентов, получающих среднее профессиональное образование, а также у учащихся, осваивающих основные программы профессионального обучения, можно сделать вывод о том, что данный вопрос в настоящее время играет значительную роль. Так, в связи с нехваткой жестов для передачи учебного материала, на базе ОГБПОУ «ТТСТ» был разработан электронный образовательный ресурс «Словарь профессиональных терминов на РЖЯ» (далее ЭОР), предназначенный для систематизации общих слов, а также уже имеющихся и нововведенных профессиональных терминов на РЖЯ. Электронный образовательный ресурс создан в программе в iSpring – программа для создания интерактивных презентаций в PowerPoint. При создании ресурса использовались инструменты, позволяющие представить информацию в максимально наглядном виде. Использовались самостоятельно созданные видео и фотоматериалы. Все жесты

были систематизированы по разделам, после каждого раздела имеется тестовый материал для контроля полученных знаний. Достоинствами разработанного ЭОР выступают:

- введение профессиональной терминологии в лексикон студентов, имеющих нарушение слуха;
- сокращение времени на объяснение материала;
- улучшение качества передаваемой информации;
- обогащение запаса жестов;
- облегчение усвоения учебного материала;
- оптимизация процесса обучения;
- мотивация глухих студентов на обучение;
- положительный настрой преподавателей техникума на инклюзию;
- повышение уровня РЖЯ;
- введение разработанных жестов во Всероссийский словарь жестов.

В процессе апробации новых профессиональных терминов на РЖЯ при сурдопереводе теоретических уроков и практических занятий в группе со студентами с нарушенным слухом были отмечены следующие изменения показателей: на 25% улучшилась качественная успеваемость по сравнению с итогами первого курса обучения.

Из этого можно сделать вывод о том, что введение новых профессиональных жестов в жестовый запас студентов, страдающих нарушением слуховой функции, позволило значительно улучшить качественную и количественную успеваемость, повысить у них мотивацию к обучению. Отличительной особенностью реализованного ЭОР является его адаптивность к процессу подготовки учащихся с нарушением слуха с использованием альтернативной коммуникации для формирования профессионально-коммуникативной компетенции. Данная работа обеспечивается через непрерывное взаимодействие субъектов, физическую и информационную доступность образования, использование специфических методических приемов и средств обучения, технических средств с целью реабилитации, адаптации и интеграции в образовательной и профессиональной среде.

Таким образом, особенности профессионально-коммуникативной компетентности у обучающихся с нарушенным слухом в условиях СУЗа привели нас к убеждению, что у данной категории лиц не происходит самостоятельного овладения профессиональной терминологией, что указывает на необходимость создания и внедрения специального словаря на РЖЯ. Коррекционно-логопедический процесс должен предусматривать профессиональное становление личности студента для успешной социализации в современном обществе. Данный вывод подтверждает необходимость проведения коррекционно-логопедической работы по овладению профессиональной терминологией.

гией с помощью словарей на РЖЯ и активному внедрению их в образовательный процесс для формирования профессионально-коммуникативной компетенции. Также очевидна необходимость введения разработанных и апробированных жестов во Всероссийский словарь жестов для их распространения и введения в активный словарь тех, кто нуждается в использовании русского жестового языка.

Литература

1. Материалы IV Московского симпозиума по истории глухих / под ред. В.А. Паленный, Я.Б. Пичугин. – М.: Загрой, 2003.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, №53 (ч.1), ст.7598
3. Попелло А.А. Проблемы обучения студентов с нарушенным слухом в системе среднего профессионального образования [Электронный ресурс]: сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции «Социально-профессиональная адаптация обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования» (23-24 апреля 2015г). 2015.
4. Фрадкина Р.Н. Говорящие руки. Тематический словарь жестового языка глухих России Издательство: М.: Сопричастность 2001г.
5. Базоев В.З., Варыгина В.Н., Гаврилова Г.Н. Жесты. Словарь-справочник PDF Раздел: Жестовые языки мира М.: Загрой, 1995.
6. Гельман И.Ф. Знакомьтесь: ручная речь Учебное пособие. – М.: Загрой, 2001. – 172 с.

УДК 376
ГРНТИ 14.29.29

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РУЧНОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

SAND THERAPY FOR THE DEVELOPMENT OF MANUAL MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH ERASED FORM DYSARTHRIA

Сергеева Анна Иосифовна, Головкина Ирина Сергеевна

Научный руководитель: А. И. Сергеева, старший преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: стертая форма дизартрии, песочная терапия, дидактические игры, развитие мелкой моторики.

Key words: erased form dysarthria, sand therapy, didactic games, the development of fine motor skills.

Аннотация. В статье рассматривается использование песочной терапии как метода для развития мелкой моторики у дошкольников со стертой формой дизартрии. Дана характеристика тонкой моторики при стёртой форме дизартрии. Предложены варианты игр и упражнений на основе песочной терапии для формирования ручной моторики. Выборочно представлены результаты опытно-экспериментальной работы. Сделаны выводы о положительном влиянии песочной

терапии на развитие ручной моторики у дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами.

В поле нашего исследования входит актуальная проблема современной логопедии – развитие ручной моторики у дошкольников со стертой формой дизартрии. По данным Н. С. Вакуленко 40,8% из 240 дошкольников в возрасте от 4 до 7 лет страдают дизартрическими расстройствами. Согласно исследованиям Е. Ф. Архиповой, стертая форма дизартрии встречается у детей с общим недоразвитием речи (50–80%); у детей с фонетико-фонетическим недоразвитием (30–40%). Кроме того, у некоторых детей с первоначальным диагнозом «сложная дислалия» в результате тщательного обследования выявляется стертая дизартрия (10%) [1, с.1].

Термин «стертая форма дизартрии» (СДФ) был введён в логопедию О. А. Токаревой (1969 год), которая охарактеризовала минимальные дизартрические проявления как варианты псевдобульбарной дизартрии, отличающейся особой трудностью преодоления [2, с. 57]. М. П. Давыдова определяла стёртую дизартрию как нарушения звукопроизношения, вызванные избирательной неполноценностью некоторых моторных функций речедвигательного аппарата, а также слабостью и вялостью артикуляционной мускулатуры.

Основным признаком стертой формы дизартрии признана смазанность, размытость, нечёткость артикуляции, которые особенно резко обнаруживаются в потоке речи [1, с.1]. А. Н. Корнев характеризовал стёртую дизартрию как избирательные, негрубые, но довольно стойкие нарушения звукопроизношения, которые сопровождаются лёгкими, своеобразными нарушениями иннервационной недостаточности артикуляционных органов. Он подчеркивал, что эта категория расстройств без полиморфных нарушений звукопроизношения, которые встречаются при дизартрии у детей с ДЦП, занимает промежуточное положение между дислалией и дизартрией [3, с. 2]. И. Б. Карелина предложила новое определение, в котором стёртая дизартрия трактуется как минимальные дизартрические расстройства (МДР).

Анализ научной литературы показал, что помимо специфических нарушений устной речи при стертой форме дизартрии выявляются расстройства общей и мелкой моторики.

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. М. М. Кольцова пришла к заключению, что формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее от пальцев. Если возникает от-

ставание в развитии движений пальцев, то задерживается и речевое развитие. Н. Н. Лобанова в своей работе замечает, что систематическая работа по тренировке тонких движений пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи является мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга.

Изучением мелкой моторики при стертой форме дизартрии занимались такие авторы, как Л. В. Лопатина, И. Б. Карелина, И. Е. Светлова, Е. Ф. Соболевич и др. В настоящее время разработано большое количество методических материалов для коррекции мелкой моторики детей при СДФ. Отдельную группу занимают игры и упражнения с песком.

Целью нашей работы стало изучение влияния песочной терапии на тонкую моторику пальцев рук дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами.

Песочная игротерапия относится к современным методам развития моторных функций. К. Г. Юнг стал одним из первых исследователей, предложивших песочную терапию для коррекции психоэмоциональных нарушений. В современной педагогике такие авторы, как Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Н. В. Кузуб, Э. И. Осипук, Л. Б. Дерягина расширили область практического применения песочной терапии. Они считают, что игры с песком можно использовать не только для коррекции психологических проблем ребенка, но и для улучшения ручной моторики. Преимущество игры на песке в том, что это одна из форм естественной игровой деятельности ребенка.

Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева подразделяют игры с песком на обучающие, познавательные, проективные. Обучающие игры готовят ребенка к становлению процесса обучения чтению, письму и счету. Познавательные игры расширяют представление детей о многообразии окружающего мира, об истории своего города, страны и т.д. Проективные игры позволяют открыть потенциальные творческие возможности ребенка [4, с. 3].

По мнению исследователей, метод песочной терапии способствует формированию не только мелкой моторики и тактильных ощущений у детей, но и развитию фантазии, форм связной речи. В последние десятилетия игры с песком широко используются для формирования и развития пространственно-количественных представлений, фонематического слуха и коррекции звукопроизношения. Достоинством песочной терапии является то, что дошкольники с большим желанием совершают увлекательные путешествия по стране песочных игр, где их, как обычно, ждут новые приключения и знакомства. Дети проявляют творческую активность в сочинении сказок на песке. [5, с. 2]

В песочных играх формируется опыт коммуникативного взаимодействия, играющие дети совместно преодолевают трудности, учатся

слушать и слышать друг друга. Игры с песком обучают слаженной работе глаз и рук, что особенно значимо при речевых нарушениях [6, с.17].

Для исследования влияния песочной терапии на состояние мелкой моторики дошкольников со стертой формой дизартрии было проведено экспериментальное исследование на базе ДОУ №133 г. Томска, в экспериментальную группу вошли 10 детей 4,5–6 лет. Из них 6 девочек и 4 мальчика. После комплексного обследования детей, выявившего недостаточную сформированность мелкой моторики, проведена коррекционная работа с ноября 2015 года по март 2016 года по специально разработанной программе с использованием элементов песочной терапии.

Для применения песочной терапии было подготовлено оборудование:

водонепроницаемый ящик голубого цвета, наполненный песком; стаканчики для воды, формы для песка, вода, игрушки: предметы мебели, герои сказок, посуда, куколки, транспорт, домашние животные, а также природный материал, камешки, ракушки, бросовый материал и др.

В основу коррекционной программы были взяты методические материалы Н. В. Кузуб, в которой предлагается игрушка-посредник «Песочная фея». «Песочная фея» – это добрая волшебница, которая любит детей, игрушки, ей очень хочется познакомиться с детьми, и она приглашает всех к себе в гости в песочницу, в свой песочный мир. Педагог через игрушку-посредника знакомит дошкольников с правилами поведения, запретами и поощрениями допустимыми во время игры с песком [7, с. 3].

Предлагаем ряд игр с песком на развитие мелкой, которые были включены в программу коррекционной работы по устранению СДФ.

Цель дидактических игр: развитие мелкой моторики и тактильно-кинестетической чувствительности у дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами.

1) Дидактическая игра «Здравствуй, песок!»

Учитель-логопед от имени феи просит ребенка по-разному поздороваться с песочком, сделать, что ему нравится: погладить, пересыпать, порисовать на нем; почувствовать, какой он на ощупь: холодный или теплый, шершавый или гладкий, приятный – неприятный, мягкий и т.п. После того, как ребенок проведет самостоятельное исследование, педагог просит совершить такие движения: дотронуться до песка поочередно пальцами одной руки, потом второй руки, затем всеми пальцами одновременно; легко/с напряжением сжать кулачки с песком, затем медленно высыпать его в песочницу; дотронуться до песка всей ладош-

кой – внутренней, затем тыльной стороной; перетирать песок между пальцами, ладонями. Знакомство с мокрым песком проводится так же, как и с сухим. Следует обратить внимание ребенка на новые качества песка. Ребенку может предлагаться свободная игра с песком. Песок можно перемешивать руками, черпать совком или формочкой, делать горки, пещеры, дороги, прятать в него игрушки и т.п.

2) Дидактическая игра «Песочный дождик»

Первый вариант. Песочная фея рассказывает о приятном и необычном песочном дождике и ветре: «Вы сами можете устроить такой дождь и ветер. Смотрите, как это происходит...» Ребенок медленно, а затем быстро сыплет песок из своего кулачка в песочницу, на ладонь взрослого и на свою ладонь. Потом ребенок закрывает глаза и кладет на песок ладонь с расставленными пальчиками, взрослый насыпает песок по очереди на пальцы, а дошкольник называет этот палец. Затем они меняются ролями.

Второй вариант. Ребенок закрывает глаза и кладет на песок ладонь с расставленными пальцами. Предлагается ему "спрятаться от дождика", т.е. закрыть ладонь, как только в нее начнет сыпаться песок.

3) Дидактическая игра «Необыкновенные следы»

«Идут медвежата» – ребенок кулачками и ладонями с силой надавливает на песок. «Прыгают зайцы» – кончиками пальцев ребенок ударяет по поверхности песка, двигаясь в разных направлениях. «Ползут змейки» – ребенок расслабленными/напряженными пальцами рук делает поверхность песка волнистой (в разных направлениях). «Бегут жучки-паучки» – ребенок двигает всеми пальцами, имитируя движение насекомых (можно полностью погружать руки в песок, встречаясь под песком руками друг с другом, «жучки здороваются»).

4) Дидактическая игра «Тепло-холодно»

Просим ребёнка отвернуться, закапываем в песочнице игрушку – "клад". Затем ребенок должен выбрать фигурку человечка или животного и водит его по песочнице в произвольных направлениях пальцами (средним и указательным). Если игрушка далеко от "клада", взрослый говорит "холодно", игрушка приближается – "теплее", когда игрушка дойдет до цели – "горячо". Ребенок откапывает спрятанную игрушку. Затем игроки меняются ролями.

5) Дидактическая игра «Песочный круг».

Предлагается нарисовать на песке любыми способами круг и украсить его различными предметами: камешками, семенами, ракушками, монетами, пуговицами и т.д. Просим назвать свой песочный круг и рассказать о нем. Точно так же можно украсить отпечатками своих ладоней, придумать историю о каждом пальчике: кто он такой, что он любит и не любит.

6) Дидактическая игра «Что спряталось в песке?»

Предлагается опустить руки в песок и найти цифры (из пластика, дерева, цифры-формочки). Затем даётся задание назвать все цифры, которые были найдены в песке. Ребёнку предлагается выложить все цифры на песке по порядку, можно поиграть в игру «Чего не стало?». Можно поменять цифры местами и попросить ребёнка «навести порядок».

8) Дидактическая игра «Найти в песке нужное количество камешков» (шишек, ракушек, желудей и т.п.)

Ребёнку демонстрируется цифра. Далее ребёнку предлагается найти в песке нужное количество камешков и объяснить, почему он нашёл такое количество камешков.

Отметим, что во время проведения коррекционной работы стимулировалось развитие не только мелкой моторики пальцев рук, но и развитие разных сторон речи. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что дошкольники занимались с удовольствием и легко шли на контакт. У 7 из 10 дошкольников со стертой формой дизартрии выявлена положительная динамика в развитии мелкой моторики пальцев рук. Кисти рук детей стали более подвижны, гибки, исчезла скованность движений, что в дальнейшем будет способствовать приобретению графомоторных навыков при подготовке к школе. Изменилось качество рисунка детей. При рисовании карандашом дошкольники продемонстрировали хороший нажим, более «уверенные» линии.

Полученные результаты экспериментальной работы позволяют нам сделать выводы о положительном влиянии песочной терапии на тонкую моторику пальцев рук дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами.

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : Изд-во «Астрель», 2007. – 345 с.
2. Токарева, О. А. Недостатки звукопроизношения. Расстройства речи у детей и подростков / О. А. Токарева. – Москва : Изд-во «Победа», 1969. – 100 с.
3. Корнев, А. Н. Артикуляционная и вербальная диспраксия у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург, 1999. – 630 с.
4. Грабенко, Т. М. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич – Евстигнеева. – Москва : Изд-во «Детство-Пресс», 2004. – 64 с.
5. Грабенко, Т. М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т. М. Грабенко. – Санкт-Петербург : Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Игры в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2006 – 208 с.
7. Кузуб, Н. В. В гостях у песочной феи : Организация педагогической песочницы и игр с песком для детей дошкольного возраста / Н. В. Кузуб. – Москва : Изд-во «Форум», 2011. – 74 с.

УДК 37.02
ГРНТИ 14.29.01

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ РЖЯ**
**FORMATION OF SPEECH SKILLS IN HEARING IMPAIRED
PRESCHOOLERS IN THE SYSTEM RSL**

Гордеева Екатерина Алексеевна

Научный руководитель: Н. А. Мёдова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Русский Жестовый Язык (РЖЯ), слабослышащие дошкольники, речевые способности, альбом по обучению РЖЯ.

Key words: Russian Sign Language (RSL), hearing impaired preschoolers, speech skills, album by RSL training.

Аннотация. В условиях введения инклюзивного образования на сегодняшний день существует дефицит методик по обследованию и обучению слабослышащих детей дошкольного возраста. В связи с ростом числа детей с нарушением слуха появилась необходимость в разработке современных методов обучению речевым способностям. В Томской области не развита система реабилитации после кохlearной имплантации, поэтому целесообразно обучать слабослышащих детей жестовой речи. Для детей дошкольного возраста нет методик оценивания и обучения жестовому языку. Поэтому были разработаны «Альбом по обследованию уровня РЖЯ у детей дошкольного возраста с нарушенным слухом» и «Альбом по обучению РЖЯ детей дошкольного возраста с нарушенным слухом».

В России насчитывается приблизительно 13 миллионов людей с нарушением слуха, из них более 1 миллиона дети. По данным ВОЗ (Всемирной Организации Здравоохранения) к 2020 году более 30% всего населения земного шара будут иметь те или иные нарушения слуха [1].

До недавнего времени людей с нарушенным слухом называли – «глухонемые», но в настоящее время таких людей нельзя называть «немые», так как этот термин может использоваться только в отношении людей, которые никак не могут общаться с другими людьми. Слабослышащие же общаются между собой, только для общения используют не слова, а жесты. В России жестовый язык называют Русский жестовый язык (далее РЖЯ). В начале 50-х годов комиссией Всемирной федерации глухих был разработан Международный жестовый язык, созданный для облегчения общения людей с нарушением слуха в мире. 30 декабря 2012 года президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин подписал Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной

защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ», в котором Русский жестовый язык стал одним из официальных языков Российской Федерации и получил государственную поддержку.

У детей с нарушением слуха без обучения в системе русской жестовой речи познавательная деятельность формируется медленнее, так как им сложно научиться произносить то или иное слово, также страдают навыки словесной речи. Существующая методическая литература не сопровождается дидактическими материалами, не предусматривает системной коррекционной работы и предназначена для людей старшего возраста. Таким образом, существует необходимость в разработке методической литературы для слабослышащих дошкольников в системе РЖЯ.

На сегодняшний день в условиях введения инклюзивного образования существует дефицит методик по изучению и обучению устной речи у дошкольников с нарушенным слухом.

Традиционные подходы к обучению глухих детей основаны на представлении, что глухой ребенок не может овладеть речью, слушая речь окружающих людей. Поэтому у ребенка с нарушенным слухом речь формируют, опираясь на сохранные органы чувств – зрение, тактильные и кинестетические ощущения. Важной особенностью таких подходов к обучению речи является то, что в этих условиях нет речевой среды. Традиционные методы обучения речи глухих детей можно разделить на две группы: устные и жестовые.

Цель устных методов – научить ребенка с нарушенным слухом устной речи с помощью зрения, тактильных и кинестетических ощущений, остаточного слуха. При этом устная речь должна стать для глухого ребенка первым языком, который он осваивает.

Основоположником этой группы методов является Самюэль Гейнике, который разработал «чистый» устный метод в 19 веке – эпоху слуховых трубок. В этом методе ведущее значение отводится формированию звукопроизношения, которое становится основой для развития устной речи. Для этих целей используется чтение (письменная речь), дактильная азбука (позы пальцев, обозначающие буквы алфавита), чтение с губ и опора на тактильные и кинестетические ощущения. При этом полностью исключалось использование жестов. Устный метод получил широкое распространение в Германии. Устный метод с 19 века и до сих пор является официальным методом обучения в дошкольных и школьных образовательных учреждениях для детей с нарушенным слухом в России.

К группе «устных» методов относится также *«верботональный метод»*, разработанный П. Губерина (Хорватия). Он доказал, что

полностью или частично глухие могут научиться слышать коленями, ладонями, кончиками пальцев, ключицами, зубами и другими частями тела, связанными со слуховыми центрами мозга. В Хорватии этот метод используется с 1961 года. В настоящее время, метод широко используется в Англии, США, Франции, Бельгии и других странах в более чем 600 центрах. Штаб-квартира Ассоциации международных центров «СУВАГ» находится в Париже.

Метод Э. И. Леонгард. Разработан в 60-е годы 20 века в России. В основу метода положена идея «материнской школы» – создание условий для речевого общения ребенку с нарушенным слухом посредством вовлечения родителей в процесс развития у него речи. В отличие других устных методов Э. И. Леонгард большое внимание уделяет развитию у ребенка с нарушенным слухом понимания речи, используя для накопления пассивного словаря раннее обучение глобальному чтению, зрительно-слуховое восприятие речи. Для развития произношения также как в верботональном методе используется фонетическая ритмика.

Жестовый метод наиболее активно развивались во Франции с начала 19 века (Ш. М. де Л'Эпе, Р. А. Сикар). В соответствии с этой группой методов ребенок овладевает жестовым языком глухих как первым языком для общения. В дальнейшем жестовый язык используется как основа для обучения ребенка письменной и устной речи. Овладение жестовым языком глухих как первым языком для общения естественным образом происходит в семьях неслышащих родителей. В эту группу входит билингвальный метод, предполагающий возможность использования жестов глухих для объяснения ребенку значения нового слова при овладении нового учебного материала и чтении. Метод тотальной коммуникации (равноправное использование жестов, дактилирования, устной и письменной речи), широко используемый при обучении глухих в США, также можно отнести к этой группе, поскольку устные методы либо исключают, либо крайне ограничивают возможность использования жестов.

К современным слуховым методам относят Audio-verbal (Estabrooks W., Канада) и слуховой метод разработанный в Санкт-Петербургском НИИ уха, горла, носа и речи. Цель «Слухового метода»: развитие речи у глухих детей с КИ, прежде всего, на основе слуха и посредством спонтанного научения [2].

Нарушение слуха, осложняющее развитие словесной речи и общение с окружающими, обуславливает потребность в овладении и пользовании специфическими средствами коммуникации. К ним относятся «жестика» и «дактилология» – система ручных и пальцевых знаков.

Рука для тех, кто не слышит, является естественным орудием речи: она образно (или условно) воспроизводит видимое, ее движения

воспринимаются зрительно, речевые жесты и тактильные знаки сравнительно легко и быстро усваиваются. Этим объясняется широкое распространение в коллективах незлышащих жестики и дактилологии, значение которых трудно переоценить: жесто-мимическое рече – при наличии большой аудитории, тактильной – для формирования, развития навыков словесной речи, употребления в разговорном обиходе [3].

Общепринятая жесто-мимическая система речевых знаков, сложившаяся в нашей стране, впервые была описана в 50-е годы Гейльманом Иосифом Флориановичем.

Условия формирования навыков общения у незлышащих детей дошкольного возраста с помощью жестов:

- индивидуальные занятия;
- доступный для ребенка дидактический материал;
- доступная образовательная среда.

Формирование речевых способностей требует специальных методов обучения, без них процесс реабилитации не будет успешен, так как ребенок не будет овладевать всем набором знаний, умений и навыков необходимых для дальнейшего успешного обучения.

Коррекционная работа по формированию речевых способностей у незлышащих дошкольников в системе РЖЯ проходила в Областном Государственном Бюджетном Образовательном учреждении «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями слуха» города Томска.

Исследование проходило по карте комплексного обследования ребенка с нарушенным слухом дошкольного возраста. Диагностическая карта, разработанная самостоятельно на основе литературы Н. В. Нищевой и Н. Д. Шматко, состоит из четырех блоков, каждый из которых является неотъемлемой частью обследования. Карта рассчитана на детей старшего дошкольного возраста, так как коррекционная работа по формированию речевых способностей в системе РЖЯ должна происходить только по истечению 5 лет безрезультатного обучения ребенка устной речи. Обследование строилось в соответствии с «Альбомом по обследованию уровня РЖЯ у детей дошкольного возраста с нарушенным слухом», разработанным самостоятельно.

Альбом по обследованию был разработан в соответствии с «Альбомом по обучению РЖЯ детей дошкольного возраста с нарушенным слухом». Слова были подобраны как хорошо знакомые детям дошкольного возраста, так и малоизвестные, для расширения словарного запаса. Иллюстрации в альбоме подписаны, также в каждом слове стоит ударение.

Обследование проводилось по лексическим темам представленным в альбоме. Слова по лексическим темам были подобраны в соответст-

вии с требованиями предъявляемыми дошкольникам для дальнейшего успешного обучения в школе: овладение универсальными предпосылками учебной деятельности, умение работать по образцу, любознательность и другие.

При обследовании детей использовались приёмы: инструкция на дактиле, жестовая речь, игра, беседа (с родителями, педагогами), словесные инструкции (если ребёнок хорошо владеет устной речью).

Экспериментальная работа проходила по книге «Альбом по обучению РЖЯ детей дошкольного возраста с нарушенным слухом», которая была разработана самостоятельно на основе книг И. Ф. Гейльмана «Специфические средства общения глухих». Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков общения у слабослышащих детей с помощью жестов проходила в течение нескольких месяцев.

Для овладения речью посредством РЖЯ, должна быть соблюдена логическая последовательность: постановка руки – дактилирование – чтение с губ – жестовая речь. Занятия по коррекционной работе проходили с детьми в подгруппах по 2–3 человека, при отсутствии звуковых раздражителей со стороны, для усиления концентрации внимания детей на задании. Продолжительность занятия по обучению РЖЯ составляет 20–25 минут, в зависимости от сложности лексической темы. Предложенные в альбоме темы предоставлялись для детей в игровой форме. В начале занятия проходила актуализация знаний по прошлой теме. Коррекционная работа проводилась в несколько этапов: первый – артикуляционная и пальчиковая гимнастика, а также постановка руки, второй – дактилирование, третий – чтение с губ, четвёртый – жестовая речь. В результате проведенной коррекционной работы была выявлена положительная динамика в развитии речевых способностей в системе РЖЯ среди детей экспериментальной группы.

Таким образом, формирование речевых способностей у слабослышащих дошкольников требует специальных методов обучения, без них процесс реабилитации не будет успешен, так как ребёнок не будет овладевать всем набором знаний, умений и навыков необходимых для дальнейшего успешного обучения.

Литература

1. Официальный сайт Всемирной Организации Здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/ru/> (дата обращения : 5.09.2015).
2. Королева, И. В. Дети с нарушениями слуха: книга для родителей, педагогов и врачей. / И. В. Королева, П. Янн. – Санкт-Петербург: изд-во КАРО, 2011.
3. Пискун, О. Ю. Практическая сурдопсихология: современный взгляд: учебно-методическое пособие : в двух частях / О. Ю. Пискун; Министерство образования и науки РФ, НГПУ. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2014.

УДК 37.02
ГРНТИ 14.29.01

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЦП

USING THE PRINCIPLES OF SENSORY INTEGRATION WHEN CORRECTING SOUNDPRONUNCIATION IN PRESCHOOLERS WITH DCP

Дмитрива Вероника Дмитриевна

Научный руководитель: Н. А. Мёдова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: сенсорная интеграция, комплексное коррекционное воздействие, анализаторные способности, дети с ДЦП.

Key words: sensory integration, complex correctional influence, analyzer ability, child with DCP.

Аннотация. На сегодняшний день существует тенденция к увеличению числа детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом (далее ДЦП). Нарушение мультисенсорного восприятия является одной из главных особенностей детей с ДЦП. В связи с такой актуальной проблемой при данном заболевании, в исследовании были разработаны и обобщены основные приемы воздействия сенсорной интеграции, которые положительно воздействуют на коррекцию звуковой стороны речи.

Проблема выявления и коррекции речи у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом продолжает оставаться актуальной до настоящего времени, что обусловлено распространенностью данного заболевания, при этом не всегда эффективного лечения, трудностями реабилитации и социальной адаптации больных.

В Российской Федерации за 2011 год насчитывалось 70 тысяч 649 детей, страдающих ДЦП, в возрасте до 14 лет, подростков с ДЦП в возрасте от 15 до 17 лет было 14 тысяч 168 детей. По статистике за 2013 год детей до 14 лет с диагнозом ДЦП насчитывалось 71 тысяча 429, а от 15 до 17 лет – 13 тысяч 655 таких детей.

По данным конференции от 15 апреля 2015 года была представлена статистика детей с ограниченными возможностями здоровья. По Томской области за 2014 год насчитывалось 3412 детей инвалидов, из них 20 % с диагнозом ДЦП. По сравнению с 2012 годом патология костно-мышечной системы увеличилась на 60 % у детей и на 80 % у подростков. Центры, которые предлагают курсы восстановительного лечения для детей с ДЦП, выделяют квоту лишь для 294 детей.

Наиболее распространенным расстройством речи при ДЦП является дизартрия, при которой наблюдаются нарушения произносительной стороны речи, обусловленные недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – собирательный термин, объединяющий группу непрогрессирующих неврологических расстройств, возникших в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе [2,с.74].

Причина ДЦП заключается в органическом поражении одного или нескольких участков головного мозга. Ввиду этого, очень часто поражаются не только двигательные центры, но и чувствительные, так называемые, сенсорные.

Дети с ДЦП испытывают дефицит мультисенсорного взаимодействия: зрительного, слухового, вестибулярного и проприоцептивного (восприятие своего тела) – то есть у них нарушено чувство равновесия, искажено восприятие направления движений, нарушена пространственная ориентация.

Для того, чтобы построить коррекционную работу наиболее рационально и эффективно, необходимо провести подробную диагностику детей, а также рассмотреть все аспекты речевых и неречевых функций каждого ребенка.

Методики обследования звукопроизносительной стороны речи детей достаточно широко представлены в логопедической литературе, например в трудах В.М. Акименко, Г.А. Волковой, Е.Ф. Архиповой, О.Г. Приходько, Г.В. Чиркиной.

Комплексное всестороннее обследование детей дошкольного возраста с ДЦП позволяет выяснить особенности развития речевых, психических функций, двигательной сферы, деятельности различных анализаторных систем, а также дать объективную оценку имеющихся недостатков речевого развития и наметить оптимальные пути их коррекции [3,с.127].

При первичном обследовании испытуемых детей, было обнаружено, что основная часть из них отстает не только в речевом развитии, но и в формировании сенсорного восприятия. В связи с этим был разработан комплекс заданий основанный на принципах сенсорной интеграции и направленный на формирование у детей зрительного, слухового, тактильного, проприоцептивного восприятия.

В связи с двигательной недостаточностью у детей с ДЦП ограничена предметно-манипулятивная деятельность, затруднено восприятие предметов на ощупь. В сочетании с недоразвитием зрительно-моторной координации, все это препятствует формированию полноценного предметного восприятия и познавательной деятельности ребенка.

Дети с детским церебральным параличом нуждаются в том, чтобы систематическое комплексное коррекционное воздействие было начато как можно раньше. От того, насколько целенаправленно, комплексно и систематично проводится коррекционная работа с дошкольниками, имеющими нарушения речи, зависит дальнейшее обучение ребенка в школе.

Таким образом, при коррекции звукопроизношения наиболее эффективным является метод сенсорной интеграции.

Сенсорная интеграция – это процесс, во время которого нервная система человека получает информацию от рецепторов всех чувств (осязание, вестибулярный аппарат, ощущение тела, обоняние, зрение, слух, вкус), затем организует их и интерпретирует так, чтобы они могли быть использованы в целенаправленной деятельности.

Принцип сенсорной интеграции удовлетворяет потребность ребёнка в осознании себя, а также окружающего предметного мира, обеспечивает развитие моторных, познавательных сенсорных и досуговых умений ребёнка с ДЦП. Важно, чтобы при выполнении этих заданий было как можно меньше принуждения. Ребёнок не должен испытывать даже кратковременного стресса, поэтому лучше начинать с таких воздействий, которые он хорошо переносит, постепенно переходя к менее приятным для него [5, с.179].

В коррекционных играх необходимо максимально использовать все возможные анализаторы для формирования знаний в пространстве. В ходе занятия создаются такие условия, чтобы у детей выработались установка на успех, на принятие помощи взрослого.

Логопедическая работа по преодолению нарушения звукопроизношения с помощью сенсорной интеграции у детей с ДЦП проводится поэтапно и включает в себя следующий комплекс упражнений:

- по развитию зрительного восприятия используются несложные пазлы, рамки-вкладыши (может быть использован принцип выкладывания по форме, по размеру, по цвету), пирамидки, мозаики.
- по развитию слухового восприятия, слуховой памяти и фонематического слуха – погремушки, музыкальные инструменты (бубен, колокольчик, металлофон), звучащие шарики, шумовые бутылочки,
- по формированию представлений о цвете, форме и величине можно использовать разноцветные кубики, шарики, разноцветные палочки, предметы разной формы и величины,
- по развитию тактильных ощущений ребенка можно применять легкие массажные движения, использовать поверхности с различной на ощупь фактурой. Образ предмета, полученный на основе тактильного восприятия, нужно обязательно воспроизвести в продуктивной деятельности – слепить, нарисовать.

В ходе работы по формированию тактильного восприятия дети должны научиться: выбирать предметы на ощупь, правильно соотносить их форму и величину; различать на ощупь ткани разной фактуры; узнавать предмет по обводящему движению пальцем; различать поверхности предметов, при этом они должны пользоваться соответствующим словарем.

В коррекционно-логопедической работе также необходимо последовательное развитие и коррекция движений руки, формирование мелкой моторики рук, формирование пространственных представлений, что позволяет ускорить процесс развития речи, личности ребенка, адаптацию в социуме. В качестве комплекса коррекционных упражнений можно выделить следующее:

- для развития пространственных представлений использовать мячики, колечки, кубики, палочки, конструктор. Ребенку предлагается повторять за воспитателем задание, причем каждое движение должно быть озвучено и повторено ребенком.
- для развития мелкой моторики рук у детей с диагнозом ДЦП используются различные приемы и средства. Но наиболее эффективными являются применение: «шнуровки» – нанизывание фигурок на шнурок, готовых «бусин» из мелкого материала различных геометрических форм и расцветок; застегивание пуговиц, крючков, молний; игры с конструктором, кубиками, мозаикой (детали должны быть достаточно крупные); складывание матрешек; сминание руками пишущих игрушек, различной бумаги; складывание пазлов, для развития силы в пальцах рук даём рвать на мелкие кусочки бумаги, поролон, проталкивание мячиков палочкой в трубах разного диаметра, завязываем узелки на верёвке, делаем отверстия карандашом на бумаге, закреплённой на пяльцах.

Также используются упражнения с водой, песком, крупами.

Для наиболее эффективного сенсорного развития необходимо регулярно обращать внимание ребенка на одежду, на улице, в домашних условиях т. е. подкреплять знания практическими наблюдениями и упражнениями. Важно повторять и закреплять в памяти изученное в игровой форме и активизировать внимание с помощью стихотворных текстов [7].

Таким образом, коррекционная работа для детей с ДЦП включает в себя мультисенсорный подход. Правильно подобранные упражнения по развитию сенсорного восприятия позволят привить ребенку основы общения с близкими людьми, адаптироваться к окружающей среде, а также развивать работу мышц, пусть даже и пассивно, но результаты как правило оправдывают ожидания.

Литература

1. Акименко, В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. – Изд. 3-е, стер. – Ростов на Дону : Феникс, 2014. – 77с.
2. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом / Е. Ф. Архипова. – Москва : Просвещение, 1999. – 244с.
3. Волкова, Г. А. «Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики» / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : «Детство-пресс», 2012 – 144 с.
4. Мастюкова, Е. М. Нарушения речи у детей с церебральным параличом. / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – Москва : Просвещение, 2006.- 135 с.
5. Мастюкова, Е. М. Особенности логопедической работы при детском церебральном параличе / Е. М. Мастюкова // Логопедия / под ред. Л. С. Волковой.- Москва,1989.- 196 с.
6. Чиркина, Г. В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи / Г. В. Чиркина. – Москва: АПН СССР, 1984. – 236с.
7. Логопедическая коррекция у детей с ДЦП [Электронные ресурсы]. Режим доступа : http://logopedorenbyrg.ucoz.ru/index/logopomoshh_pri_dcp_i_dizartrii/0-27 (дата обращения 10.11.2015)

УДК 376.37

ГРНТИ 14.23.09

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

THE FORMATION OF CORRECT SOUND PRONUNCIATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH A PHONETIC-PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Зотова Татьяна Николаевна, канд. пед. наук, доцент

Научный руководитель: Н.А. Медова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дошкольники, дошкольное образовательное учреждение, развитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Key words: preschool children, preschool educational institution, the development of speech, phonetic-phonemic underdevelopment of speech.

Аннотация. Развитие речи является важным фактором гармоничного развития личности. Большое внимание речевому развитию уделяется в дошкольный период. Проведенные наблюдения в МБДОУ «Детский сад №2» г. Бийска позволили выявить детей старшего дошкольного возраста, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Была разработана и проведена серия занятий по формированию правильного звукопроизношения и развития фонематического слуха детей-дошкольников.

В любом социальном обществе, в том числе и российском, для людей разного возраста, важно умение говорить и общаться, правильно произносить звуки и слова, строить предложения. Правильно оформленная речь важна и в жизни дошкольника.

Наблюдения, проведенные в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №2» г. Бийска, выявили достаточно большое количество детей, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР).

Рассмотрим данное понятие. Под фонетико-фонематическим недоразвитием речи понимается «нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем» [1, с. 31].

Можно выделить следующие особенности звукопроизношения детей данной возрастной группы:

1. Замена или отсутствие определенных звуков. Замена сложных по артикуляции звуков более простыми, что провоцирует смешение фонем. Трудности при различении звуков близких по звучанию.

2. Диффузная артикуляция, т.е. произнесение неотчетливого звука вместо артикуляционно близких звуков.

3. Употребление звуков характеризуется нестойкостью, т.е. слово может произноситься по-разному в зависимости от контекста.

4. Искажения в произношении звуков.

5. Смазанность речи.

6. Нечеткость дикции и др.

Знание форм речевых нарушений помогает определить методику работы с детьми. При фонетико-фонематических нарушениях большое внимание уделяется развитию артикуляции, мелкой моторики, развитию фонематического слуха и восприятия.

Была разработана и проведена серия занятий, направленных на коррекционное обучение детей старшей и подготовительной групп. Основными задачами занятий явились следующие:

1. Формирование правильного звукопроизношения дошкольников.

2. Развитие фонематического слуха.

Работа с детьми начиналась с уточнения артикуляции имеющихся у них звуков. Основными формами первоначальной работы являлись фронтальная и групповая, сопровождающиеся различными наглядными средствами.

На фронтальных занятиях отрабатывалось правильное произношение следующих гласных звуков: а, о, у, и, э, далее согласных: п, п', к, к', л', х, с, с', з, з' и позднее звуков: ц, т, б, б', д, д', г, г', ш, л, ж, р, р', ч, щ. Особое внимание обращалось на звуковую сторону речи. При исправлении произношения дети приучались вслушиваться в речь

педагога и правильно говорящих детей, различать и воспроизводить отдельные элементы речи, слышать звучание собственной речи, исправлять свои ошибки. Постепенно вводились упражнения на дифференциацию звуков по следующим признакам: глухие и звонкие, свистящие и шипящие, фрикативные и аффрикаты, плавные и вибранты, мягкие и твердые.

Во время групповых занятий активно использовались упражнения, направленные на восприятие речи, например: запоминание на слух рядов слов. Большой интерес у детей вызывали задания, связанные с восприятием и воспроизведением лексического материала.

В процессе индивидуальных занятий большое внимание уделялось разнообразным упражнениям на преобразование слов (составить из данных букв ряд слов; путем добавления букв сложить новые слова; вставить в слово недостающие буквы и др.). Активно использовались малые жанры:

1. Пословицы и поговорки, например: Слово – не воробей: вылетит – не поймаешь. Держи язык за зубами. За словом в карман не полезет. Нем, как рыба. Никто за язык не тянет. Язык до Киева доведет. Молчание – золото. Твоими бы устами да мед пить.

2. Загадки, например: Из небесной из реки разлетелись пузырьки, и на небе на ночном засверкали серебром. Это ночью поздно появились ... (звезды).

3. Потешки, например: Кран, откройся! Нос, умойся! Глаз, купайся! Грязь, сдавайся!

Во время проведения занятий необходимо было обратить внимание на следующие моменты:

- учет общих дидактических принципов (доступности, наглядности, индивидуального подхода, конкретности, сознательности, постепенного усложнения заданий и речевого материала);
- комплексность и скоординированность работы воспитателей, логопеда и родителей;
- своевременная коррекция нарушений речи;
- учет психологического состояния ребенка;
- создание психологически благоприятной атмосферы.

В работе по преодолению речевых нарушений дошкольников важна роль родителей и установление контакта с ними педагогов. Для этого необходимо было:

- определить влияние родителей на развитие речи ребёнка и на основе этого скоординировать коррекционную работу логопеда и семьи;
- привлечь родителей к активному участию в работе по исправлению речевых нарушений у детей;
- консультировать родителей в области педагогики и основ логопедии.

Целенаправленная работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи должна проходить под руководством воспитателя, логопеда с помощью специальных методов и приёмов работы, например: в игровой форме. Важно создавать на занятиях атмосферу доброжелательности, терпимости, веры в ребенка.

Таким образом, систематические занятия с детьми старшего дошкольного возраста позволяют им правильно произносить и различать фонемы родного языка, овладевать звуковым анализом, объяснять смысл прочитанного, формировать полноценную речь и преодолевать разнообразные речевые недостатки.

Литература

1. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.

УДК 37.02
ГРНТИ 14.29.01.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

FORMATION OF EXPRESSIVE SPEECH IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH MOTOR ALLIE

Козлова Анна Анатольевна

Научный руководитель: Н. А. Мёдова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: моторная алалия, экспрессивная речь, старший дошкольный возраст, звукопроизношение, современные технологии.

Key words: motor allie, expressive speech, senior preschool age, sound pronunciation, advanced technologies.

Аннотация. На современном этапе проблема формирования экспрессивной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи освещена недостаточно, поэтому использование современных технологий для диагностики и проведения коррекционной работы становится необходимым. В статье проанализированы основные этапы формирования экспрессивной речи, а именно звукопроизношения, у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.

На современном этапе развития общества многие специалисты демонстрируют разнообразие отклонений в развитии речи у детей дошкольного возраста. По мнению А.В. Зайцевой, алалия наблюдается

у 0,1% населения, причем у лиц мужского пола она встречается чаще. Кроме этого распространенность этого дефекта зависит и от возраста. Так в дошкольном возрасте алалией страдают 1,0%. Среди младшего школьного возраста – 0,6%, а в среднем и старшем школьном возрасте – 0,2% [2].

Свойственная сложная система симптомов языковых и неязыковых расстройств при тяжёлых речевых нарушениях оказывает отрицательное влияние не только на речевую коммуникацию, но, в определенной степени, и на развитие познавательной деятельности некоторых сторон личности, нередко препятствует достижению значимых для формирующейся личности потребностей и стремлений.

На сегодняшний день существуют концепции, которые раскрывают содержание проблемы диагностики, коррекции и реабилитации детей с тяжёлыми нарушениями речи, а именно с алалией.

При наличии большого количества различного рода логопедической и психологической литературы по проблеме моторной алалии, в ней делается акцент на разные аспекты изучения и коррекции речи у детей, в речевом арсенале которых присутствуют элементарные фразовые конструкции.

Комплексный подход к формированию речи при алалии направляет внимание на становление всех функций речи, способствующих ее развитию и улучшению познавательной деятельности. А также систематическая логопедическая работа включает в себе работу, как над речью, так и над личностью в целом. Дифференцированные приемы работы делают коррекционное воздействие наиболее результативными [3].

При работе с детьми с моторной алалии возможно использование диагностических методик Г.А. Волковой, Н.В. Нищевой и так далее. На этапах коррекции предлагается использование методик В.И. Рождественской, Е.Ф. Собонович, М.И. Кузьминой. Каждая из вышеперечисленных методик имеет свои специфические особенности и отражает тонкости диагностики и работы при моторной алалии.

Проблема исследования особенностей развития современных дошкольников состоит в том, что традиционные методы и методики диагностики устарели и не отражают «актуального уровня развития» детей. В связи с этим необходимо создавать инновационные технологии, повышающие мотивацию, а также комплексно сочетающие диагностику и коррекцию речевых и неречевых нарушений у детей с ТНР.

Поэтому была разработана методика, основанная на технологии «Сказочные лабиринты В.В. Воскобовича», которая включает в себя обследование неречевых функций ребенка, а именно память, мышление, внимание, восприятие и моторную сферу ребенка. По каждому

направлению разработана группа заданий, позволяющая оценить ту или иную функцию более тщательно и точно [1].

В процессе обследования задания предлагались детям в форме сказки, что исключает нарушение мотивационной сферы ребенка и создает благоприятные условия, а также положительный настрой на выполнение последующих заданий. Важно дать сразу четкую установку на запоминание предметов, их последовательность и так далее. При этом широко используются игры типа: «Посмотри и запомни», «Что изменилось?», «Угадай, чего не стало?».

Использование данной технологии позволило всесторонне оценить не только речевые нарушения, но и нарушения познавательных психических процессов, а именно мышления, памяти, внимания, восприятия, что в дальнейшем позволило разработать систему логопедического воздействия.

Целью работы является коррекция звукопроизношения как одного из этапов формирования экспрессивной речи через развитие неречевых функций у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Логопедические занятия строились на основе принципов проведения коррекционно-развивающей работы, а также с учетом особенностей развития психических процессов, возраста детей, степени и характера общего речевого уровня детей.

Система обучения детей правильному произношению предусматривает три последовательных этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Основной задачей подготовительного этапа является знакомство детей с технологией «Сказочные лабиринты игры» и с действующими персонажами через использование различных видов игровой деятельности дошкольника.

На данном этапе проводились преимущественно подгрупповые занятия, на которых решались коррекционные, образовательные и развивающие задачи. Занятия и материалы к ним, подобраны в соответствии с уровнем сформированности речевых и неречевых функций детей. На занятиях постоянно происходила смена видов деятельности, которая способствовала более активному участию детей в образовательном процессе.

На подготовительном этапе дети погружались в различные игровые ситуации: игры-путешествия, игры-поручения, беседы, как с логопедом, так и между собой.

Цель основного этапа – формирование звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией через развитие неречевых процессов.

В основном этапе формирующего эксперимента можно выделить главные направления: постановка и автоматизация звуков русской речи. Согласно В.А. Ковшикову, у детей с моторной алалией достаточно сохранен моторный уровень функционирования артикуляторного механизма, поэтому для постановки звуков можно использовать традиционные способы.

На данном этапе велась работа по выработке правильной артикуляционной позы у ребенка, развитию речевого дыхания, постановке звуков, и в дальнейшем, по автоматизации звуков в слогах, словах, предложениях и фразовой речи с использованием технологии «Сказочные лабиринты игры».

Для успешного усвоения звукопроизводительной стороны речи ребенком с тяжелыми нарушениями речи, необходимо вести работу и по коррекции неречевых психических процессов. Развитию правильной артикуляции и кинестезии будут способствовать задания и упражнения на развитие моторики. Формирование памяти вырабатывает способность вспоминать правильную артикуляцию на звук.

Связь между речевыми и неречевыми процессами также обуславливает специфические особенности мышления, при котором нарушены операции анализа и синтеза, необходимые при автоматизации звука в нужной позиции в слогах, словах и фразовой речи. Развитие процессов внимания необходимо для формирования умения узнавать звук в слове, а также отслеживать его появление в речи.

Целью заключительного этапа является определение уровня сформированности навыков звукопроизношения и высших психических функций, усвоенных ребенком знаний.

Таким образом, системная и комплексная логопедическая работа по коррекции звукопроизношения и формированию неречевых функций создаёт необходимые предпосылки для становления экспрессивной речи, как важнейшего компонента успешной социализации детей с моторной алалией в обществе.

Литература

1. Воскобович, В. В. Развивающие игры Воскобовича: Сборник методических материалов / В. В. Воскобович, Л. С. Вакуленко. – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
2. Зайцева, А. В. Особенности логопедической работы с детьми раннего возраста, страдающими моторной алалией / А. В. Зайцева. / Логопед. – 2012. – № 6. – С. 40-52.
3. Собонович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Е.Ф. Собонович. – Москва: Классикс стиль, 2008. – 160с

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ
СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДЦП ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ
ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ**

**SPEECH THERAPISTS WORK ON THE DEVELOPMENT OF
COHERENT SPEECH IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY
PRESCHOOLAGE USING MODERN TECHNICAL MEANS**

Косенко Ольга Сергеевна

Научный руководитель: Н.А. Медова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: детский церебральный паралич (ДЦП), связная речь, коррекция нарушений речи, наглядность, план высказывания, мнемотехника, нетрадиционные методы запоминания, дошкольный возраст, применение современных технических средств, компьютерные технологии, слайдовые презентации.

Key words: cerebral palsy (CP), connected speech, correction of speech disorders, clarity, saying the plan, mnemonics, unconventional methods of memorization, preschool age, the use of modern technology, computer technology, slide presentations.

Аннотация. В настоящее время отмечается рост рождаемости детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. У детей данной категории наблюдаются двигательные нарушения, нарушение познавательной деятельности, речевые расстройства. Для дальнейшей социальной адаптации детей с ДЦП необходимым является развитие связной речи. Учитывая что дети с церебральными параличами испытывают трудности при формировании речевого высказывания, необходимым будет использование специальных коррекционных методов и приемов. Так как в настоящий момент дети находятся под влиянием компьютерных технологий, актуальным является применение ИКТ при обучении запоминания текстов.

По данным ВОЗ отмечается тенденция к увеличению числа детей, страдающих нарушениями опорно-двигательного аппарата [1].

Одним из особенно тяжёлых заболеваний является детский церебральный паралич (ДЦП), который характеризуется комплексом нарушений (двигательные, нарушение познавательной деятельности, речевые расстройства и так далее) [2]. Вследствие этого разработка новых форм и методов работы с детьми с ДЦП является крайне актуальной задачей.

Развитие связной речи у детей с ДЦП является важной задачей, так как это необходимо для дальнейшего обучения в школе и социальной адаптации ребенка. Также требуется систематическая работа по коррекции нарушений речи в сочетании со стимуляцией развития всех её сторон (лексики, грамматики, фонетики), сенсорных и психических функций.

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называет такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания. Грамматические связи в предложении и связи предложений в тексте есть отражение связей и отношений, существующих в действительности. Образовывая текст, ребенок грамматическими средствами моделирует эту действительность [3].

Рассмотрим факторы, способствующие процессу становления связной речи.

Один из таких факторов, по мнению А. М. Леушиной, С. Л. Рубинштейна, Л. В. Эльконина и других – наглядность. Рассмотрение предметов, картин помогает детям называть предметы, их признаки, осуществляемые с ними действия.

В качестве второго вспомогательного фактора можно выделить образование плана высказывания, на важность которого неоднократно обращал внимание известный психолог Л. С. Выготский. Он выделял значимость последовательного размещения в предварительной схеме всех конкретных компонентов высказывания. Вопросы формирования связной речи изучались Е. И. Тихеевой, Л. С. Выготским, А. М. Бородич, А. А. Леонтьевым, Ф. А. Сохиным и другими.

За последнее время для обучения рассказыванию детей дошкольного возраста широкое использование в педагогической работе нашли приемы мнемотехники. Использование ярких, красочных опорных рисунков при заучивании стихотворений, при пересказах художественной литературы, при обучении составлению рассказов заинтересовывает детей, превращает учебное занятие в игру [4].

Изучением развития связной речи с применением мнемотехники занимались такие зарубежные и отечественные исследователи как Е.Н. Иванова, Н.П. Чудова, Б. Хантер, С. Пейперт и другие.

Нарушения формирования связной речи у детей с ДЦП разнообразны. Дети с трудом называют предметы, подбирают нужные слова, развернутая связная речь у них упрощена, в высказываниях отсутствуют формулировки, преобладают заученные фразеологические обороты. Вероятна слабость мотивации речевого высказывания, недостаточная направленность речевой деятельности. Во всех случаях по причине общих двигательного-тонических нарушений связная речь затрудняется (наблюдаются замедленность, отсутствует плавность, остановки, трудности в переходе от фразы к фразе) [5].

Учитывая, что у детей с церебральными параличами возникают трудности при запоминании информации важно, чтобы этот процесс был для них интересным, развивающим, занимательным, поэтому актуальным будет применение нетрадиционных методов запоминания.

В современных условиях логопедические занятия не возможны без применения новых компьютерных технологий. Логопед самостоятельно может готовить задания в электронном виде, используя такие программы, как MS PowerPoint, Word, Excel, Krabtest и другие [6].

Применение программы создания презентаций MS PowerPoint представляется наиболее рациональным. На слайдах можно поместить необходимый цифровой фотографии, картинный материал, тексты, размеры которых можно изменять. Так же возможно добавление музыкального и голосового сопровождения к демонстрации слайдов. Данная программа является подходящей для совместной проектной деятельности детей и учителя-логопеда, а так же для закрепления материала с воспитателем и впоследствии дома с родителями.

Разработки логопедических занятий выполненных в виде слайдовых презентаций (PowerPoint) можно использовать в ДОУ на экране с помощью проектора, в домашних условиях на экране компьютера. Для этого подбираются яркие, красочные, понятные детям опорные картинки из интернета. Глядя на такие таблицы, дети легко воспроизводят информацию. Применение ИКТ в системе работы логопеда позволяет увеличить мотивацию ребенка с ДЦП к логопедическим занятиям, сократить время, необходимое для объяснения материала, вырабатывать у ребенка активную позицию субъекта обучения, систематизировать работу логопеда.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что использование современных технических средств при формировании связной речи у детей с ДЦП являются наиболее эффективными.

Литература

1. Официальный сайт всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/gho/ru> (дата обращения :13.03.2016).
2. Смирнова И. А. Особенности словаря дошкольников с церебральными параличами. В кн.: Распад и недоразвитие языковой системы: исследования и коррекция. – СПб.: 1991. – 95-102с.
3. Смирнова, А.А, Леонтьева, А.Н., Рубинштейн, С.Л. Психология. – Москва: Просвещение, 1962. – 412 с
4. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2009. – 64 с.
5. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. – Киев, 1988.
6. Глушкова Е.К., Леонова Л.А. и др. Компьютер в детском саду // Дошкольное воспитание. 1990. – №10.
7. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – Москва: 1980. – 117с.
8. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи Текст.: учеб.пособие / В.К. Воробьева. – Москва: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.

УДК 376.42
ГРНТИ 14.29.37

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ
С АУТИЗМОМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN
WITH AUTISM OF PRIMARY SCHOOL AGE IN CONDITIONS
OF EDUCATIONAL SPACE**

Красношлыкова Татьяна Сергеевна

Научный руководитель: Н.А. Медова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: аутизм, навыки коммуникации, развитие речи, особые образовательные потребности, младший школьный возраст, логопедическая работа, развивающая среда, социализация, адаптация, дети с ОВЗ.

Key words: autism, communication skills, speech development, special educational needs, primary school age, speech therapy job, educational environment, socialization, adaptation, children with special educational needs

Аннотация. Современное образование предоставляет возможность родителям детей с ОВЗ получить общее или специальное образование. Наиболее актуальным этот вопрос является для родителей детей с аутизмом. Специфические нарушения навыков коммуникации затрудняют процесс социализации и адаптации ребенка в школе, даже если обучение проводится по специальным адаптированным программам с учетом индивидуальных особенностей и уровня развития. Таким образом, возникает необходимость специально организованного обучения навыкам коммуникации и взаимодействия со сверстниками у детей с аутизмом в начальной школе. Развитие данного навыка предполагает качественную диагностику уровня развития, системную работу специалистов и родителей и разработку совместной программы, организацию необходимой развивающей среды.

К критериям диагностики аутистического расстройства причисляют качественные нарушения коммуникации. Такими признаками являются:

- а) замедленное развитие речи или отсутствие развития речи;
- б) отчетливое нарушение способности начала или продолжения разговора у людей с достаточными языковыми способностями;
- в) стереотипное или шаблонное употребление речи;
- г) отсутствие ролевых или социальных имитационных игр, соответствующих данному уровню развития;

В зарубежной литературе существуют такие направления в коррекции аутизма, как методика ТЕАСН, вербально-поведенческий подход, АВА-терапия, сенсорная интеграция, различные средовые педагогики, методика Домана.

В отечественной литературе вопросы коррекции аутизма и нарушения речи у данной категории детей рассматривают такие авторы как Л.Г. Нуриева, Е.Г. Никольская, В.М. Башина, М.М. Либлинг, С.С. Морозова и другие. Существуют также несколько современных авторов: методика Новиковой-Иванцовой, «Игровая логопедия» Татьяны Грузиновой. Авторы описывают отдельные методики и приемы развития речи и языка, которые решают частные задачи, но представляют в своих методиках решение проблемы нарушения качественной коммуникации у детей с аутизмом.

Коммуникативные нарушения обусловлены нарушениями социального взаимодействия, которые проявляются в том, что аутичные дети не могут регулировать внимание другого человека, отслеживать направление его внимания, затрудняются в разделении успеха собственного и чужого, в разделении эмоций и понимании эмоционального состояния других людей.

Не смотря на то, что коммуникация может быть как вербальной, так и невербальной, для того, чтобы проводить работу, важно определить уровень развития языковой и речевой способности.

В современной педагогике языковая способность рассматривается как совокупность конкретных речевых умений и навыков языкового сообщества для речевых контактов с другими и для овладения языком как учебной дисциплиной. В свою очередь под речевыми навыками подразумеваются стереотипы речи, механические модели, а под речевыми умениями – творческий характер использования языка.

В коррекционной педагогике вопросами языковой способности занимались Е.Н. Винарская, А.П. Носкова, О.Е. Грибова. Эти ученые считают, что языковая способность имеет комплексный характер и включает в себя:

- восприятие словесной информации (понимание речи);
- ассоциации предметных отношений с языковыми (номинативная функция);
- подражание ребенком взрослому (имитация);
- выполнение инструкций (заданий);
- улавливание аналогий и регулярных форм в речевых средствах в их соотношении с системой родного языка (по образцу);
- воспроизведение речевых высказываний по образцу или самостоятельно;

Развитие речи и языка у детей с аутизмом происходит в соответствии с уровнем их общего развития. О.С. Никольская классифицировала детей с диагнозом аутизм на 4 группы [1].

При успешной коррекционной работе ребенок поднимается по этим ступеням, осваивая все более сложные навыки языкового и речевого

развития. И точно так же при ухудшении внутренних и внешних обстоятельств происходит переход к более примитивным способам организации жизни, к еще более тяжелым формам.

Таким образом, развитие коммуникативных навыков предполагает решение ряда предварительных задач:

- определить уровень общего развития ребенка, а также уровень его речевого развития [2];
- развивать доречевые навыки и умения, особенно владение первичными навыками имитации общей, мелкой, артикуляционной моторики, а также сформированность навыков учебной деятельности [1,3,4];
- развивать речевую способность с целью выражения просьбы, комментирования происходящих явлений и процессов. [5,6,7];
- формировать пассивный словарь с целью успешного понимания предметной действительности, действий, признаков, инструкций; (развитие языковой способности) [6];
- обучить навыкам альтернативной коммуникации (развитие языковой способности на уровне импрессивной речи с последующим переходом на экспрессивную речь) [4,8];
- создать необходимую среду для реализации особых образовательных потребностей [8];
- организовать взаимодействие участников образовательного процесса с целью более эффективного усвоения программы.

Решению данных задач способствуют различные методы и приемы работы с данной категорией детей.

Для формирования навыка просьбы используются коммуникативные шаблоны для речевых детей с последующим расширением фразы, а также альтернативная коммуникация: жесты, карточки PECS в случае, если ребенок невербальный. При обучении навыку просьбы важно уделять внимание не только существительным (предметам), но и глаголам в повелительном наклонении.

Навык комментирования, номинативной функции, расширение экспрессивного словаря способствует развитию внеситуативной коммуникации, когда ребенок может поделиться эмоциями, ощущениями, успехами [2,7]. Это способствует выделению ребенка себя как субъекта коммуникации и другого как собеседника, на которого направлена речевая инициатива.

Навык слушателя или обучение модели диалога с собеседником – немаловажный этап в работе с детьми с аутизмом. Особое значение необходимо уделять навыку прогнозирования действий собеседника. Необходимо обучить ребенка взаимодействовать поочередно, сформировать навык игры по элементарным правилам.

Также важно научить ребенка понимать вопросы, отвечать на них и задавать. Это умение также важно осваивать в естественной среде и тренировать в повседневной жизни.

Навык грамматического оформления речи. Особую сложность для детей с аутизмом вызывают глаголы от первого и второго лица, чаще дети используют их в инфинитиве. Личное местоимение «Я» часто отсутствует, ребенок не соотносит формы множественного и единственного числа, не использует целенаправленно уменьшительные суффиксы, несмотря на то, что может апеллировать сложными лексическими конструкциями, воспринимаемыми им как целое для комментирования конкретно заданной ситуации [9].

При составлении программы развития речевой и языковой способности у детей с РАС очень важно создание условий для максимального удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся, обеспечивающих усвоение ими навыков коммуникации, необходимой для расширения социального опыта и реализации в общественной жизни.

Но развивающей среда становится при выполнении определенных условий, в зависимости от цели обучения, индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся. Таким образом, несоблюдение некоторых условий может привести к тому, что среда способствует стрессовым ситуациям, которые могут спровоцировать снижение уровня развития.

Пространство класса желательно структурировать на несколько зон. Например, игровую зону, сенсорную, учебную, коммуникативную. Чередование нахождения ученика в разных зонах повышает уровень саморегуляции, визуально дифференцирует пространство по его функциям.

Для выполнения учебных задач желательно, чтобы пространство каждого обучающегося было индивидуализировано, выделено, обозначено под конкретного ребенка.

Так как для ребенка с РАС является сложной задачей переключения с одного вида деятельности на другой, то необходимо ввести «визуальное расписание» для каждого ребенка. Такое визуальное расписание предполагает наглядное представление последовательности занятий или действий в виде карточек или пиктограмм, сообщающих, что будет происходить в течение образовательного процесса. Такой прием способствует формированию самоконтроля и косвенно позволяет обучить пространственно-временным представлениям [8].

В силу недостаточного развития образного мышления, понимания большого объема словесных инструкций, произвольного внимания и образного мышления ребенку с РАС необходимо визуальное подкрепление, в том числе и в виде алгоритма выполнения задания в виде

схем, таблиц, карточек. Такой подход подходит для обучения навыку самообслуживания: последовательное описание одевания одежды для прогулки, приготовление бутерброда, мытье рук, так и для освоения учебной задачей.

Сенсорная зона может быть представлена как набор сенсорных материалов, находящихся в доступе для ребенка. Так это могут быть различные шумовые коробочки, вкусовые коробочки, весовые цилиндры, тактильные мешочки, «волшебный мешочек», геометрические тела и фигуры для соотнесения, рамки-вкладыши, доски Сегена, сенсорные коробки с крупами, материалы для игр с водой: переливание, мытье игрушек, выживание губкой. Здесь же могут быть тактильные корзинки с мягкими и колючими тканями, массажёры, предметы, имеющие разную текстуру (камни, ракушки, шишки и др.)

Игровая зона может включать в себя также материалы, находящиеся в доступе для детей. И при занятиях в игровой зоне также важно обучать способом совместной игры. Так это одно из направлений коррекционной работы для детей с РАС. Игровая зона может содержать в себе настольные игры, командные, сюжетно-ролевые, конструкторы.

Коммуникативная зона может быть представлена как общий стол для занятий с подгруппой детей или в паре для обучения навыкам ведения диалога, отработки навыков просьбы или просто обучению взаимодействия на первоначальных этапах обучения. Это может быть коврик, который также имеет границы, что позволяет выделять зону зрительно от других зон и выделять участников процесса. При работе в группе важно, чтобы задачи предварительно были отработаны на индивидуальных занятиях. Это способствует реализации успешности в группе, закреплению навыков с другими людьми. Также это возможность сосредоточиться именно на процессе взаимодействия, а не на решении языковых или речевых задач. На первоначальном этапе работы в группе важно проводить телесные игры, подвижные. Научить детей играм по правилам и очередности в действиях.

Таким образом, для успешной адаптации и социализации детей с аутизмом в условиях общеобразовательного процесса важно уделить особое внимание формированию навыков коммуникации. Для этого необходимым условием является предварительная индивидуальная работа по обучению коммуникативным моделям, развитию языковой и речевой способности с целью автоматизации навыков и умений в группе сверстников. Также немаловажно организовать необходимую среду для обучения детей с аутизмом, способствующую преодолению становлению учебного поведения.

Литература

1. Никольская О. Ребенок с аутизмом в обычной школе / Ольга Никольская, Татьяна Фомина, Светлана Цыпотан. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с. – Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог». Вып. 2.
2. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
3. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом». – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. – 342 с.
5. Морозова Т.И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / Под ред. С.А. Морозова. – М., 2001. – С. 102 – 131.
6. Тара Делани Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с детьми/Тара Делани; перевод с англ. В. Дегтяревой; науч.ред. С.Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.- 272 с.
7. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход: Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами/Мэри Линч Барбера, Трейси Расмуссен; пер. с англ. Д.Г. Сергеева; Екатеринбург: Рама Палишинг, 2014.- 304 с.
8. Роберт Шрамм Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения/Роберт Шрамм; науч.ред. С. Анисимова. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 208 с
9. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки/Л.Г. Нуриева, -8 изд.- М.:Теревинф, 2015.-106 с.- («Особый ребенок»)
10. Лисина М. И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым // Развитие общения у дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М., 1974

УДК 37.02
ГРНТИ 14.29.01

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

PROPAEDEUTIK WORK TO OVERCOME COMMUNICATION DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Кураמיшина Светлана Александровна

Научный руководитель: Н.А. Медова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дошкольники с дизартрией, логопедический массаж, нарушение общения, система коррекционной работы, пропедевтика.

Key words: preschool children with dysarthria, logopaedic massage, violation of communication, the correctional system work, propaedeutics.

Аннотация. В общении дошкольник приобретает социальный опыт, новые знания и умения, у него развивается речь и закладывается характер, формируется

система ценностей. Депривация потребности в общении, узость и ограниченность контактов со взрослыми и сверстниками приводит к нарушениям в развитии ребенка. Проблемы звукопроизношения, имеющиеся у всех детей с дизартрией, в большей или меньшей степени оказывают негативное влияние на процесс общения ребенка с окружающими. В статье обозначена проблема влияния коррекции звукопроизношения на формирование обращения. Автором представлена система коррекционной работы по пропедевтике нарушений общения у детей с дизартрией.

По данным современных исследований дизартрия – одно из самых частых расстройств речи. В настоящее время ее значение для детской практики резко возросло в силу того, что недостаточность двигательного отдела центральной нервной системы в раннем детском возрасте становится все более обычным явлением.

Более распространенными речевыми нарушениями являются общее недоразвитие речи и фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Среди таких детей значительное число составляют дети со стертой дизартрией, коррекционная работа с которыми имеет важное социальное значение. Дети со стертой дизартрией составляют до 50 % всех детей ОНР, а в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием – до 35 % [1].

Если дизартрические расстройства развиваются после завершения формирования у ребенка речи, то они проявляются только дизартрией, если же развитие речи еще не закончено, то дизартрия становится базой для системных задержек развития восприятия и понимания речи, навыков чтения и письма, а также общего психического развития ребенка.

По мнению А.И.Волковой, общение – это сложный и многогранный процесс, который может одновременно выступать и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс влияния одного человека на другого, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга [2].

Одним из наиболее важных условий формирования общения у дошкольников является хорошо поставленная речь. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Одна из сторон речи – звукопроизношение [3].

Звукопроизношение – процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы.

Нарушение звукопроизношения – группа дефектов произношения, включающая такие нозологические формы как дислалия, ринолалия (палатолалия), дизартрия и, частично, афазия. Нарушения звукопроизношения следует дифференцировать с диалектным говором и неправильным произношением в результате низкой культуры речи и грамотности.

Формирование правильного произношения у детей – это сложный процесс, ребенок учится управлять своими органами речи, воспринимать обращенную к нему речь, осуществлять контроль за речью окружающих и собственной, осуществлять контроль за речью окружающих и собственной [4].

Но для того, чтобы создать благоприятные условия для правильного произношения всех звуков необходимо проводить специальные игры и занятия. Закрепление правильного произношения звуков осуществляется путем многократного произношения слов, насыщенных этими звуками. Один из наиболее эффективных методов постановки звуков и развития речевой деятельности – логопедический массаж.

Логопедический массаж – активный метод механического воздействия, который изменяет состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата. Логопедический массаж представляет собой одну из логопедических техник, способствующих нормализации произносительной стороны речи и эмоционального состояния лиц, страдающих речевыми нарушениями [5].

Применение логопедического массажа позволяет значительно сократить время коррекционной работы, особенно над формированием произносительной стороны речи. Благодаря использованию этого метода механического воздействия, который приводит к постепенной нормализации мышечного тонуса, формирование нормативного произнесения звуков может происходить в ряде случаев спонтанно.

Логопедический массаж не всеми детьми переносится легко, однако учитывая его значимость в коррекционной работе – это необходимый этап. С целью выработки интереса у детей к массажу был разработан комплекс упражнений в стихотворной форме. Выполнение упражнений в игровой форме позволит снять напряжение у ребенка и сконцентрировать внимание на выполнении заданий. Упражнения можно выполнять как в парах, так и индивидуально – по типу самомассажа. Наиболее эффективным логопедический массаж является при применении его в сочетании с артикуляционной и дыхательной гимнастикой, что позволяет оказывать комплексное воздействие на развитие речи детей.

Артикуляционная гимнастика на данном этапе состояла из стандартных упражнений, направленных на развитие органов артикуляции,

формирование представления о правильных артикуляционных укладах, создание артикуляционной базы для обеспечения успешного овладения навыками нормативного произношения.

Дыхательная гимнастика состоит из упражнений на развитие речевого дыхания, выработки целенаправленной воздушной струи, формирование плавного, длительного выдоха. Использовались упражнения «Фокус», «Насос», «Шар лопнул», «Цветы». Так же используются такие упражнения как «Футбол», «Гольф», «Мыльные пузыри», значительная особенность которых заключается в возможности выполнения их в паре или подгруппе. Данные упражнения позволяют наладить тактильный контакт между детьми, а так же помогают развивать доверительное отношение к окружающим, что является немаловажным аспектом в формировании адекватного процесса общения.

Важным этапом в системном подходе по формированию общения у детей с дизартрией является комплекс по развитию эмоциональной сферы через развитие мимики и знакомства с основными эмоциональными состояниями.

Задачи данного этапа:

- развивать эмоциональную сферу ребенка;
- развивать навыки социального поведения;
- учить ребенка выражать эмоции разными способами;
- формировать позитивное отношение к окружающим.

За основу была взята программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста Крюковой С.В. и Слободяник Н.П. «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь». Занятия разбиты на блоки. Задача каждого занятия знакомство с новым эмоциональным состоянием. Любые проявления активности человека сопровождаются эмоциональными переживаниями. С их помощью человек может чувствовать состояние другого человека, сопереживать ему. Все основные эмоции носят врожденный характер, поэтому необходимо научить ребенка различать их у других для построения эффективного общения, и правильно проявлять эмоции в своем поведении для возможности расположения к себе окружающих, а так же способности адекватно доносить свои переживания и чувства. Так данный этап занятий состоит из семи блоков, по формированию основных эмоций, таких как:

- радость
- злость
- страх
- удивление
- грусть
- интерес
- неприязнь

На каждый блок отводится от одного до трех занятий. Дети быстро усваиваются такие эмоции как радость, злость, удивление. Сложности вызывают освоение эмоционального состояния неприязнь, интерес, грусть, а так же дифференциация понятий удивление и интерес, грусть и страх, злость и неприязнь.

На каждом занятии составляется пиктограмма данной эмоции, то есть схематичное изображение лица с определенной эмоцией. Все занятия проводятся перед зеркалом или с использованием индивидуального зеркальца, для возможности ребенка посмотреть на себя в данном эмоциональном состоянии и дать оценку своей внешности и своим ощущениям.

Данный этап подразумевает вводное занятие, на котором необходимо провести беседу с детьми на тему «что такое хорошо, а что такое плохо?». По итогам беседы составляется диаграмма, разделенная на черный и зеленый цвет (условно), в которой черная сторона символизирует негативные ощущения, а зеленая – положительные. К зеленой части диаграммы относится любовь, солнышко – все, что априори является положительным, на черную сторону крепится – молния, кулак (как модель агрессивного поведения). В дальнейшем, на первом занятии каждого блока, диаграмма будет пополняться эмоциями – хорошими или плохими. Задача данного моделирования заключается в наглядном закреплении детьми негативности или позитивности эмоции, для дальнейшего самоконтроля детей.

Занятия так же включают артикуляционные упражнения, выражающие эмоции, отношение к другим. Артикуляционная гимнастика на данном этапе выполняется целенаправленно, формируя артикуляционные уклады проблемных звуков.

Следующий этап включает в себя работу по нескольким направлениям, основными из которых стали – активизация правильного звукопроизношение и процессов общения. Так же, предусмотрена работа по развитию фонематических процессов, нормализация мелкой моторики и моторики артикуляционного аппарата, нормализация речевого дыхания, развитие коммуникативных навыков. Существенным отличием данного этапа является проведение подвижных игр, направленных на взаимодействие детей между собой, с помощью которых происходит формирование у детей способностей уступать, прислушиваться к мнению других, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс и адекватное решение различных ситуаций мирным путем. Основная задача игр – добиться наиболее комфортного ощущения себя в коллективе у каждого ребенка. Применяются такие игры как «Сюрприз», «Геометрические фигуры», «Подарки», «Урожай», «Угадай, кто это?», «Ласковое имя», «Робот». К играм обязательно подбирается речевой

материал, так происходит развитие речи, а так же коллективное говорение (хором) создает особый сплоченный эмоциональный настрой.

Таким образом, система, предполагающая эффективное формирование навыков общения у дошкольников с дизартрией включает в себя несколько направлений. Одно из которых – логопедический массаж, оказывающий общее положительное воздействие на организм в целом, вызывая благоприятные изменения в нервной и мышечной системах, играющих основную роль в речедвигательном процессе. Важное значение имеет направление по формированию эмоциональной сферы ребенка посредством активизации мимики. Активизация навыков звукопроизношения и процессов общения в игровой ситуации – направление обобщающего характера, которое необходимо для закрепления у детей навыков, полученных за период коррекционной работы. Немаловажную роль в коррекции звукопроизносительной стороны речи играют артикуляционная и дыхательная гимнастики, позволяющие добиваться наиболее ранних и эффективных результатов. Внятная, четкая, доступная, для чужого восприятия, речь, в свою очередь, оптимизирует процесс общения.

Литература

1. Сингаевская О.В., Развитие связной речи дошкольников. Логопедия сегодня./ О.В. Сингаевская – 2011г. – №2. – С.26-30
2. Волковой, Л. С. Логопедия. Методическое наследие. / под ред. Л.С.Волковой. – кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. – Москва, 2003 – 480с.
3. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности: Учеб. Пособие – Москва.:Академия, 2002. -199с..
4. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии. / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова – Санкт-Петербург, 1994. -70с
5. Белая, Н.А. Массаж лечебный и оздоровительный. / Н. А. Белая – Москва, 1998. - 268с.
6. Архипова, Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии. / Е. Ф. Архипова – Москва : АСТ: Астель; Владимир: ВКР, 2008. – 123 с.

УДК 373.1
ГРНТИ 14.29.23

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ

FEATURES OF LETTER VIOLATIONS IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN ELEMENTARY SCHOOL

Савельева Юлия Леонидовна

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: диагностика письменной речи, задержка психического развития, дисграфия, младшая школа, фонематическое восприятие.

Key words: diagnostics of written speech, mental retardation, dysgraphia, elementary school, phonemic perception.

Аннотация. Сегодня количество детей с нарушением письменной речи в общеобразовательной школе неуклонно растет, что приводит к систематической неуспеваемости школьника. Особого внимания требует категория детей с задержкой психического развития (ЗПР), так как у этих детей оказываются несформированными или недоразвитыми сразу несколько мыслительных операций, участвующих в процессе формирования письменной речи. Грамотно проведенная диагностика позволяет выявить причины нарушений письма и оказать своевременную коррекционно-развивающую помощь.

В настоящее время увеличивается число детей, испытывающих трудности в овладении грамотной письменной речью, что непременно приводит к проблемам обучения в общеобразовательной школе. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) – особая категория детей, нуждающихся в коррекционно-развивающей логопедической помощи. Задержка развития приводит к неуспеваемости уже в младших классах школы, поэтому так важно своевременное выявление речевых нарушений и оказание необходимой психолого-педагогической помощи. Особенно тяжело детям с ЗПР дается освоение письменной речью, поскольку этот процесс многоступенчатый и требует некоторой последовательности мыслительных операций. Овладение письменной речью происходит только в условиях целенаправленного обучения и в специально созданной среде.

Исследователи письменной речи детей с ЗПР, такие как В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов отмечают, что нарушение письма у данной категории детей обусловлено недоразвитием у них фонематических процессов: фонематического анализа, синтеза, фонематического восприятия. Кроме того, отмечается недостаточная сформированность

лексико-грамматического строя речи. По результатам исследования В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьянова нарушения письменной речи (дисграфия и аграфия) диагностированы у 92,5 % обучающихся с ЗПР 7–9 лет [1].

Особенно сложно дается диагностическое обследование данной категории детей по причине несформированности или неравномерности формирования у них многих психических функций. В зависимости от вида ЗПР (соматогенного, конституционального, психогенного, церебрального характера), и степени воздействия на организм ребенка различных неблагоприятных эндогенных и экзогенных факторов наблюдаются разные варианты отклонений в эмоционально-волевой и когнитивной сфере. Многие ученые, такие как С.Г. Шевченко, Г.И. Жаренкова, Н.А. Никашина, Т.В. Егорова, Р.Д. Тригер, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина, У.В. Ульяновская Л.В., отмечают низкую работоспособность детей с ЗПР, быструю утомляемость, слабость воли, сниженный объем внимания, отсутствие мотивации, ограниченный словарный запас, скудное представление об окружающем мире, замедленное восприятие, недоразвитие или отсутствие навыков интеллектуальной деятельности – анализа, синтеза, сопоставления, обобщения, классификации. Игровая деятельность у этих детей также сформирована недостаточно, наглядно-действенное мышление преобладает над словесно-логическим, грубо нарушены все виды памяти.

При обследовании чтения и письма у детей с ЗПР обнаруживаются проблемы с узнаванием букв, слиянием букв в слоги, перестановкой слогов в слове, заменой одного звука другим, непониманием прочитанного текста, пропуском букв и слогов на письме, застреванием на одной графеме, слиянием нескольких слов в одно. В письме отмечается каллиграфическая небрежность, недописывание элементов букв, неравномерность расположения букв на строке, перескакивание с одной строчки на другую. Это связано с недоразвитием моторики рук, нарушением пространственного восприятия [5].

Учитывая несформированность психических функций у детей с ЗПР, таких как восприятие, мышление, память, внимание, моторные навыки, диагностику речевых нарушений следует проводить особым образом. Часто встречаются случаи, когда у ребенка звукопроизношение не нарушено, но недостаточно сформированы фонематические процессы, лексико-грамматический строй речи и, как следствие, письменная речь. Поэтому диагностика основывается на выявлении, прежде всего, нарушенных функций мозга, а также на исследовании состояния лексико-грамматических категорий.

Диагностика письменной речи детей с ЗПР проводится к концу первого года обучения, когда изучены все буквы, освоен навык чтения. В

процессе обследования мы использовали адаптированную диагностику нарушений письма младших школьников И.В.Прищеповой [6] и некоторые методические разработки обследования письма Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [7]. Результаты оцениваются по уровню:

I (высокий уровень, оценка 4 балла) – инструкции выполняются четко, в быстром темпе;

II (уровень выше среднего, оценка 3 балла) – точное выполнение заданий, но темп их выполнения или замедлен или требует уточнения;

III (средний уровень, оценка 2 балла) – выполнение задания носит неуверенный характер, ребенок испытывает определенные трудности;

IV (уровень ниже среднего, оценка 1 балл) – систематические ошибки при выполнении задания, значительные трудности при переключении с одной деятельности на другую, выполнение задания требует постоянного уточнения инструкции;

V (низкий уровень, оценка 0 баллов) – стойкие ошибки в выполнении задания, непонимание инструкции, грубое нарушение инструкций, помощь экспериментатора позволяет выполнить лишь отдельные инструкции.

Дифференциальная диагностика включает в себя следующие задания:

1. Исследование оптико-пространственного гнозиса и праксиса.

1.1. Ориентировка в частях собственного тела. Ребенку предлагают выполнить следующие действия: «покажи правую руку, подними левую руку, покажи правую ногу, топни левой ногой, левой рукой коснись правой ноги».

1.2. Выполнение пробы Хэда. Ребенка просят дотронуться правой рукой за левое ухо, левой рукой показать правый глаз, правой рукой показать правый глаз.

1.3. Определение своего положения по отношению к окружающим предметам. Инструкция: «покажи, какие предметы находятся справа (слева) от тебя, спереди (сзади)».

2. Исследование особенностей мелкой моторики рук.

2.1. Определение ведущей руки. Используются пробы аплодирования, переплетение пальцев рук, «поза Наполеона».

2.2. Обследование моторного праксиса, переключаемости движений, упражнении: «кулак – ребро – ладонь». Логопед предлагает сначала в медленном темпе одной рукой воспроизвести заданное движение, затем двумя руками с ускорением темпа.

2.3. Оптико-кинестетическая организация движений (пробы на праксис позы). Ребенку предлагают выполнить некоторые пальчиковые упражнения пальчиковой: «Кольцо», «Зайчик», «Коза».

2.4. Динамическая организация движений пальцев. Ребенку предлагают сделать упражнения: «Пальчики здороваются», «Игра на рояле» –

постепенное перебирание пальцами сначала одной, а затем обеих рук по столу.

3. Обследование состояния звукопроизношения и звуко-слоговой структуры слов. Проводится согласно общепринятой в логопедии методике. Ребенку предлагают вслед за логопедом повторить звуки, слоги, назвать картинки. Используется альбом для обследования речи О.Б. Иншаковой.

4. Исследование навыков словоизменения.

4.1. Умение употреблять имена существительные в единственном и множественном числе. Ребенка просят показать, что изображено на предлагаемой картинке: дом-дома, девочка-девочки, карандаш-карандаши, дупло-дупла, дерево-деревья и т.п.

4.2. Навык согласования существительного и прилагательного в роде и числе. Ребенку предъявляют картинки с изображением предметов, имеющих женский, мужской и средний род, и просят назвать, какого цвета и формы предмет.

4.3. Дифференциация глаголов в единственном и множественном числе настоящего времени. Ребенка просят показать на картинках, изображающих действия одного или нескольких субъектов, заданного человека или людей и спросить, что они делают.

5. Обследование навыков словообразования.

5.1. Умение образовывать притяжательные прилагательные. Ребенку предлагается поиграть в игру «Чей хвост», «Чья голова», показывая картинки различных животных.

5.2. Образование названия детенышей животных. Ребенку предлагаются парные картинки с изображением животных и их детенышей.

5.3. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида. Предлагаются картинки, где девочка рвет цветы и где девочка нарвала цветы, мальчик строит башню и мальчик построил башню. Ребенок должен точно назвать действие.

6. Особенности речезрительных функций. Исследование узнавания букв, буквенного гнозиса. Ребенку предлагают назвать предъявленные печатные и письменные буквы алфавита. Сначала отдельные буквы, затем эти же буквы в составе слога, а также недописанные буквы, которые нужно угадать по начертанию.

7. Исследование слухо-произносительной стороны речи.

7.1. Повторение слогов с оппозиционными согласными звуками. Ребенку предлагается вслед за логопедом произнести слоговые ряды: ба-па-ба, па-па-ба, да-та-да, да-да-та, га-га-ка, ка-га-ка, ла-ля-ла, ча-ча-ца, са-са-за, за-са-са, ша-жа-ша, жа-жа-ша и т.п.

7.2. Дифференциация фонем в словах-квазиомонимах. Ребенку предлагается назвать предметы на картинках или повторить за логопедом

схожие по звучанию слова: кот-год, бочка-почка, крыша-крыса, лук-люк, чашки-шашки и т.п. Используется альбом обследования речи О.Б. Иншаковой.

8. Изучение языкового анализа и синтеза.

8.1. Анализ структуры предложения. Ребенку зачитывают трех-сложное предложение, например, «Мама варит суп. Картина висит на стене» и просят определить, сколько слов в предложении.

8.2. Слоговой анализ и синтез. Исследуется способность ребенка делить слова на слоги. Для обследования используются слова разной структуры, односложные, двусложные, трехсложные: дом, кошка, капуста, огурец, закрывает. А также проверяется умение ребенка соединять слоги в единое слово. Экспериментатор называет в замедленном темпе несколько слогов: ма-ши-на, по-ми-дор, ско-во-ро-да, ми-ли-ци-о-нер, и просит ребенка составить из них слово.

9. Исследование фонематического восприятия, анализа и синтеза.

9.1. Фонематический анализ. Ребенка просят выделить заданный звук из предлагаемых на картинках слов: хлопни, если услышишь звук. Также дается задание на выделение первого и последнего звука в слове, определение количества букв в слове, местоположение звука в слове (в начале, в конце или в середине).

9.2. Фонематический синтез. Ребенку предлагают сначала составить слово из звуков ненарушенной последовательности, например, р-а-к, к-р-а-н, т-ы-к-в-а, а затем в нарушенной последовательности: к-а-м, в-з-у-к, а-л-н-и-м-а.

9.3. Фонематические представления. Ребенку предлагается выбрать из предметных картинок те, в названиях которых есть заданный звук.

10. Обследование процедуры письма.

10.1. Списывание предложений с рукописного текста.

10.2. Списывание предложений с печатного текста.

10.3. Запись под диктовку отдельных заглавных и строчных букв.

10.4. Запись под диктовку слогов, как одного, так и нескольких.

10.5. Запись под диктовку слов различной слоговой структуры.

10.6. Запись предложений после однократного прослушивания.

10.7. Запись теста после однократного прослушивания(слуховой диктант).

После проведения диагностики логопед формулирует заключение, какой вид дисграфии выявлен у данного ребенка: оптическая дисграфия, акустическая, дисграфия на почве нарушения звукового анализа и синтеза, артикуляторно-акустическая дисграфия, аграмматическая дисграфия или смешанная [8]. После установления вида нарушения письма разрабатывается индивидуальная программа коррекционно-развивающих мероприятий, необходимая для устранения данного дефекта.

Литература

1. Ковшиков В.А., Демьянов Ю.Г. О речевых нарушениях у детей с задержкой психического развития // Дефектология: Научно-теоретическая конференция. – Ленинград, 1967.
2. Шевченко С.Г. Особенности освоения элементарных общих понятий детьми с задержкой психического развития Дефектология. 1987. №5. – 23 с.
3. Жаренкова Г.И. Выявление недостатков речи у детей // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – Москва, 1965.
4. Тригер Р.Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития в овладении грамматическим строем речи Дефектология. 1987. № 5.
5. Логинова Е.А. Нарушения письма у учащихся младших классов с задержкой психического развития Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми. – Ленинград, 1990.
6. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников. – Санкт-Петербург, 2006.
7. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – Санкт-Петербург, 2001.
8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – Москва, 2003.

УДК 373.25

ГРНТИ 14.23.05

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДОВ АРТ ПЕДАГОГИКИ

LOGOPEDIC WORK ON CORRECTION OF DISLEXIA USING THE METHODS OF ART PEDAGOGY

Саморукова Юлия Андреевна

Научный руководитель: И.С. Карауш, канд. мед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дислексия, нарушения письменной речи, арт педагогика, арт-педагогические методы, дезориентация, коррекционно-развивающий процесс, вербальные символы, визуальное мышление, неспособность к обучению, трехмерное восприятие.

Key words: dyslexia, writing disorders, art pedagogy, art teaching methods, disorientation, correctional and developmental process, verbal symbols, visual thinking, learning disabilities, three-dimensional perception.

Аннотация. Нарушения письменной речи у детей являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез, и являются серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы. Распространенность нарушений чтения среди детей довольно велика. Около 5–8 процентов школьников страдают дислексией. Нарушение чтения чаще становится очевидным ко 2-му классу. Иногда дислексия со временем компенсируется, но в ряде случаев остается и в более старшем возрасте. Актуальным становится внедрение в традиционную логопедическую практику в коррекции дислексии арт-педагогических методов.

Арт-педагогика позволяет рассмотреть в рамках образования не только художественное воспитание, но и все компоненты коррекционно-развивающего процесса средствами искусства. Основная цель, которую преследует арт-педагогика, является развитие детей с проблемами здоровья и социальная адаптация личности средствами искусства. Психолого-педагогические исследования в области применения методов арт-педагогики показывают, что искусство развивает личность, расширяет общий кругозор, обогащает словарный запас, реализует познавательные интересы детей. Арт-педагогика позволяет детям с проблемами развития ощутить мир во всем его богатстве и многообразии, а через художественные виды деятельности научиться его преобразовывать. Искусство является, с одной стороны, источником новых позитивных переживаний ребенка, способствует развитию коммуникативной культуры, как основы успешной социализации, а с другой стороны является средством реализации коррекционно-развивающих задач. Синтезирование наиболее эффективных арт-педагогических техник в рамках деятельности по речевому развитию детей позволяет решать особые коррекционно-развивающие задачи [6].

Важным в коррекционной работе является понимание восприятия и видения мира дислектика. В рамках предлагаемого подхода с использованием методов арт-педагогики лучшее описание причин и источника дислексии – это талант восприятия, особые врожденные способности. Для того чтобы успешно преодолеть дислексию, как неспособность к обучению, все многочисленные факторы, приводящие к дислексии, должны быть отрегулированы или устранены. Дислектиков надо снабдить чем-то, что они реально могут сделать, чтобы изменить свое состояние. Дислектики думают скорее образами, чем словами или предложениями. Поэтому вербальные символы они воспринимают в искаженном виде. В таком состоянии тяжело, или невозможно писать и читать. Ребенок, мыслящий образами, при встрече с вербальными символами, испытывает состояние дезориентации [4].

Таким образом, необходима коррекционная работа по устранению дислексии, основанная на развитии не вербального, а визуального мышления. Для решения данных задач наиболее эффективно использование методов арт-педагогики.

Физиологические основы высших психических функций дислектиков имеют свои особенности. Особая форма восприятия информации у дислектика проявляется еще в раннем детстве. Такой ребенок автоматически и подсознательно использует функцию дезориентации для распознавания объектов в своем окружении как единственно верное решение. Узнает предметы не осознанно, как другие дети, а с помощью дезориентации. Печатные слова не вызывают образов слов. Возникает

спутанность сознания. В младшем школьном возрасте фрустрация достигает своего предела и дислексик обнаруживает полную неспособность к обучению. Использует механическое запоминание и ассоциации. Вырабатывается интуитивное понимание сути явлений. У таких детей развито воображение и изобретательность. Они сориентированы визуально и кинестетически. Могут думать на ходу и быстро реагировать. В таком состоянии тяжело, или невозможно писать и читать. Эта уникальная форма мышления в результате развивает у них многие способности. Дислексии обладают хорошо развитым осознанием окружающего их мира; их воображение выше среднего уровня; мыслят больше визуально, чем вербально; у них хорошо развита интуиция и способность трехмерного восприятия. Эти способности могут привести к развитию интеллектуальности выше среднего уровня, а также исключительно творческих талантов [8].

Использование методов арт-педагогике в коррекции дислексии, например, лепки, позволяет: научиться «контролировать» алфавит и языковые знаки, вылепливая их из пластилина; научиться «контролировать» абстрактные слова, для которых у дислексика не существует образа; развивать навыки порядка и понимания во время чтения. В игровой форме концепция данного слова вылепливается из пластилина и создается его мысленный образ. Например, для изображения предлога «в» можно вылепить изображение «вилка в розетке», либо «жемчужина в раковине». Далее сделать из пластилина символ или буквы слова и убедиться в правильности орфографии, создать мысленный образ того, что было создано, и произнести вслух что означает это слово. Когда ребенок сам лепит буквы, они становятся осязаемыми, и тогда ему легче их представить. Он начинает видеть буквы, какие они есть, и его почерк становится лучше. Суть данного подхода: помочь ребенку освоить наиболее сложные для восприятия двумерные печатные слова и символы и получить в своем воображении их образное выражение [7].

Своевременная и эффективная коррекционная помощь ребенку с дислексией с использованием методов арт педагогике поможет ему правильно воспринимать и осваивать окружающий мир с учетом особенностей его образного мышления и стать успешным в школьном обучении и жизни, даст мощный толчок в развитии скрытых творческих способностей.

Литература

1. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 160 с.
2. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – Санкт-Петербург: «Союз», 2002.-224 с.

3. Дэйвис, Р. Д. Дар дислексии. / Дейвис Р. Д., Браун Э. М. Переводчик: Лидия Барановская Центр коррекции обучения. Изд-во: Кэл Пресс. 2010. – 264 с.
4. Медведева, Е.А.. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Медведева Е.А., Левченко И.Ю. Москва, 2007. – 246 с.
5. И. В. Дубровина, Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Дубровина И. В., Данилова Е. Е. – Москва: Академия, 1999.- 160 с.
6. Львов, М. Р. Язык и речь / М.Р. Львов // Начальная школа. 2000. – № 1. -С.83-88.
7. Архипова, Е.В. Работа над значением слова в начальной школе / Е.В. Архипова. – Рязань: РГПУ, 1996. – 168 с.
8. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: МиМ, 1997. – 286 с.

УДК 376
ГРНТИ 14.03.07

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В ДОО

A COMPREHENSIVE APPROACH TO OVERCOMING VIOLATIONS OF THE PROSODIC COMPONENTS OF SPEECH IN CHILDREN WITH DYSPHATHRIA IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANISATION

Федосеева Ирина Юрьевна

Научный руководитель: З.Н. Ажермачёва, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дизартрия, просодические компоненты речи, комплексный подход, взаимодействие специалистов, дошкольное образование, темп, ритм, голос.

Key words: dysarthria, prosodic components, comprehensive approach, the interaction of specialists, preschool education, tempo, rhythm, voice.

Аннотация. Дизартрия – распространенное речевое расстройство, ведущим дефектом которого является нарушение просодических компонентов речи: темпа, ритма, интонации, модуляции голоса. Эти важные компоненты просодики в значительной степени влияют на процесс общения детей, а их нарушения приводят к эмоциональным расстройствам, негативно сказывающимися на развитии личности. Для эффективности коррекционно-развивающей работы по устранению нарушений просодических компонентов речи необходимо тесное взаимодействие всех специалистов ДОО и родителей и применение на практике комплексного подхода.

Дизартрия – распространенное расстройство речи, часто встречающееся в логопедической практике ДОО. Данная патология представляет собой совокупность речевых и неречевых симптомов. Одним из ведущих дефектов является нарушение просодических компонентов

речи, а именно – речевого дыхания, голоса, ритма, интонации, темпа, дикции.

Голос у таких детей хриплый, иногда сиплый, имеется невыраженный назализованный оттенок. Темп речи чаще ускорен, звукопроизношение недостаточно чёткое, интонация не выражена, между фразами отсутствует пауза. Особенно затруднена повествовательная интонация [1]. Невнятная речь и отсутствие дифференцированной артикуляции затрудняют формирование четкого слухового восприятия, что приводит к нарушению фонетической стороны речи.

Такой просодический компонент речи, как интонация, играет важную роль в осуществлении коммуникативной функции речи. С помощью интонации говорящий передаёт свои эмоции: радость, удивление, грусть, возмущение, гнев, – и сам оказывает эмоциональное и волевое воздействие на слушающего, интонационно выражая побуждение, просьбу, приказ, вопрос, приглашение, убеждение [2].

Дефекты просодических компонентов речи у детей с дизартрией влияют на развитие их речевого общения, отмечается снижение социальной активности, затруднено взаимодействие со сверстниками, снижена способность адекватно реагировать на происходящее. Всё это ведёт к дисбалансу в поведении, речевому негативизму. Именно общение является важнейшим фактором развития ребенка, одним из условий формирования его личности и ведущим видом деятельности человека, с помощью которого он познает и оценивает самого себя в процессе взаимодействия с другими людьми. Также общение способствует развитию познавательно-речевой и мыслительной деятельности. Поэтому так важно уделять внимание просодической стороне речи у детей с дизартрией.

Направление по преодолению нарушений просодических компонентов речи является менее всего разработанным. В методической литературе эти разделы представлены лишь декларациями о необходимости нормализации просодики. И только в работах Лопатиной Л.В., Серебряковой Н.В., Румянцевой Е.Ю. определена некоторая последовательность в работе над формированием просодики при дизартрии [3].

Изучение нарушений просодических компонентов речи у детей с данной патологией в медицинском, логопедическом, психологическом, музыкальном и других аспектах даёт возможность наиболее глубоко раскрыть природу дефекта и разработать эффективные пути их преодоления. Актуальность этой проблемы определяет выбор подхода к ее решению. В условиях ДОО целесообразным представляется комплексный подход в изучении и коррекции просодических нарушений у детей с дизартрией. Комплексность означает единство целей,

задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия [4]. Комплексное изучение данной патологии, отбор и систематизация методов обследования, планирование позволяют проводить объективную оценку и коррекцию данной патологии.

Проблемами комплексного подхода в педагогике занимались многие авторы: В.П. Кащенко, Л.С. Выготский, Е.М. Мастюкова, Б.М. Гришпун, М.И. Фомичёв, А.Н. Сафаров, М.Л. Баранова, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева.

По мнению исследователей, необходимо тесное сотрудничество врачей, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя, воспитателя, инструктора по физическому воспитанию и семьи. Работа должна строиться на взаимодействии специалистов ДОО, иметь скоординированный характер их действий. Комплексный подход предусматривает совмещение лечебно-оздоровительной и коррекционно-педагогической работы, направленной на нормализацию всех компонентов речи, психических процессов, оздоровление организма в целом, формирование личности ребёнка и его социализацию.

Взаимодействие специалистов ДОО начинается с психолого-медико-педагогического обследования ребёнка, которое проводится в начале учебного года. После проведения комплексной диагностики, направленной на изучение состояния умственного, эмоционально-волевого, личностного и речевого развития ребёнка специалисты намечают пути и методы оказания помощи.

Коррекционно-развивающее воздействие реализуется благодаря совместному планированию работы, в ходе которой преодолеваются нарушения просодических компонентов речи разными способами и разными специалистами при соблюдении единства требований, предъявляемых детям.

Медицинский персонал принимает участие в сборе анамнеза и составлении индивидуального образовательного маршрута на ребёнка с дизартрией, а также выписывает направление на консультацию и лечение в медицинские учреждения, проводит контроль своевременного прохождения назначенного лечения.

Особая роль в преодолении нарушений просодических компонентов речи отведена музыкальному руководителю, который ведёт работу по развитию музыкального и речевого слуха, формирует правильное речевое дыхание, силу, тембр голоса, интонацию.

Инструктор по физическому воспитанию помимо решения базовых задач по сохранению и укреплению общего физического здоровья детей, работая над нормализацией общего мышечного тонуса, координацией движений, общей и мелкой моторикой, проводит комплексы

дыхательной гимнастики, фонопедические упражнения для формирования диафрагмального дыхания.

Нельзя недооценивать роль психолога в работе с детьми, имеющими диагноз дизартрия. Занятия специалиста направлены на формирование психологической базы речи. Психолог развивает зрительное и слуховое внимание, зрительную и слухоречевую память проводит работу по развитию произвольности и навыков самоконтроля, волевых качеств, снятию тревожности. При изучении эмоций отработывает с детьми различные виды интонаций.

Воспитатель также ведёт работу по преодолению просодических нарушений речи, развивая способность детей управлять своим голосом, интонацией через игры-драматизации, театрализацию, чтение стихотворений по ролям.

Логопед выступает как организатор и координатор коррекционных влияний, оказывая необходимую помощь.

Работу по устранению нарушений просодической стороны речи логопед осуществляет параллельно с формированием других сторон речи: звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, связной речи и т.д. Также ведётся работа по развитию речевого дыхания, силы голоса, темпо-ритмической и мелодико-интонационной стороны речи.

Для развития речевого дыхания логопед применяет разнообразные дыхательные, голосовые и фонопедические упражнения, которые позволяют увеличить объём вдыхаемого воздуха, развить фонационный выдох и голосоведение.

Для развития силы голоса специалист отработывает с ребёнком навыки говорить громко, ясно, чётко, постепенно изменяя модуляцию голоса – от громкого к тихому, и наоборот, а также постепенно удлиняет произнесение звуков на одном выдохе.

При работе над темпо-ритмической стороной речи логопед развивает у дизартриков способность воспринимать, понимать и уметь воспроизводить речевой материал в заданном темпе и ритме.

В процессе развития мелодико-интонационной стороны речи специалист знакомит ребёнка с различными видами интонации и средствами их обозначения: высота, сила, тембр, модуляции голоса и развиваем умение различать и употреблять в речи разнообразные интонационные структуры. В ДОО работа с ребёнком, имеющим диагноз дизартрия, осуществляется на индивидуальных и подгрупповых занятиях всеми специалистами в сотрудничестве с родителями, от успешности которого во многом зависит эффективность достижения целей.

Семья – это естественное речевое, воспитательное, развивающее пространство, окружающее ребёнка с рождения, которое оказывает

непосредственное влияние на развитие ребёнка. В Законе РФ «Об образовании», Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении указано, что одна из основных задач, стоящих перед детским садом, – «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка» [5]. Поэтому, на основании закона и наиважнейшей роли семьи в процессе воспитательного воздействия на ребёнка, специалистам необходимо включить родителей в работу по преодолению имеющихся у него нарушений.

Для вовлечения в коррекционно-образовательный процесс родителей в ДОО организуются специальные мероприятия. Это консультации узких специалистов, лектории, психологические тренинги, открытые занятия, досуги, развлечения, включающие совместную деятельность детей и родителей.

Таким образом, реализация комплексного подхода при активном взаимодействии всех участников коррекционно-развивающего процесса, единое образовательное пространство, созданное их совместными действиями, позволит чётко и целенаправленно организовать педагогический процесс, добиться устойчивых положительных результатов в преодолении нарушений просодических компонентов речи, а это в свою очередь будет способствовать успешной социализации детей, имеющих сложный диагноз дизартрия.

Литература

1. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия. Учебное пособие для вузов.- Москва: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2013.
2. Шевцова Е.Е., Забродина Л.В. Технологии формирования интонационной стороны речи. Учебное пособие для студентов педвузов – Москва: Изд. АСТ, Астрель, 2009.
3. Архипова Е.Ф. Особенности логопедической работы при дизартрии. Коррекционная педагогика №1, 2004, с. 36-42.
4. Подласый И.П.. Педагогика: 100 вопросов –100 ответов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. – 368 с., 2004.
5. Закон РФ «Об образовании». Москва, 2008.

УДК 37.02
ГРНТИ 14.29.01

МЕТОДЫ ИГРОВОЙ ЛОГОПЕДИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

METHODS OF GAME LOGOPEDICS IN FORMATION OF COMMUNICATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Шишкина Александра Дмитриевна

Научный руководитель: Н. А. Медова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, связная речь, методы игровой логопедии.

Key words: The autism spectrum disorder, communication, connected speech, methods of game logopedics

Аннотация. Сегодня отмечается рост количества детей с расстройством аутистического спектра. Именно поэтому создаются системы помощи таким детям. Ученые выявили самое распространенное нарушение среди детей с детским аутизмом, им является недостаток коммуникативных навыков. Существует множество методов коррекции данного нарушения. Самым эффективным методом является проведение различных игр. В числе таких игр находятся игры с жестами, «пазлы», работа по книге. На основе изучаемых методик был проведен эксперимент, результат, которого показал, что игра стимулирует развитие познавательной сферы ребенка, ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Методики создают благоприятные условия для успешного пребывания детей с расстройством аутистического спектра в социуме.

По данным современных исследований на сегодняшний день в мире выявлены разные формы детского аутизма в 4–26 случаях из 10000, это составляет 0,04–0,26 % от общего количества детей [1]. Также отмечается значительный рост количества детей данной категории.

Дети с расстройством аутистического спектра это дети с тяжелым нарушением психического развития при котором, прежде всего, страдает способность к общению, социальному взаимодействию. Поведение детей с аутизмом характеризуется также жесткой стереотипностью (от многократного повторения элементарных движений, таких, как потряхивания руками или подпрыгивания, до сложных ритуалов) и нередко деструктивностью (агрессия, самоповреждение, крики, негативизм и др.).

Уровень интеллектуального развития при аутизме может быть самым различным: от глубокой умственной отсталости до одаренности в отдельных областях знаний и искусства; в части случаев у детей с аутизмом нет речи, отмечаются отклонения в развитии моторики, внимания, восприятия, эмоциональной и других сфер психики. Диспропорциональность в развитии высших психических функций у детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) определяется важность изучения данной проблемы.

В настоящее время в Российской Федерации складывается система помощи детям с расстройством аутистического спектра. Необходимость развития такой системы обусловлена высокой частотой данной патологии развития. Общество заинтересовано в возможностях социализации детей с ранним детским аутизмом, которая непосредственно зависит от возможности наладить коммуникацию с окружающими.

По мнению большинства авторов (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, R. Jordan, L. Kanner, В.М. Prizant, M. Rutter, Н. Tager-Flusberg, A.L. Schuler и др.) самым распространенным нарушением, влияющим на препятствие успешной адаптации у детей с ранним детским аутизмом, является недостаток коммуникативных навыков, который проявляется в виде отставания или отсутствия связанной речи, отсутствии коммуникативных навыков.

Изучая данную проблему, многие специалисты пришли к выводу, что формирование коммуникативных навыков при детском аутизме является в большей степени педагогической проблемой. Существует множество методов коррекции коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом (О.И. Ловас, Д. Макдональд, Д. Хорстмейстер, доктором Робертом Когел, доктффором Линн Когел, Б. Ф. Скиннер и другие).

В современной методической литературе по логопедии в работе с детьми рекомендуется проведение разных игр. Авторы методической литературы настоятельно рекомендуют использовать игры в целях коррекции неправильной речи у детей. Во многих случаях приводятся примеры таких игр, которые представляют собой модифицированные варианты общеизвестных в дошкольной педагогике игр, но часто они придуманы самими авторами.

Один из методов игровой логопедии является метод игры с жестами. В процессе общения каждый из нас помимо слов в той или иной степени использует язык жестов, мимики и телодвижений. Психологи утверждают, что от 60 до 80 % информации передается как раз за счет невербальных (неречевых) средств. При возникновении сложностей в процессе формирования устной речи, в качестве средств общения успешно используются системы, представляющие собой сочетания слов,

мимики, жестов, движений, картинок, символов и табличек со словами. Соотношение использования таких средств различно и зависит от причины, вызывающей те или иные проблемы общения. Использование альтернативных, то есть неречевых, способов общения позволяет сократить разрыв между пониманием речи и активной речью ребенка, что дает возможность решить многие проблемы, связанные с более поздним появлением экспрессивной речи. Родители имеют возможность лучше понять своего ребенка, который может доступным способом сообщить им о своих желаниях или нежеланиях, а также выразить свои чувства [5].

В отличие от зарубежных специалистов, которые могут рассчитывать на то, что и дома, и в детском саду, и даже школе в качестве временной замены устной речи будет использоваться развернутый язык жестов, мы используем только общепринятые и общедоступные жесты, понятные окружающим без специального обучения. Это принципиально важный момент, так как ребенок, еще не умея произносить слова и предложения, должен иметь возможность объясниться с окружающими и в детском саду, и на игровой площадке, и в любой другой ситуации, где находятся люди, незнакомые с жестами. Родителям и специалистам, использующим эту методику, обязательно надо помнить, что использование жестов ни в коем случае не отменяет произнесения обозначаемого жестом слова. Наряду с усвоенным и используемым жестом ребенок обязательно должен слышать от взрослых соответствующее слово. Иными словами, если ребенок обращается к вам, используя жесты, лаконично прокомментируйте словами каждый из них. В том случае, если вы, обращаясь к ребенку, используете жесты и движения, то они обязательно должны сопровождаться словами, поясняющими их смысл.

При развитии связной речи, а так же для развития зрительного восприятия, произвольного внимания, логического мышления используют развивающую игру «Пазлы». Предлагаются разрезные картинки на различные темы, половинки которых нужно соединить, после чего найти похожие картинки и сравнить их между собой. Одну и ту же картинку можно использовать несколько раз в различных заданиях. Это применяется для того, чтобы ребенок привык к картинке и его слова, которые находятся в пассивном словаре, стали использоваться в активном. Можно проводить игру в форме соревнования, кто больше успеет собрать карточек. Дети могут описать картинки, указав признаки сходства и различия между парными картинками.

Следующий метод – работа по книге. Книга, в свою очередь, не простая, книга выполнена своими руками, используют детские развивающие книжки из фетра. Этот материал как нельзя лучше подходит

для маленьких первооткрывателей. Его можно мять, грызть, а кроме этого, его можно стирать – он не садится и не линяет.

Страницы в этой книге яркие приятные на ощупь, детям нравится рассматривать аппликации и так знакомиться с окружающим миром: изучать цвета, животных, растений и многое другое.

В книге имеются различные сказочные персонажи, которые «гуляют» по книге. Ребенок сам может окунуться в сказку, тем самым ребенок проникнется занятием. В конце книги есть одна страница, на которой помещаются все герои, ребенок должен разложить их в том порядке, в котором они шли по сказке. Тем самым книга развивает у ребенка память, внимание, речь. Еще это отличное развивающее средство для мелкой моторики.

На основе изученных методик было разработано содержание эксперимента по формированию коммуникативных навыков. У детей с аутизмом общение с взрослыми и сверстниками ограничено, что в последствии отражается в его самостановлении и реализации себя в жизни. Самым эффективным способом коррекции коммуникативных умений является использование в этом возрасте упражнений в игровой форме. Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением. Да и сами по себе игры в этом возрасте становятся новыми. Большой интерес представляют такие игры, в которые с удовольствием играют и взрослые. В таких играх совершенствуется мышление, восприятие, внимание, память и речь.

При формировании констатирующего эксперимента было организовано две группы детей: контрольная и экспериментальная. С детьми контрольной группы осуществлялась стандартная логопедическая работа, а с детьми экспериментальной группы использовались инновационные, технические методы и приемы.

В основу эксперимента была заложена сказка «Колобок». С помощью данного произведения проводились занятия на развитие коммуникации.

Работа проводилась на трех этапах: подготовительном, основном и итоговом.

На подготовительном этапе детям предлагались пазлы с изображением всех героев сказки, которые необходимо было верно соединить. Проводилась работа по созданию различных аппликаций, лепки из пластилина, рисования героев. Это проводилось для ознакомления с героями произведения.

Следующий этап основывался на развивающей книге из фетра. Работая с книгой, дети на ощупь познакомились с героями, гуляли вместе

с ними по сказке. При появлении нового персонажа, дети вспоминали все манипуляции, которые проводились на подготовительном этапе. Изучение книги занимало достаточно долгое время. После чего приступили к третьему этапу, на котором предлагалось восстановить порядок появления героев от начала до конца. Использовались пазлы с сюжетами из сказки, которые нужно было соединить и воспроизвести фрагменты, рассказать то, что запомнилось.

Игра, как сложный социально-психологический феномен, имеет большое значение не только в жизни ребенка, но и на протяжении всей жизни уже взрослого человека.

Обращение к историческому опыту в воспитании детей позволяет выделять игру как важнейшее средство приобщения ребенка к общечеловеческим (универсальным) и индивидуальным ценностям развития, которые определяют особый статус ее в системе психологических, педагогических, культурологических, лингвистических, этнографических и многих других направлений научных исследований.

Проанализировав и обобщив игровые методы развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста, отмечается, что они характерны, прежде всего, тем, что в игре ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать свое место в ней. Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребенка. Разыгрывая фрагменты реальной взрослой жизни, ребенок открывает новые грани окружающей его действительности.

Литература

1. Тревожность. Агрессия. Аутизм. [Электронный ресурс] . – Режим доступа : http://adalin.ospsy.ru/l_02_10.shtml (Дата обращения 10.03.2016)
2. Богдашина, О. Аутизм : определение и диагностика. / О. Богдашина. – Донецк, 1999.
3. Кириллова, Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми : Учебно-методическое пособие. / Е. В. Кириллова. – Москва : ТЦ Сфера, 2011.
4. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. / И. И. Мамайчук. – Санкт – Петербург : Речь, 2007.
5. Особенности игровой деятельности у детей с ранним детским аутизмом : Статьи Фестиваля «Открытый урок». [Электронный ресурс] . – Режим доступа : <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=654604#2> (дата обращения 10.03.2016)
6. Янушенко, Е. А. «Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развития речи, психотерапии» . / Е. А. Янушенко. Москва : Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2012.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ДОО

УДК 373.2.02
ГРНТИ 14.23.09

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ГРУППЫ РИСКА

IMPROVING THE EFFICIENCY OF INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH TROUBLED FAMILIES

Долгих Татьяна Яковлевна

Научный руководитель: А. В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: защита прав ребенка, неблагополучные семьи, семьи группы риска, взаимодействие

Key words: child rights protection, dysfunctional family, troubled family, disadvantaged family, unsuccessful family, problem family, a family at risk, interaction, cooperation, collaboration, engagement, synergy

Аннотация. В статье актуализируется проблема изучения семейного неблагополучия, выявляется специфика семей группы риска. На основе определения ведущих факторов риска, которые представляют возможную опасность для социализации ребенка и нарушения его прав, уточняется типология семей группы риска, рассматриваются механизмы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями группы риска и неблагополучными семьями.

Анализ отечественной литературы и научно-исследовательской практики подтверждает, что на сегодняшний день четкая классификация семей, отличающихся той или иной степенью неблагополучия, отсутствует. До сих пор не выделены признаки, необходимые и достаточные

для отнесения семьи к неблагополучной или к группе риска. Между тем актуальность такой классификации и востребованность методики определения уровня неблагополучия семей не снижается, а во вновь открывающихся дошкольных образовательных учреждениях – жизненно необходимы.

На наш взгляд, в педагогической практике существует проблема не совсем верного представления о неблагополучных семьях. К этой категории часто относят семьи с аморальной и асоциальной направленностью и передают полномочия воздействия на них в органы опеки и попечительства. Мы предполагаем, что проблема социального риска просматривается значительно шире. Во всем многообразии научной и специальной литературы по данному направлению используются понятия «неблагополучная семья», «семья группы риска», «проблемная семья», «негармоничная семья», «дисфункциональная семья», что доказывает неоднородность этого феномена. Но несмотря на разные их названия, главной особенностью вышеперечисленных семей, по нашему мнению, является отрицательное, разрушительное влияние на формирование личности ребенка, которое проявляется в разного рода отклонениях в его развитии и поведении. Именно с этим феноменом мы столкнулись при комплектовании вновь открывшегося дошкольного отделения при школе. Дошкольное отделение было введено в эксплуатацию в рамках Президентского Указа обеспечения детей от трех лет доступным дошкольным образованием. Отделение укомплектовано детьми от трех до трех с половиной лет, т.е. детьми второй младшей группы на границе перехода в среднюю группу, в количестве ста человек. Семнадцать процентов детей ранее посещали дошкольные учреждения, восемьдесят три процента детей впервые пришли в детский сад. Первичные обследования детей специалистами учреждения показали уникальные результаты:

60% детей имеют нарушения речи, в том числе 30% – тяжелые;

25% детей – с синдромом дефицита внимания (гиперактивные дети).

Опираясь на научные труды Т.В. Андреевой [1], А.В. Петровского [5], В.М. Целуйко [6], мы сделали попытку разобраться в классификации семейного неблагополучия. Под неблагополучной семьей мы склонны понимать такую семью, в которой нарушена структура, оцениваются или игнорируются основные семейные функции и ценности, имеются дефекты воспитания явные или скрытые, удовлетворение ведущих потребностей членов семьи затруднено. Следует отметить, что такие формы семейного неблагополучия встречаются в современном обществе довольно часто, но не всегда открыто проявляются, что является не менее опасным для формирования личности ребенка. В этой связи с учетом доминирующих факторов неблагопо-

лучия все семьи можно разделить на две большие группы: с явной (открытой) формой неблагополучия и скрытой формой (семьи внешне благополучные).

Мы полностью присоединяемся к мнению исследователей социальной педагогики (Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга [7], И.Ф. Дементьева [3]), которые выделяют три группы семей с различной степенью неблагополучия:

1. Семьи, в которых проблемы имеют незначительное проявление, находятся в начальной стадии развития неблагополучия. Их называют *превентивными* или *условно адаптированными*. Это благополучные семьи, испытывающие сложности временно. Ни у одной семьи нет полной гарантии попасть в трудную жизненную ситуацию.

2. Семьи, в которых несколько функций подвергаются деформации, а противоречия, возникающие в социальной сфере, обостряют взаимоотношения членов семьи друг с другом и с окружением до критического уровня. Данный тип семей относят к *кризисным* или *семьям «группы риска»*.

3. Семьи с большим количеством сложностей, зачастую потерявшие всякую надежду на улучшение жизненной перспективы по отношению к своей судьбе и судьбе собственных детей. В семьях такого типа неблагополучие проявляется в большей мере, и поэтому их относят к собственно *неблагополучным семьям*.

Важно иметь в виду, что неблагополучие – динамичное явление и может наблюдаться миграция семей из группы в группу в связи с меняющимися факторами неблагополучия: если семья из превентивной группы не сумела преодолеть самостоятельно факторы неблагополучия, то она может перейти в группу риска. Получив необходимую поддержку, семья «группы риска» может перейти в группу превентивную и т.д. Все зависит от сочетания имеющихся в семье факторов риска.

Таким образом, семьи группы риска характеризуются наличием некоторых отклонений от норм, не позволяющих квалифицировать семью как благополучную. Чаще всего эти семьи решают задачи воспитания ребенка в параллели с преодолением больших жизненных трудностей. Самостоятельно родители данного типа семей, как правило, с функциями семейного воспитания не справляются, так как их способности к социально-экономической адаптации существенно снижены, и поэтому процесс воспитания детей в таких семьях испытывает большие дефициты. Именно эта категория семей вызывает наибольший интерес у работников дошкольного образования.

Затруднение вызывает тот факт, что семьи группы риска не однородны ни по характеру проявления неблагополучия, ни по структуре.

Анализ научной литературы указывает на отсутствие единой, общепринятой типологии семей группы риска. В педагогике существуют классификации семей группы риска, которые либо дополняют, либо повторяют друг друга. Изучение классификаций неблагополучных семей таких авторов как, Т. В. Андреева [1], Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга [7] и др. и знакомство с исследовательской работой А. Г. Грицай [2] позволило нам согласиться с классификацией семей группы риска по наличию проявления одного или нескольких факторов риска:

1) *медико-биологические факторы* (группа здоровья членов семьи, наследственные причины, врожденные свойства, нарушения в физическом и психическом развитии, условия рождения ребенка, имеющиеся заболевания матери, травмы внутриутробного развития плода и т.д.);

2) *социально-экономические факторы* (малообеспеченные, многодетные, неполные семьи, несовершеннолетние родители, безработные семьи, семьи, ведущие аморальный образ жизни, неадаптированные к жизни в обществе и т.д.);

3) *социально-культурные факторы* (семьи, родители которых характеризуются различным уровнем образования, общей эрудиции и пр.);

4) *демографические факторы* (состав семьи, место и условия проживания: сельская местность, город, мегаполис, собственное жилье, арендуемое и т.д.);

5) *психологические факторы* (отстраненность от социальной среды, низкая самооценка, невротические реакции, нарушение общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость, неуспех в деятельности, неуспех в социальной адаптации и т.д.);

6) *педагогические факторы* (низкий уровень педагогической культуры родителей, низкий уровень общения, общей и духовной культуры, отсутствие примеров положительного поведения в семье, отсутствие единства в воспитании детей и т.д.).

Данная классификация семей группы риска была использована нами для выявления из общего числа семей категории «группы риска» в дошкольном отделении МАОУ СОШ № 36 г. Томска. В обследовании были задействованы 100 семей воспитанников дошкольного отделения. Ведущими методами изучения семей нами выбраны: анкетирование, наблюдение, беседы с детьми и родителями, изучение документов, диагностические методы, анализ социальных паспортов семей.

Результаты нашего исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Итоги обследования семей на сочетание
факторов риска семейного неблагополучия**

№ п/п	Факторы риска	Проявление фактора (кол-во семей)
1.	Медико-биологические факторы	83
	состояние здоровья членов семьи	28
	наследственные заболевания	1
	нарушения в физическом развитии	0
	нарушения в психическом развитии	25
	условия рождения ребенка	22
	образ жизни семьи (нездоровый)	7
2.	Социально-экономические факторы	59
	малообеспеченные семьи	17
	безработные семьи	38
	семьи, ведущие аморальный образ жизни	3
	семьи, неприспособленные к жизни в обществе	1
3.	Социально-культурные факторы	7
	разные уровни образования	4
	разный уровень общей культуры	3
4.	Демографические факторы	100
	состав семьи	
	– один ребенок	35
	– два ребенка	60
	– многодетная семья	5
	– полная семья	68
	– гражданский брак	20
	– материнская семья	3
	– неполная семья (разведены)	6
	– замещенный папа	3
	– сложная семья	7
	– простая семья	93
	место проживания	
	– город	93
	– сельская местность	7
	условия проживания	
	– собственное жилье (в т.ч. ипотека)	81
	– арендуемое жилье	12
	– проживают с родителями	7
5.	Психологические факторы	49
	отчуждение от социальной среды	2
	неприятие себя	4
	невротические реакции	7
	нарушение общения с окружающими	7
	эмоциональная неустойчивость	7
	неуспех в деятельности	14
	неуспех в социальной адаптации	4

	трудности в общении	4
б.	Педагогические факторы:	74
	низкий уровень педагогической культуры	17
	низкий уровень духовной культуры	17
	низкий уровень общения	21
	отсутствие примеров положительного поведения родителей	1
	отсутствие единой тактики воспитания детей	18

Анализ наиболее частого проявления факторов риска в семьях воспитанников дошкольного отделения позволил нам очертить границы «группы риска» в количестве двадцати восьми и выстроить модель взаимодействия с ними в рамках их социально-педагогического сопровождения.

Литература

1. Андреева, Т. В. Семейная психология / Т. В. Андреева. – Санкт-Петербург, 2004. – 224 с.
2. Грицай, А. Г. Семья группы риска в структуре типологий неблагополучных семей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : dispace.edu.nstu.ru
3. Дементьева, И. Ф. Издержки социализации детей в неблагополучной семье / И. Ф. Дементьева // Социальная педагогика. – 2011. – № 6. – С.99-106/
4. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва, 1985. – 431 с.
5. Петровский, А. В. Социальная психология : учебн. пособие для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский. – Москва : Просвещение, 1987. – 224 с.
6. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи : книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 271 с.
7. Шульга, Т. И. Методика работы с неблагополучной семьей учреждений социально-педагогической поддержки детей и подростков Т. И. Шульга, Л. Я. Олиференко. – Москва, 1999. – 24 с.
8. Шульга, Т. И. Работа с неблагополучной семьей / Т. И. Шульга. – Москва, 2005. – 254 с.

УДК 373.2.01
ГРНТИ 14.23.07

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ИГРЕ В ШАХМАТЫ

TO THE PROBLEM OF TRAINING OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THE GAME OF CHESS

Иксанова Зимфара Марвитовна

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, развитие логического мышления, шахматы, дошкольное образование, познавательная задача, воспитательная задача, развивающая задача.

Key words: Federal state educational standard, development of logical thinking, chess, pre-school education, educational objective, educational objective, educational objective.

Аннотация. Шахматная игра – это средство разностороннего развития ребенка. Они расширяют кругозор, развивают логическое мышление, воспитывают характер. Обучение шахматам можно начинать в раннем возрасте, так как именно в дошкольном детстве большие потенциальные возможности развития.

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 года № 1155 «Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного образования» содержит идеи воспитания, обучения, развития личности в интересах ребенка и всего общества. Подрастающее поколение должно уметь действовать не только по образцу и алгоритмам. Оно должно быть способно к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности [1].

На формирование и развитие ребенка влияет много социальных факторов (из области политики, культуры, экономики, средств информации, правовой культуры и малого социума), по большей части стихийных и мало управляемых.

Поэтому реализация основной программы дошкольного образования должна обеспечивать полноценное интеллектуальное развитие личности ребенка в совокупности всех ее составляющих – общий кругозор, умение видеть, слышать, систематизировать, критически оценивать, творчески преобразовывать.

Одним из способов развития мышления ребенка являются шахматы.

Существует много программ, позволяющих обучить детей игре в шахматы, но все они в основном ориентированы на детей младшего школьного возраста. Среди них федеральный курс «Шахматы – в школе» (автор И.Г. Сухин) для начальных классов (1–4). Для детей дошкольного возраста существуют отдельные методические рекомендации, позволяющие частично научить детей играть в шахматы (Князева В.В., Гришин В.Г., Петрушина Н.М.).

Вместе с тем существует ряд мнений, доказывающих эффективность игры в шахматы для формирования детского мышления. Сухин И.Г. утверждает, что игра в шахматы позволяет решать несколько задач.

Познавательная задача: учит думать, запоминать, сравнивать, ориентироваться на плоскости. Воспитательная задача: вырабатывает внимательность, усидчивость, целеустремленность. Эстетическая задача: развивает фантазию, обогащает внутренний мир. Развивающая задача: развивает логическое мышление. Коррекционная задача: помогает гиперактивным детям стать спокойнее, способствует развитию умения сосредоточиться на одном виде деятельности [5].

По мнению В.В. Князевой, «...шахматная игра – это прежде всего средство разностороннего развития ребенка, а не превращения его в вундеркинда...», «...шахматы, между тем, сделают свое дело: помогут вашему ребенку расширить кругозор, интенсивнее развиваться, приведут в систему мышление, воспитают характер, помогут выбрать увлечение, а возможно, станут добрым спутником жизни» [2].

А.В. Запорожец писал: «В настоящее время внимание ученых всего мира приковано к громадным потенциальным возможностям развития, таящимся в дошкольном детстве... Педагогические, психологические и физиологические исследования свидетельствуют о том, что потенциальные психофизиологические возможности усвоения знаний, и общего развития у детей 5–6 лет и более раннего возраста большие и это давно получило в советской педагогике положительное решение». Д.Б. Эльконин указывает, что дошкольное детство является оптимальным периодом для кардинальных изменений в психической деятельности и, в зависимости от условий и принципов обучения в детском саду, формируется способ познания и предпосылки учебной деятельности ребенка [3].

О возможности обучения детей игре в шахматы в дошкольном возрасте могут свидетельствовать следующие факты. Многие выдающиеся шахматисты познакомились с этой игрой в очень раннем возрасте: Х.Р. Капабланка, А. Карпов в 4 года, М. Чибурданидзе в 5 лет, Г. Каспаров, Б. Спасский, Р.Фишер, О. Рубцова, Ю.Балашов в возрасте шести лет, М. Таль, В. Смыслов к семи годам. Б.Спасский, А. Карпов, Г. Каспаров благодаря раннему обучению игре стали чемпионами мира и среди юношей, и среди взрослых. А. Стефанова из Софии стала кандидатом в мастера спорта по шахматам в 6 лет. Пятикратная чемпионка мира по шахматам среди женщин М. Чибурданидзе – самая юная чемпионка за всю историю женских шахмат стала кандидатом в мастера спорта в 11 лет [1].

Петрушина Н. М. отмечает, что малыши прекрасно могут воспринимать шахматные истины. А что касается комбинационного зрения, то оно в столь юном возрасте развивается намного быстрее. И поэтому международная шахматная организация начала проводить первенства среди мальчиков и девочек не старше 10–12 лет. Чтобы иметь возможность участвовать в таких соревнованиях, дети должны приобщаться к шахматам в 5–6 лет [4].

И.Г. Сухин писал: «Начинать обучение мудрой игре желательно как можно раньше, но, безусловно, на уровне, доступном для ребенка. Однако следует отметить, что цельной методики проведения шахматных занятий с детьми начиная с 2-летнего возраста нет ни в России, ни в одной из зарубежных стран. Поэтому он предлагает нестандарт-

ный подход к процессу обучения азам игры в шахматы, позволяющий приобщить к ней детей 2,5–5,5 лет. Цель ее – не столько дать методику обучения будущих чемпионов, сколько привить малышам интерес к игре, ненавязчиво помочь им самим разобраться в силе фигур и, главное, содействовать формированию качеств, необходимых для успешной учебы; обеспечить психологическую готовность к школе» [5].

Нами была предпринята попытка разработать методические рекомендации по обучению детей 5–7 лет игре в шахматы. Процесс предполагает постепенное расширение знаний, умений, навыков, развитие логического мышления посредством обучения детей игре в шахматы. Мы предполагаем, что это обучение обеспечит ребенку более высокий уровень гибкости мышления, сделает его творческим, позволит нестандартно решать поставленные перед ним задачи.

Литература

1. Гришин, В.Г. Малыши играют в шахматы / В.Г. Гришин – Москва : Просвещение, 1991. – 152 с.
2. Князев, В.В. Азбука шахматиста / В.В. Князев – Ангрен, 1990. – 81с
3. Обухова, Л.Ф. Детская психология / Л.Ф. Обухова – Москва : Тривола, 1998. – 130 с.
4. Петрушина, Н.М. Шахматный учебник для детей /Н.М. Петрушина – Ростов-на-Дону / Феникс, 2007. – 221 с.
5. Сухин, И.Г. Шахматы для самых маленьких / И.Г. Сухин – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 460 с.

УДК 373.24
ГРНТИ 14.23.01

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL SERVICE IN THE KINDERGARTEN IN THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS

Ковалева Юлия Александровна

Научный руководитель: Т.Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: стратегия индивидуального развития, взаимодействие детского сада и семьи, педагогическая компетентность родителей.

Key words: strategy individual development, the interaction of kindergarten and family, pedagogical competence of parents

Аннотация. В статье описаны особенности взаимодействия детского сада с семьями детей дошкольного возраста. Представлены результаты работы Центра психолого-педагогической поддержки МАДОУ №82 г.Томска по формированию и повышению педагогической компетентности родителей детей.

Сегодня мы стоим на пороге глобальных изменений в системе образования РФ. Признавая важность дошкольного образования, мы определяем его первой ступенью общего образования. По признанию специалистов всего мира, важность периода дошкольного детства состоит в том, что именно в этом возрасте ребенок наиболее стремительно развивается, в нём формируются первоначальные физические и психические качества, необходимые человеку в течение всей последующей жизни, одним словом, закладываются такие качества и свойства, которые делают его человеком.

Согласно Федеральному закон от 29.12.2012г. №273-ФЗ «Об образовании в РФ» (статья 44) «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [1]. В жизни мы сталкиваемся с тем, что на воспитательный потенциал современной российской семьи неблагоприятное воздействие оказывает ряд условий: противоречивость социально-экономического развития, межэтнические конфликты, миграционные процессы, утрата ряда нравственных ориентиров и ценностей. В то же время основы, на которых традиционно базировалась семья, так же претерпевают не всегда положительные изменения: меняется материальное положение, социальный статус, этические нормы, утрачивают ценность взаимоотношения между поколениями. Следует отметить, сегодня институт семьи испытывает множество трудностей, проявляющихся в различных сферах её жизнедеятельности, особенно остро проблема встает в вопросах воспитания подрастающего поколения.

Поэтому появляется необходимость в изучении и формировании грамотного, компетентного родителя, способного развивать компетенции своего ребенка.

В последнее время в педагогике и психологии всё больше начинает возрастать интерес к исследованиям феномена психолого-педагогической компетентности родителей. Анализ современных научных подходов к определению сущности данного понятия ещё раз подтверждает его многогранность.

Степень разработанности проблемы родительской компетентности в литературе очень низка. Отдельные исследователи раскрывают сущ-

ность и разрабатывают модель формирования компетентности родителей профессионально-замещающей семьи (Н.А. Хрусталькова) [2], родителей приемных детей (С.С. Пиюкова) [3], изучают систему формирования компетентности родителей детей раннего возраста (В.В. Селина) [4]. Однако, следует отметить, что в существующих исследованиях вопрос о сущности и механизмах развития компетентности родителей детей дошкольного возраста не затрагивается.

Реализация федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования сегодня предполагает тесное взаимодействие всех участников образовательного процесса. На первый план выходит создание личностно-развивающего образовательного пространства, обеспечивающего поддержку детства, высокое качество и доступность дошкольного образования. Согласно этому актуализируется проблема психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса, в рамках которого и предполагается организация работы по повышению педагогической компетентности родителей.

Опыт работы муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения центра развития ребенка – детского сада №82 города Томска (МАДОУ №82) показывает, что только в процессе тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса ДОО возможно добиться высокого качества образования.

Проанализировав полученные результаты анкетирования педагогов и родителей (законных представителей) воспитанников МАДОУ №82, мы выявили недостаточный уровень их взаимодействия. Было отмечено, что требования родителей к педагогам с каждым годом становятся выше и зачастую они перекладывают свои функции на воспитателей ДОО. В свою очередь, на этом фоне у педагогов всё чаще прослеживались признаки синдрома эмоционального выгорания. Всё это отрицательно сказывалось на образовательно-воспитательном процессе, и, что «самое печальное», на эмоциональном состоянии ребенка. В этой ситуации стало целесообразным создание комплексной службы сопровождения – «Центр психолого-педагогической поддержки» МАДОУ №82, который будет способствовать сохранению психического и физического здоровья детей, их эмоционального благополучия через тесное взаимодействие «Детский сад – Семья». Реализация данного проекта помогла нам:

- организовывать комплексный подход в процессе психолого-педагогического сопровождения воспитанников, родителей (законных представителей) и педагогов МАДОУ №82;
- структурировать целостность психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в трёх корпусах МАДОУ №82;

- единовременно повышать уровень психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) и педагогов в трёх корпусах МАДОУ №82.

Работая с родителями, специалисты Центра психолого-педагогической поддержки осознают важность формирования в них активной педагогической позиции и стремятся максимально включить их в общий образовательный процесс.

Решая данную задачу, в своей практике мы используем разнообразные формы работы с родителями:

- анкетирование;
- родительские собрания;
- индивидуальные консультации;
- папки-передвижки по заданной теме;
- организацию детско-родительских групп;
- тренинги взаимодействия;
- выставки совместных работ детей и родителей;
- мастер-классы по взаимодействию родителей и детей;
- практикумы для родителей («Как играть с детьми дома?», «Какой я родитель?» и др.)
- ежегодную «Неделю психологии» с использованием event-технологии.

Основная идея работы Центра заключается в сотрудничестве участников группы, улучшение вследствие этого детско-родительских отношений, а также повышение педагогической компетентности родителей в вопросах развития и воспитания детей дошкольного возраста.

В своей работе специалисты Центра используют методы, одинаково эффективные как для ребёнка, так и для взрослого:

- элементы сказкотерапии (групповое сочинение, разыгрывание вновь придуманного сюжета, рисование сказки);
- элементы игровой терапии (игровые упражнения и задания, ролевые игры);
- элементы арттерапии (работа с рисунком).

В ходе работы специалисты Центра психолого-педагогической поддержки МАДОУ №82 ставят перед собой определенные цели и получают результат: повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов в вопросах индивидуализации развития ребенка, а также организация эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

В подтверждении качества психолого-педагогического сопровождения формирования педагогической компетентности родителей выступают данные мониторинговых исследований психологической готовности выпускников МАДОУ №82 к обучению в школе. Возросшие

показатели свидетельствуют о качестве предоставляемых услуг и ещё раз подтверждают, что компетентный родитель способен развивать компетенции своего ребенка, что является залогом успешного будущего «сегодняшнего» дошкольника.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. М.: Легион, 2013. 208 с.
2. Хрусталькова Н.А. Формирование педагогической компетентности родителей профессионально-замещающей семьи: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Саранск, 2009.
3. Пилюкова С.С. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Самара, 2002.
4. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: Автореф. дис. канд. пед. наук. – В. Новгород, 2009.
5. Изотова Е.И. Психологическая служба в системе образования. Учебное пособие для вузов – 3 изд.// Изд-во Академия – 2012. 304с.

УДК 372.3

ГРНИ 14.23.07

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К СОЧИНЕНИЮ СКАЗОК У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

STAGES OF DEVELOPMENT SENIOR PRE-SCHOOLERS' ABILITY TO MAKE UP FAIRY-TALES

Кривоногова Ольга Анатольевна, аспирант

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: речевое творчество, старшие дошкольники, этапы развития способности к сочинению сказок.

Key words: speech creativity, senior pre-schoolers, stages of development ability to make up fairy-tales.

Аннотация. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования декларирует необходимость развития творческих способностей у детей. В связи с этим задача развития способности к сочинению сказок как одной из форм способности к речевому творчеству приобретает особую актуальность. На основе уточнения структуры и механизма формирования способности к сочинению сказок у ребёнка, описаны этапы, позволяющие развивать данную способность с учётом возрастных, индивидуальных и психофизиологических особенностей старших дошкольников в интеграции детских видов деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования декларирует необходимость развития творческих способностей у детей. В связи с этим задача развития способности

к сочинению сказок как одной из форм способности к речевому творчеству приобретает особую актуальность.

Цель данной статьи – на основе уточнения структуры и механизма формирования способности к сочинению сказок у ребёнка, описать этапы, позволяющие развивать данную способность с учётом возрастных, индивидуальных и психофизиологических особенностей старших дошкольников в интеграции детских видов деятельности.

В результате установленных психологических и психолингвистических предпосылок речевого творчества ребёнка в структуре способности к сочинению сказок у старших дошкольников целесообразно выделить два взаимообусловленных компонента: ядро, в котором отражена совокупность психических познавательных процессов, и исполнительный компонент, в котором представлены умения того или иного вида детской деятельности [1; 2].

Принимая положение исследователей о наличии актуальных и потенциальных возможностей субъекта в художественно-творческих сферах, есть основание полагать, что способность к сочинению сказок у старших дошкольников может быть как актуальной, так и потенциальной. Структура актуальной и потенциальной способности к сочинению сказок будет зависеть от качественной характеристики воображения ребёнка во взаимосвязи с другими психическими процессами в различных видах детской деятельности. В связи с этим в развитии способности к сочинению сказок выделяются два основных этапа: репродуктивный этап направлен на развитие актуальной способности и творческий этап – на выявление потенциальной способности у старших детей.

Г. И. Вергелес, А. И. Раев и др. определяют механизм перехода репродуктивных способностей в продуктивные способности на основе переноса. По мнению авторов, имеющийся опыт различных видов деятельности, решения разнообразных задач допускает перенос с одного материала на другой и позволяет субъекту необычно и оригинально использовать имеющиеся умения в новых, непривычных и нестандартных условиях [3]. Механизм перехода актуальной способности в потенциальную способность к сочинению сказок у старших дошкольников осуществляется на основе переноса опыта различных видов детской деятельности из одних условий в другие, с одного материала на другой. При этом актуальная способность к сочинению сказок развивается у ребёнка в результате формирования у него инвариативных представлений о художественном образе, его воспроизведения в условиях полной информации, задачах закрытого типа и связана с деятельностью воссоздающего воображения. Потенциальная способность к сочинению сказок является высоким, творческим уров-

нем развития данной способности у детей, связана с деятельностью творческого воображения, формируется в результате разрушения представлений о стереотипности художественного образа, его комбинирования и преобразования в условиях неопределённости, задачах открытого типа, проблемно-творческих ситуациях.

Психические процессы в ядре актуальной и потенциальной способности к сочинению сказок у старших дошкольников взаимосвязаны, но при этом различной может быть только их иерархия. Благодаря восприятию возможно приобретение информации. Без мышления невозможны анализ, отбор информации, целенаправленное оперирование представлениями, а без воображения вообще невозможно творчество [4]. Речевая активность способствует вербализации представлений ребёнка.

В трудах А. В. Запорожца, О. И. Никифоровой, Н. С. Карпинской, Л. М. Гурович, О. С. Ушаковой и др. рассматриваются особенности восприятия художественной литературы ребёнком-дошкольником. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в результате накопления опыта художественного восприятия сказки старшие дошкольники овладевают познавательными – деятельностными и эмоционально – деятельностными умениями в позициях «зритель-слушатель». Исследования учёных подтвердили целесообразность полисенсорного художественного восприятия сказки детьми 5–7 лет на основе взаимодействия левого и правого полушарий головного мозга, формирования обеих позиций на репродуктивном и творческом этапах развития способности к сочинению сказок у ребёнка [5].

С точки зрения Л. С. Выготского, к старшему дошкольному возрасту воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность, превращается в творчески её преобразующее [6]. Исследователи утверждают, что творческая деятельность детей опирается на усвоенный ими общественно-исторический опыт, а сам художественный образ, создаваемый ребёнком, может иметь черты и репродуктивного и творческого одновременно. Понятие «художественный образ» в связи с художественно-речевой деятельностью старших дошкольников может быть конкретизировано исходя из выделенных В. Я. Проппом устойчивых элементов сказки, обозначает персонаж, отдельное событие, а может интерпретироваться как само художественное произведение в целом. Методики О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» и «Сочинение сказок» направлены на оценку воображения дошкольников по показателям «оригинальность», «детализация» и «структурность», а диагностические задания Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной выявляют «степень соответствия воссозданных образов реальности» в изобразительной и коммуникативной

деятельности [7; 8]. На основании выделенных исследователями показателей оценки воображения детей и конкретизации художественного образа допустимо, что «степень соответствия воссозданных образов реальности» и «оригинальность» сказки может быть и в «детализации» и в «структурности». Под детализацией имеется в виду работа ребёнка над персонажем, а под структурностью – сюжетом сказки.

Л. С. Выготский писал, что психическое развитие идёт в направлении опосредования психологических операций. Усложнение и развитие форм детского поведения сводится к смене привлекаемых для этой задачи средств, к включению в операцию прежде незаинтересованных психологических систем и к соответствующей перестройке психического процесса. О. М. Дьяченко считает, что в качестве основного механизма воображения дошкольника может рассматриваться функционирование как образных, так и вербальных средств [7]. Важно научить ребёнка формулировать различные по степени сложности замыслы и реализовывать их, прежде всего, в продуктивных видах деятельности [8]. В этом, по мысли Л. С. Выготского, прослеживается связь воображения с реальностью [6]. Так, умения ребёнка воспроизводить или создавать сказку средствами изобразительной деятельности на основе воображения формируются у него в позиции «художник».

Наряду с продуктивными видами деятельности, деятельность наглядного моделирования является универсальным средством развития не только воображения, речевой активности, но и наглядно-образного мышления, взаимосвязь которых в структуре актуальной и потенциальной способности к сочинению сказок у ребёнка выражается в том, какая психическая функция выбрана в качестве исходной.

На репродуктивном этапе развития актуальной способности к сочинению сказок дети овладевают умениями замещения на основе установления отношений между заместителем и замещаемым объектом, построения моделей сказок и их использования для составления рассказов, направленных на воссоздание известного ребёнку сказочного материала. В качестве исходной функции на данном этапе выступает наглядно-образное мышление, а его продукты – наглядные модели – являются средством развития воссоздающего воображения и речевой активности у детей.

Н. Г. Салмина выделяет объекты моделирования – элементы и структуру объекта [9]. Объектами моделирования в развитии способности к сочинению сказок могут выступать не только сюжет сказки, как это принято в традиционной методике речевого творчества дошкольников, но и внешние, поведенческие и оценочные характеристики персонажей сказок. Опираясь на наглядные модели художест-

венного образа, ребёнок старшего дошкольного возраста описывает героев и пересказывает сказки с сохранением структурных компонентов текстов.

Н. Е. Веракса полагает, что построение существовавшего ранее объекта представляет собой мыслительный процесс [7]. Чем меньше неопределенность ситуации, тем сильнее включается мышление в поиск решения задач. Так, по мысли П. М. Якобсона, период интеллектуальной готовности является первым в схеме творческого процесса субъекта. В данном случае справедливо выражение Л. С. Выготского о том, что детское воображение является не столько самостоятельным творческим актом ребенка, сколько моделирующей деятельностью, связанной с усвоением социального опыта [9].

На творческом этапе развития потенциальной способности к сочинению сказок дети в создании оригинальных продуктов – сказок – опираются на ранее приобретённые умения. Деятельность воображения может быть описана как продуцирование новых сущностных характеристик за счет оперирования элементами прошлого опыта. Из познавательного средства модели превращаются в поисковое средство. Е. Е. Сапогова считает, что свободное оперирование моделями, их трансформации приводят к появлению оригинальных замыслов на основе творческого воображения [9]. По данным Н. Е. Вераксы, только дети 6–7 лет могут отвлечься от «приданных» схем сюжета [7]. Трансформация детьми отдельных элементов, всей структуры художественного образа приводит к возникновению целостных моделей, а их использование – к сочинению оригинальных сказок с фантастическим описанием персонажей. Тем самым, на творческом этапе развития потенциальной способности к сочинению сказок у ребёнка исходной функцией является творческое воображение с опорой на наглядные модели.

В 6–7 лет воображение детей переходит во внутренний план, происходит развитие интериоризованного воображения и отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов [7]. К концу дошкольного возраста действия наглядного моделирования интериоризуются и формируются как модельные представления у ребёнка. Внешние средства заменяются словом [10; 8]. Речь становится самостоятельным средством и мышления и воображения ребёнка.

Умения замещения и построения наглядных моделей на основе наглядно-образного мышления формируются на репродуктивном и творческом этапах развития способности к сочинению сказок у старших дошкольников в позиции «режиссёр». Умения ребёнка воспроизводить или создавать сказку средствами коммуникативной деятельности на основе воображения и речевой активности с опорой на образные

средства – рисунки и наглядные модели или без опоры на них формируются у него в позициях «сказочник-рассказчик». Таким образом, качественная перестройка воображения происходит в результате интеграции образных и вербальных средств, используемых ребёнком для воссоздания, а затем сочинения оригинального художественного образа – сказки. Тем самым создаются благоприятные педагогические условия для развития способности к сочинению сказок у детей с учётом возрастных и психофизиологических особенностей ребёнка. Так, по данным исследователей в дошкольном детстве вклад правого (образного) полушария в обеспечение психического функционирования превышает вклад левого (вербального) полушария, т.е. первая сигнальная система у дошкольников является преобладающей. Однако в старшем дошкольном возрасте происходит активное развитие второй сигнальной системы в тесной связи с первой.

В целом, психические процессы в структуре актуальной и потенциальной способности к сочинению сказок развиваются в интеграции детских видов деятельности и характеризуют ребёнка как субъекта деятельности. Дифференцированная оценка по всем показателям психических процессов является важным условием индивидуализации обучения ребёнка в развитии способности к сочинению сказок у детей.

Литература

1. Киселёва, О. И. Реализация адаптивной образовательной деятельности по формированию речевого творчества старших дошкольников с учётом особенностей их развития / О. И. Киселёва, О. А. Кривоногова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – Выпуск 1 (153). – С. 80-86.
2. Кривоногова, О. А. Сочинение сказок как форма индивидуализации работы со старшими дошкольниками по развитию способности к речевому творчеству / О. А. Кривоногова // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2015. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20713> (дата обращения: 26.03.2016).
3. Вергелес, Г. И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии / Г. И. Вергелес // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – Выпуск 100. – С. 7-18.
4. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Г. Григорьева. – Москва, 1999. – 344 с.
5. Кривоногова, О. А. Познавательный и эмоциональный показатели мониторинга художественного восприятия сказки детьми старшего дошкольного возраста / О. А. Кривоногова // Связь теории и практики научных исследований: сб. статей Международной научно-практической конференции (3 марта, 2016 г., г. Саранск). – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – С. 96-101.
6. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 96 с.
7. Веракса, Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Н. Е. Веракса / под ред. О. М. Дьяченко. – Москва: ПЕРСЭ, 2003. – 144 с.

8. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва: ВЛАДОС, 1995. – 291 с.
9. Сапогова, Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е. Е. Сапогова. – Тула: Приокское книжное издательство, 1993. – 264 с.
10. Венгер, Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребёнка / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 43-50.

УДК 373.2.01
ГРНТИ 14.23.07

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ
ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION
OF PRESCHOOLERS ON LESSONS OF GRAPHIC ACTIVITY**

Крохина Татьяна Николаевна

Научный руководитель: А.В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: творческое воображение, нетрадиционные техники рисования, эстетическое воспитание, изобразительное искусство, пальцевая живопись, монотипия, оттиск, монотипия, кляксография.

Key words: creative imagination, nonconventional technicians of drawing, esthetic education, fine arts, manual painting, monotipiya, print, monotipiya, klyaksografiya.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития творческого потенциала детей дошкольного возраста. Делается акцент на положительном влиянии использования нетрадиционных техник рисования на занятиях изобразительности. А так же представлены нетрадиционные техники рисования для разных возрастных групп детей.

Современное общество требует от человека применения широкого спектра способностей, развития творческой личности, способной к активному взаимодействию в постоянно меняющейся среде. Соответственно, одной из значимых целей образования является подготовка подрастающего поколения к творческому труду.

Психологи и педагоги пришли к выводу, что раннее развитие способностей к творчеству – это залог будущих успехов. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы всестороннего развития ребёнка.

Эстетическое воспитание – сложный, длительный процесс, дети получают первые художественные впечатления, знакомятся с изобразительным искусством и приобщаются к художественному творчеству,

что является одним из признанных путей формирования личности, развития её творческого потенциала.

Обучение детей изобразительному искусству предусматривает наряду с приобретением ими изобразительных умений и навыков развитие творческого воображения.

Понятие «творчество» определяется как деятельность, в результате которой ребенок создает новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средство для его воплощения. Желание творить – внутренняя потребность ребёнка, она возникает у него самостоятельно и отличается искренностью.

Творческое воображение является неотъемлемым компонентом изобразительной деятельности, что проявляется в создании новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение. Творческое воображение заключается в самостоятельном создании новых образов. Оно является предпосылкой эффективности усвоения новых знаний, условием творческого преобразования окружающей действительности, а так же способствует саморазвитию личности. Творческое воображение, как и другие познавательные процессы, нуждается в развитии [1, с.29].

Как утверждал В.А. Сухомлинский: «Истоки воображения и дарования детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок» [2, с.112]. Вот почему так важны в дошкольном возрасте занятия изобразительной деятельностью. Они служат улучшению художественного образования и эстетического воспитания детей.

Изобразительная деятельность интересна и увлекательна для детей, так как возникает возможность передать свои впечатления об окружающей действительности с помощью карандаша, красок, пластилина, глины или бумаги.

Все дети любят рисовать, особенно, когда это у них хорошо получается. И очень часто они огорчаются, если что-то не получается. Первые неудачи вызывают разочарование, в некоторых случаях и раздражение. Рисование традиционными техниками и материалами, например, карандашами, кистью требует высокого уровня владения техникой рисования, сформированных навыков и знаний, приемов работы. Часто отсутствие этих знаний и навыков приводит к тому, что ребенок теряет интерес к рисованию, поскольку в результате его усилий рисунок получается не правильным и не соответствует замыслу и реальному объекту, который он пытался изобразить. Поэтому необходимо использовать такие техники рисования, которые создадут ситуацию успеха у детей и сформируют устойчивую мотивацию к рисованию.

Освоение как можно большего числа разнообразных изобразительных техник позволяет обогащать внутренний мир ребенка. Если говорить об изобразительных техниках и материалах, нужно уточнить, что их делят на традиционные и нетрадиционные. В первом случае нам известны почти все, от кисточек до различных мелков, а во втором многие затрудняются ответить. А ведь можно рисовать разными способами и материалами и одноразовой вилкой, ватными палочками, тампонами, ладошкой, пальцами, методом выдувания или отпечатком ластика, картошки, листьями и т.п.

Нетрадиционные техники — это толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы и выражения своей индивидуальности. Термин «нетрадиционный» подразумевает использование материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепринятыми, традиционными или широко известными.

Нетрадиционные техники рисования демонстрируют необычные сочетания материалов и инструментов. Технология их выполнения интересна и доступна как взрослому, так и ребёнку. При использовании различных материалов и техник можно создать ситуацию свободного выбора, что так необходимо в творческой деятельности. Именно нетрадиционные техники рисования позволяют ребёнку преодолеть чувство страха перед неудачами в изобразительной деятельности. Данные техники рисования помогают детям почувствовать себя свободными, раскрепоститься, увидеть и передать на бумаге то, что обычными способами и материалами сделать трудно.

При выборе нетрадиционных техник необходимо учитывать возраст детей и подбирать техники начиная от простого к более сложному [3, с.35].

Так для детей младшего дошкольного возраста подойдет пальцевая живопись. Это один из видов нетрадиционных техник рисования, представляющий собой рисование красками при помощи пальцев (одного или нескольких) или всей ладони. Автором картины может стать любой человек, не зависимо от возраста, пола, профессии или социального статуса.

Научно доказано, что пальцевая живопись оказывает терапевтический эффект. Творческие люди меньше болеют, легче справляются со стрессовыми ситуациями, так как во время творческой деятельности происходит трансформация негативных мыслей и эмоций в созидательные чувства, которые находят материальное воплощение в картине. Терапевтический эффект наблюдается не только в момент создания полотна (нормализация пульса и артериального давления, гармонизация внутреннего состояния), но и в последующем, являясь мощной

позитивной доминантой. Психологи утверждают, что этот процесс стимулирует развитие свободы мысли и воображения ребенка. Дети в большей степени стремятся заявить о себе, показать свое «Я» окружающим, преодолевать препятствия и решать разнообразные проблемы. В процессе работы активизируется развитие психических процессов, совершенствуется моторика, зрительно-двигательная координация, раскрывается творческий потенциал детей. Существует несколько приемов рисования в технике пальцевой живописи – это рисование ребром ладони, ладошкой, пальчиком [4, с.76].

Детей среднего дошкольного возраста можно знакомить с более сложными техниками. В этом возрасте они легко справляются с рисованием методом тычка. Для этого достаточно взять любой подходящий предмет, например, ватную палочку, опустить в краску и точным движением сверху вниз делать тычки по альбомному листу, в соответствии с задуманным рисунком.

Так же можно использовать такую технику, как оттиск мятой бумагой, ластиком, осенними листьями, картошкой. Например, используя технику печати листьями, можно создать целые картины – букеты из листьев, деревья, насекомых и животных. Эта техника исполнения хороша своим разнообразием приемов. Если лист смазать краской тоном выше чем фон, то отпечаток получится более выразительным. Прикладывание чистого листика, дает плавные, мягкие очертания.

В старшем дошкольном возрасте дети могут освоить еще более трудные техники, такие как кляксография, когда в отпечатке обычной кляксы можно увидеть разнообразие сюжетов и образов. Далее можно предложить технику монотипии – получения изображения путем перевода его с одной поверхности на другую. Монотипия – уникальная техника, сочетающая в себе качества эстампа (оттиска на бумаге с печатной формы – матрицы), живописи и рисунка. Её можно назвать и графической живописью, и живописной графикой. Чтобы нарисовать картину в технике монотипия, нужно, нанести краски на гладкую ровную поверхность, следуя задуманному сюжету. Делать это нужно свободно и раскрепощенно. Необходимо работать быстро, чтобы краска не успела высохнуть ко времени печати. Когда картина готова, на расписанную поверхность накладывается белый лист бумаги и аккуратно прижимается руками, затем его тщательно разглаживают. Затем необходимо аккуратно снять лист с поверхности. Получается очень неожиданный эффект – словно изображение состоит из нескольких слоёв.

Всестороннее развитие и воспитание детей в процессе изобразительной деятельности происходит не само по себе, а только в том случае, если педагог решает все задачи не формально, используя методы и

приёмы, вызывающие положительный эмоциональный отклик у ребят. Чем богаче впечатления детей, чем содержательнее и полнее их жизнь, тем больше будет развиваться детское воображение, а при условии своевременного овладения малышами способами изображения их рисунки будут более разнообразными, интересными и выразительными.

Литература

1. Дьяченко, О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 134
2. Григорьева, Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников / Г. Г. Григорьева. – Москва : Академия, 1999. – 272с
3. Давыдова, Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду / Г.Н. Давыдова. – Москва : «Изд-во Скрипторий 2003», 2008. – 80 с.
4. Никитина, А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий / А. В. Никитина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 152 с.

УДК 159.95
ГРНТИ 15.21.31

К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ

THE PROBLEM OF FORMATION OF IDENTITY PRESCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF INCOMPLETE FAMILY

Кудрявцева Анастасия Николаевна

Научный руководитель: Л.В. Вершинина, канд. психол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск.

Ключевые слова: самосознание, неполная семья, дошкольник, дошкольное учреждение, воспитатель.

Key words: self-awareness, incomplete family, preschooler, preschool, teacher.

Аннотация. Неполная семья всегда ассоциировалась с неблагополучной. Но это не всегда так. И все же в любой неполной семье становление самосознания ребенка в дошкольном возрасте имеет свои искажения, которые можно было бы избежать, будь в семье два родителя. В данной статье описываются разные проблемы в становлении самосознания дошкольника в зависимости от типа неполной семьи. Также описаны основные факторы, влияющие на развитие самосознания, общие проблемы в становлении самосознании ребенка из любой неполной семьи и проблема помощи со стороны дошкольных учреждений в области становления самосознания ребенка дошкольного возраста.

В психологии самосознание – это «понимание» себя как субъекта деятельности. Ребенок дошкольного возраста способен понимать себя

только в сравнении с окружающими. Так в детском саду ребенок 2–3,5 лет воспринимает свои действия и поступки как «правильные» и «неправильные», отталкиваясь от замечаний и похвалы воспитателя как в отношении ровесников, так и в отношении себя.

Основными факторами, влияющими на развитие самосознания, являются общение со взрослыми и со сверстниками, правильно организованная система нравственного воспитания. Воспитание ребенка в неполной семье, в большей степени разведенной, приводит к нарушению функций семьи, что затрудняет становление и развитие адекватного самосознания дошкольника. По мнению Мухиной В.С., самосознание дошкольника складывается из следующих направлений:

- осознание своей внешности;
- осознание своего имени;
- осознание своего пола;
- осознание себя во времени;
- осознание своей индивидуальности [2, 3].

Условия неполной семьи вносят свои коррективы в процесс формирования самосознания ребенка.

В разных типах неполных семей [4] наблюдаются разные искажения в становлении самосознания ребенка дошкольного возраста.

Неполная семья, образовавшаяся в результате смерти одного из родителей.

Это особый тип семьи, поскольку утрата одного из родителей происходит внезапно. И речь пойдет не о конфликтах в семье, приводящих к заниженной самооценке ребенка, а о переживаниях со стороны оставшегося родителя и некоторого непонимания со стороны ребенка. Ребенок в возрасте 3–5 лет (возьмем для примера семью с утратой отца) все материнские переживания проецирует на себя. В этом возрасте он в некотором роде эгоистичен. В представлении дошкольника все, что происходит вокруг него, связано и зависит от него. В связи с этим мама должна найти в себе силы и мужество объяснить ребенку правильно о том, что папа не хотел «уходить», а так сложились обстоятельства, и стараться как можно меньше при ребенке горевать.

Неполная семья с ребенком, рожденным вне супружеского брака.

Данная категория неполных семей наносит меньший удар на формирование самосознания ребенка. Личность ребенка формируется в одной и той же среде. Семья изначально является неполной, в связи с чем снижается риск прерывания становления самосознания у ребенка. И все же при воспитании без отца у ребенка с трудом формируются маскулинные качества личности – отсутствует мужское начало. Особенно в этом нуждаются мальчики. Что касается девочек, то они не видят перед собой живого родительского примера гендерных отноше-

ний. Такому ребенку сложнее понимать себя, как субъекта гендерных отношений.

Неполная разведенная семья. Развод – это не только прекращение брачных отношений. Процесс развода начинается с момента раздельной жизни родителей, но развитие начинается порой задолго до прекращения отношений. Зачастую это довольно продолжительный период, сопровождающийся конфликтами, спорами и негодованием супругов. И именно эти конфликты в семье, дисгармония являются источником пагубного влияния на психологическое и психическое состояние ребенка, а не сам распад. По мнению Болотовой Н.П., дети, втянутые в ссоры родителей, испытывают тяжелый внутренний конфликт. Они любят своих родителей и опасаются, что не оправдают их ожиданий и потеряют любовь одного из них. В результате развода у ребенка, прежде всего, нарушается характер эмоциональных связей и взаимодействий с одним или обоими родителями, не удовлетворяется потребность в любви, родительском тепле, внимании и заботе, то есть наблюдается эмоциональная депривация [1]. Для детей дошкольного возраста утрата одного из родителей вследствие развода является особенно шокирующим событием. В этом возрасте они считают, что что-то сделали не так, испытывают вину за то, что родители развелись, поскольку еще не умеют оценивать действия других. Это чувство вины переходит в чувство неполноценности. Также ребенок боится, что вслед за одним родителем уйдет и второй.

Какой бы ни была причина образования неполной семьи, отсутствие одного из родителей негативно влияет на становление, формирование самооценки и самосознания. Для девочек без отца, мальчиков без матери проблемным становится понимание отношения к противоположному полу, в связи с отсутствием родительского примера. Понимание себя как ответственного за психическое, психологическое, физическое состояние тех, кто нам дорог, кто нам близок. То, как ухаживают дети за своими родителями и родители за детьми не похоже на то, как супруги ухаживают и заботятся друг о друге. Речь идет о благополучной семье. Существуют также полные семьи, поведение родителей как супругов в которых не в меньшей степени нарушает представления ребенка о правильном отношении к противоположному полу. Речь идет о тех семьях, в которых нет никакого представления о супружеских отношениях, о семьях, в которых только один родитель.

Перед воспитателями дошкольных учреждений встает проблема правильного становления и формирования самосознания ребенка дошкольника. В детском саду создается множество условий для понимания окружающей среды, коллектива, развития интересующих ребенка областей творчества. На становление самосознания ребенка

внимание обращено в небольшой степени, и представлено оно пониманием правильности своих действий по отношению к окружающим людям (ровесникам, воспитателю, родителям) и по отношению к окружающей среде (групповое помещение, растения, игрушки и т.д.). О том, что у детей из неполных семей становление самосознания происходит несколько иначе, в воспитательном процессе внимание не акцентируется. Дальнейшее исследование предполагает сфокусировать свое внимание на особенностях становления самосознания дошкольника и возможных путях его правильного развития.

Литература

1. Официальный сайт Натальи Болотовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychology-corner.ru> (дата обращения : 25.03.2016).
2. Детская практическая психология: эмоционально-личностное развитие детей в условиях дошкольного образовательного учреждения / под ред. Л.В. Вершинина – Томск : Изд-во ТГПУ, 2006. – 290 с.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. вузов. – 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
4. Целуйко, В.М. Неполная семья / В. М. Целуйко. – Волгоград : Перемена, 2006. – 124 с.

УДК 371
ГРНТИ 14.15.07

ПОСТРОЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СОВМЕСТНО С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

CONSTRUCTION OF HEALTH ENVIRONMENT THE KINDERGARTEN TOGETHER WITH PARENTS OF PUPILS

Кузьмина Наталия Иннокентьевна

Научный руководитель: А. В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, дошкольники, здоровьесберегающая среда

Key words: health, health saving environment, health care, preschoolers

Аннотация. В статье дано определение понятия здоровьесберегающая среда, обозначена необходимость построения здоровьесберегающей среды во взаимодействии с семьей, основные принципы взаимодействия.

Проблема здоровьесбережения в современном мире – одна из самых актуальных. Забота о здоровье ребенка дошкольного возраста

была и остается одной из важнейших задач, которую решают специалисты и практики, занимающимися вопросами семейного и дошкольного воспитания [1, 7с.]. От состояния здоровья зависит качество жизни человека. Всемирная организация здоровья предлагает рассматривать здоровье как состояние полного физического, психического и социального благополучия. Очень важно формировать мотивацию к здоровому образу жизни человека с самого раннего детства, и формировать в дошкольном образовательном учреждении полноценную здоровьесберегающую среду.

С. А. Уланова дает наиболее полное определение здоровьесберегающей среды как особого уклада образовательного учреждения, который поддерживает здоровый образ жизни ее субъектов и содействует их саморазвитию в обретении ценности здоровья [2.35]. Но создание здоровьесберегающей среды в полной мере достигает своих целей только при высокой степени вовлеченности всех субъектов образовательного процесса. Процесс формирования здоровьесберегающей среды будет эффективным, если в него будет активно включена семья ребенка [3, 45с.]. ФГОС ДО предполагает, что родители являются полноправными участниками образовательного процесса, поэтому очень важно обеспечить тесную взаимосвязь дошкольного учреждения с семьями воспитанников по формированию здоровьесберегающей среды. Необходимо составить план сотрудничества педагогов ДОУ и родителей с целью формирования культуры здоровья дошкольников на основе подготовки и проведения традиционных и интерактивных форм взаимодействия: разработать критерии, показатели и методики диагностики здоровья дошкольников, доступных в педагогической практике ДОУ; определить критерии диагностики родителей (опросы, анкетирование, тестирование) для повышения эффективности взаимодействия с родителями; методические рекомендации по содержанию и методике проведения традиционных и интерактивных форм работы с родителями.

Начинать работу с родителями по вопросам здоровьесбережения лучше всего с родительского собрания, где педагог проводит беседу о необходимости сохранять и укреплять здоровье детей. Родители всегда положительно относятся к таким беседам, так как являются самыми заинтересованными лицами в том, чтобы дети росли здоровыми. Родительские собрания можно проводить как в традиционной форме, так и в форме круглого стола, где родители видят друг друга, что располагает к более тесному и продуктивному общению. Проводя родительские собрания в форме круглого стола, можно организовывать различные мастер-классы по здоровьесбережению: например, как развивать мелкую моторику рук ребенка, использовать технологию су-джок,

из карандаша сделать массажер, используя пробочки от бутылок, сшить массажный коврик и т. д. Желательно провести анкетирование родителей с целью выяснить состояние здоровья детей, какими знаниями обладают родители по вопросам здоровьесбережения, какие возможности есть у родителей для укрепления здоровья детей и т. д. Исходя из того, какие данные мы получаем при анкетировании, мы можем применить индивидуальный подход к каждому из родителей по вопросам оздоровления детей. Консультации можно проводить не только групповые в рамках родительских собраний, но и в индивидуальном порядке, например, о мерах профилактики ОРЗ для родителей часто болеющих детей или о вреде долгого просмотра телевизора, о здоровом питании и т. д.

Наглядная информация проста и эффективна для запоминания, поэтому можно оформить наглядно-демонстрационный стенд «Здоровый ребенок», где будет размещена различная полезная информация воспитателей, узких специалистов и медицинских работников. Информация на стенде должна соответствовать плану, составленному заранее, чтобы соблюдалась ее последовательность и логика. К наглядной информации можно отнести изготовление различных буклетов, папок-передвижек на такие темы как, профилактика сколиоза у детей, гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика, дыхательная гимнастика и т. д.

Но самое важное во взаимодействии дошкольного учреждения с семьей убедить самих родителей вести здоровый образ жизни, так как говорить ребенку, как надо делать и не делать – бесполезная трата времени. Можно сколько угодно убеждать ребенка делать утреннюю гимнастику, если родители не будут заниматься вместе с ним, то интерес, который появляется, угаснет и он перестанет ее выполнять.

Педагог должен внушать родителям мысль о том, что родители могут очень интересно и с пользой для здоровья организовать досуг ребенка: прогулку, посещение спортивных секций, мероприятий и многое другое. Важно и в дошкольном учреждении устраивать различные спортивные мероприятия, досуг с обязательным участием в них родителей воспитанников. В детском саду часто проводят такие мероприятия, которые устраивают инструкторы по физической культуре и воспитатели. Родители с удовольствием участвуют в конкурсах, эстафетах вместе с детьми, это помимо положительного эмоционального настроя, пользы от двигательной активности повышает авторитет родителей в глазах ребенка, дети испытывают чувство гордости за свою семью.

Можно выделить основные принципы взаимодействия дошкольного учреждения с семьями воспитанников:

1. Осмысление родителями необходимости укреплять здоровье детей.
2. По возможности обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку, к каждой семье.
3. Систематичность и последовательность работы по здоровьесбережению.
4. Взаимное доверительное сотрудничество педагогов дошкольного учреждения с семьями воспитанников по вопросам здоровьесбережения.

Литература

1. Антонов Ю. Е. Перспективы развития дошкольных учреждений (введение в социально-оздоровительную технологию) / Антонов Ю.Е. // Социально-оздоровительная технология «Здоровый дошкольник» практические разработки – Москва, 2012. – С. 7.
2. Уланова С. А., Шарафуллина Ж.В. Средовой подход к здоровьесбережению школьников / Ярославский педагогический вестник 2013- №1- том 2. – С.35
3. Родионова Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ / Учебное пособие // – Москва, 2011, – 45с.
4. Александрова Е. Ю. Оздоровительная работа в ДОУ по программе «Остров здоровья» – Волгоград, 2007. -151с.

УДК 373.2.02
ГРНТИ 14.23.09

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

THE COOPERATION OF THE KINDERGARTEN WITH THE FAMILIES OF PUPILS IN THE FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Латышева Елена Геннадьевна

Научный руководитель: А. В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, этнокультурные компетенции, этнокультурная позиция.

Key words: ethno-cultural education, ethno-cultural competence, ethno-cultural position.

Аннотация. В статье рассматривается роль семьи в формировании этнокультурных компетенций дошкольников. Описывается один из этапов педагогического исследования, который предоставляет возможность анализа этнокультурных позиций родителей и оценить перспективы сотрудничества детского сада с семьями воспитанников в процессе этнокультурного воспитания дошкольников.

Этнокультурное воспитание является базисным компонентом формирования этнокультурной компетентности дошкольников. Этнокультурное воспитание – это такой процесс, в котором цели, задачи, содержание, технологии воспитания ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и гражданина многонационального Российского государства [1]. Современная доктрина образования в Российской Федерации, его гуманистический характер и национальная направленность актуализируют проблему патриотического и этнокультурного воспитания дошкольников. Особое внимание уделяется взаимодействию детского сада и семьи, повышению уровня компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей, активному участию родителей в педагогическом процессе.

Теоретической и методологической основой этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста в России являлись идеи К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского о необходимости концептуальной и стратегической ориентации дошкольного образования на исконно народные культурные и общественные ценности. Изучение родного языка, истории, культурных традиций, национальных обычаев и обрядов, усвоение морально-этических норм поведения, принятых в обществе, являются содержательной основой этнокультурного воспитания. В своих трудах П. Ф. Каптерев указывает, что, несмотря на переход от феодального устройства семьи к капиталистическому, слом патриархальных взаимоотношений между её членами, семья остаётся важнейшим институтом воспитания и социализации ребёнка. Взгляды П. Ф. Каптерева на роль семьи в этнокультурном воспитании дошкольника поддерживал П. Ф. Лесгафт, высказывавший мысль о том, что семья призвана создать условия для гармоничного развития личности ребёнка.

Современные авторы (Б. С. Гершунский, Г. Н. Волков, Л. М. Захарова, Т. В. Поштарева, Е. С. Бабунова) также уделяют взаимодействию детского сада с семьёй в вопросах этнокультурного воспитания большое значение. В связи с усложнившимися миграционными процессами в глобальном мире, в условиях этнической и культурной разобщённости общества, духовно-нравственного и идейного кризиса сознания людей система образования призвана служить тем объединяющим фактором, который поможет в преодолении негативных явлений.

Нами предпринята попытка исследования современной этнокультурной ситуации в рамках ДОУ и на его основе разработка комплексного планирования содержания образовательного процесса по формированию этнокультурных компетенций дошкольников как вариативной части программы «Детство» (Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе и др). Концептуальной основой комплексного планирования являются

системно-деятельностный (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) и аксиологический (Б. И. Додонов, Б. Г. Кузнецов, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, В. М. Розин, М. Н. Фишер, П. Г. Щедровицкий) подходы, где главным механизмом формирования этнокультурных компетенций детей будет ситуация деятельностного погружения в этнокультурную тематику.

Технологической базой образовательного процесса был выбран метод педагогического проектирования образовательного процесса средствами технологии проектно-исследовательской деятельности дошкольников. Применение метода работы с детьми по организации проектно-исследовательской деятельности позволяет:

- проектировать индивидуальную образовательную траекторию каждого ребёнка с учётом этнокультурной ситуации его развития;
- осуществлять личностно-ориентированный подход в обучении;
- развивать и модернизировать систему всестороннего педагогического взаимодействия с ориентацией на зону ближайшего развития ребёнка;
- обеспечивать широкую интеграцию образовательных областей;
- организовывать образовательный процесс с учётом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольника;
- придать совместной деятельности характер сотворчества, соавторства.

На начальном этапе работы для более качественного взаимодействия с семьями воспитанников было необходимо установить уровень этнокультурной осведомлённости и этнокультурного отношения всех участников педагогического процесса. Это позволяет проанализировать этнокультурную ситуацию развития ребёнка и этнопсихологический климат в семье, выявить проблемы в области этнокультурного воспитания, оценить их актуальность и спроектировать благоприятные организационно-педагогические условия педагогического взаимодействия. Этнокультурная осведомлённость родителей воспитанников, их этническая идентификация и этнокультурная позиция являются тем базисом, который будет определять в дальнейшем вектор этнокультурного мировосприятия ребёнка. Этнокультурная позиция, в нашем понимании, это характеристика личности, определяющая систему отношений человека к собственной национальной культуре, межэтническому взаимодействию с представителями других национальностей, проявляемая в поведении и поступках. Этнокультурное мировоззрение родителей и близких родственников, ценностное отношение к собственной национальной культуре, уважение к иным национальным культурам, их познавательная активность и деятельностный интерес к народному творчеству, проявляющиеся их личным участием

в обучении и воспитании ребёнка, послужат мощным стимулом этнокультурного развития самого ребёнка.

Социально-педагогическое анкетирование, проводившееся среди родителей, включало четыре блока вопросов: блок «личной ситуации», знаний, ценностей, отношения и мотивации. В нём приняли участие 235 человек. В анкетировании использовались открытые и закрытые вопросы. Мы стремились составить анкету таким образом, чтобы наши вопросы не могли повлиять на ответ анкетированного или неправильно его интерпретировать. При составлении анкеты опирались на следующие принципы:

- максимальная краткость и лаконичность вопроса;
- облегченность ответов для опрашиваемого;
- лёгкость и простота анализа [2].

Задачей первого блока было установление личной жизненной ситуации, на основе таких параметров, как пол, возраст, образование, национальность, конфессиональная принадлежность, жизненные и педагогические принципы, интересы, способы общения с детьми. Также в первом блоке вопросов исследовался вопрос о семейной преемственности поколений. Во втором блоке вопросов отражалась информация о когнитивном уровне этнокультурных знаний родителей воспитанников. Например, родителей спрашивали о том, какие национальные и государственные праздники они знают, о каких народных промыслах имеют представления, какие моменты в культурно-историческом наследии народа они считают важными. «Блок ценностей и отношения» ставил задачу понимания отношения родителей к представителям других национальностей, их желания знакомства с собственной и иной национальной культурой. Нам важно было понять, какие духовно-нравственные ценности в качестве стимулов воспитания подрастающего поколения, по их мнению, несёт в себе национальная культура. Также важным ценностным аспектом исследования являлось отношение родителей к тезису о том, что «мир прекрасен в своём многообразии» и этнокультурные и межэтнические отношения народов нашей страны должны стать его квинтэссенцией.

В четвёртом «блоке мотивации» исследовалась готовность родителей к взаимодействию с педагогами, их мотивация к познанию этнокультурного содержания образования. Нами преследовалась цель понять каков творческий потенциал сотрудничества ДОО и семьи в области формирования этнокультурных компетенций дошкольников.

Анализируя данные, полученные по блоку «личной ситуации», мы пришли к следующим выводам:

- 76,6% родителей имеют высшее образование;
- возраст от 25 до 32 лет;

- 6% имеют другую национальность;
- 43% беседуют с детьми о патриотизме, гражданственности, этнокультуре и межэтнических отношениях, религии;
- 51,2% семей регулярно проводят время, беседуют, празднуют праздники совместно с представителями старшего поколения;
- 22% посещают с детьми культурные мероприятия этнокультурной направленности (выставки, ярмарки, религиозные праздники, храмы, спектакли по мотивам произведений народного творчества и др.);
- 64% респондентов читают детям народные сказки и литературно-художественные произведения, где отражаются народные обряды, традиции, предания и т.д.
- 2 семьи когда-либо устраивали творческие мероприятия этнокультурной направленности в семейном кругу (семейный концерт народной песни и театрализованная постановка).

Второй блок вопросов показал, что самым празднуемым является Новый год, на втором месте – Пасха, на третьем – Масленица (проводы зимы). Из государственных праздников наибольшим уважением пользуется День Победы. Семьи, которые указали мусульманскую конфессиональную принадлежность, празднуют все религиозные праздники и стараются говорить с детьми на национальном языке. Менее половины респондентов могли назвать более трёх народных промыслов; 25,5% родителей хорошо осведомлены о культурно-историческом богатстве России; 42,3% назвали более десяти национальностей народов Российской Федерации. Около 12,7% родителей, идентифицировавших себя как «русские», высказали негативное мнение о русской культуре и русских традициях.

Третий блок вопросов оказался самым сложным для анализа, так как многие родители отметили неприязненное отношение к представителям других национальностей. Более всего негативная реакция проявлялась к представителям Кавказа, Средней Азии и цыганам, также к татарам (9%) и украинцам (5%). 15% родителей не хотели бы, чтобы в группе с их ребёнком воспитывались дети мигрантов. Около 30% употребляют в высказываниях жаргонные слова для обозначения представителей другой национальности. Представители других национальностей не проявляют негативного отношения, но предпочитают общаться с представителями «своего» этноса.

Тем не менее, большинство родителей считают важным воспитание детей на национальных традициях, высказываются за использование этнокультурной тематики в содержании образовательного процесса. Необходимо, по мнению родителей, прививать детям традиционные русские ценности: уважение к старшим, интерес к народному творчеству, следование православным канонам и т.д.

Четвёртый блок «мотивации» показал, что большинство родителей готовы активно участвовать в жизни детского сада, взаимодействовать с педагогами в формировании этнокультурных компетенций дошкольников, способствовать пробуждению интереса детей к культуре и истории нашей страны. 62% высказали интерес к разработке и реализации проектов этнокультурной, духовно-нравственной и гражданско-патриотической тематики.

Лишь 3% родителей выразили своё нежелание сотрудничать с педагогами, аргументируя тем, что это работа детского сада. И 14% высказались за редкое участие, сославшись на большую занятость и нехватку времени.

Реализация данного этапа исследования позволила нам оценить перспективы взаимодействия детского сада с семьями воспитанников в направлении формирования этнокультурных компетенций дошкольников. Мы смогли глубже проанализировать проблемы и противоречия, накопившиеся в нашем социуме, конкретнее определить педагогические цели и задачи, спланировать содержание образовательно-воспитательного процесса. Анкетирование дало возможность также выявить и минимизировать риски и возможные негативные проявления со стороны родительского сообщества. Эта работа, несомненно, имела свой положительный результат для целеполагания предстоящей деятельности.

Литература

1. Ченкураева, Е. В. Педагогические условия становления этнокультурного образования в инновационном образовательном учреждении (на примере национальной гимназии) : автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 24 с.
2. Добренъков, В. И. Методы социологического исследования / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. – Москва : ИНФРА-М, 2004. – 184 с.

УДК 373.2.01
ГРНТИ 14.23.07

ВЛИЯНИЕ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

INFLUENCE CHESS GAME ON INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

Маргарита Андреевна Мурзина

Научный руководитель: А.В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: интеллект, шахматная игра, дошкольники, детский сад, интеллектуальное развитие, обучение, мышление.

Key words: intellect, chess game, preschoolers, kindergarten, intellectual development, teaching, intellection.

Аннотация. За последнее время система образования претерпела большие изменения, к таким изменениям в первую очередь относится введение и реализация ФГОС ДО. В рамках его реализации большое значение имеет интеллектуальное развитие ребенка, что в современных условиях помогает сделать обучение шахматной игре. В исследовании обобщены и раскрыты основные методы работы по обучению детей шахматам, а также представлен опыт педагогов, занимавшихся разработкой авторских систем обучения.

За последние десятилетия в обществе произошло большое количество социальных, экономических и политических изменений, в том числе претерпело большие перемены и образование на всех своих ступенях, начиная с детского сада. К таким изменениям в первую очередь относится введение и реализация ФГОС ДО, который определяет все необходимые для ребенка качества, знания и умения, требуемые для дальнейшего обучения в школе. Одним из таких качеств является интеллектуальное развитие ребенка. Однако, даже многие эксперты расходятся в понимании понятия «интеллект». Так, одни исследователи считают важной способность к абстрактному мышлению, другие делают акцент на способность усваивать знания и умения. Есть даже те, кто считает важнейшим условием развития интеллекта умение приспосабливаться к новым условиям [1, 38 с.]. Таким образом, определений интеллекта существует много, где за основу берутся все вышеперечисленные свойства.

Развивать интеллектуальные способности рекомендуется, начиная с дошкольного детства, так как этот период является наиболее сензитивным. Ребенок только начинает познавать мир и окружающую среду, поэтому важнейшей задачей взрослых является направление ребенка на развитие его личностного, творческого и интеллектуального потенциала. Так, именно в дошкольном детстве идет интенсивное развитие речи, сенсомоторных навыков, навыков поведения в обществе, так же активно формируются и развиваются такие психические функции, как восприятие, память, речь, воображение и мышление. Поэтому для наиболее эффективного использования этого возрастного этапа, важно расширять кругозор малыша и предоставить ему возможность заниматься интересными для него видами деятельности.

Современная система дошкольного образования предлагает большой спектр образовательных услуг, среди которых все чаще можно встретить обучение детей шахматной игре. Несмотря на то, что шахматы – сложная, требующая большой концентрации игра, детям она очень нравится, и обучение ее основам проходит интересно и увлекательно для детей.

Обучение начинается с изучения шахматной доски – дети узнают, что такое «вертикаль», «горизонталь» и «диагональ», учатся дифференцировать их. Затем нужно разучить с ними буквы латинского алфавита, чтобы они могли научиться ориентироваться на доске и находить нужное поле. Ориентирование на шахматной доске имеет большое влияние на развитие мышления ребенка, требует больших волевых усилий.

После освоения шахматной доски дети знакомятся с шахматными фигурами – узнают их название, выделяют внешние признаки, учатся находить в них сходства и различия, что развивает внимание и способность сравнивать предметы. Когда дети узнают, как фигуры ходят, они могут проанализировать силу той или иной фигуры, выделить «тяжелые» и «легкие» фигуры, сравнивают их возможности.

Одним из важных этапов обучения шахматам является начальная расстановка фигур. Здесь у детей тренируется память и ассоциативное мышление. Как правило, сильных затруднений часть обучения не вызывает в отличие от таких тем, как «шах», «мат» и «пат», которые являются целью шахматной игры. Эти три темы изучаются детьми в последующие годы обучения, так как существует огромное количество различных техник постановки шаха, мата и пата. Дети учатся сначала простым, а потом и сложнейшим комбинациям, позволяющим обыграть противника. Безусловно, именно отработка этих приемов является мощным инструментом для развития интеллекта ребенка. «Оттачивание мастерства» осуществляется с помощью решения задач, стоп-игр и собственно игр.

Все обучение детей проводится в форме игр, в которых присутствуют элементы математики и логики. С малышами проводятся игры типа «Чудесного мешочка», когда дети на ощупь определяют фигуру, с ребятами постарше игры становятся интереснее. Одна из любимых детьми игра – «Бомба», «Лабиринт» и «Шахматное судоку». Игры лучше проводить в начале занятия для поднятия эмоционального фона и включения в работу. Также игры помогают почувствовать себя успешными детям, которым непосредственно игра в шахматы даётся с трудом. Также для поддержания интереса детей можно проводить различные творческие мероприятия, связанные с шахматами – выставки рисунков, театральные представления.

Воспитатели детских садов часто подмечают, что дети, играющие в шахматы больше, других имеют интерес к познанию окружающей среды, с большим интересом занимаются другими видами познавательной деятельности.

О том, что шахматная игра очень полезна для интеллектуального развития ребенка, писали многие выдающиеся педагоги и авторы ме-

тодик по обучению детей-дошкольников шахматам. Так, В. А. Сухомлинский писал: «В воспитании культуры мышления большое место отводилось шахматам. Игра в шахматы дисциплинировала мышление, воспитывала сосредоточенность. Но самое главное здесь – это развитие памяти. Наблюдая за юными шахматистами, я видел как дети мысленно воссоздают положение, которое было, и представляют то, что будет. Без шахмат нельзя представить полноценного воспитания умственных способностей и памяти» [4].

И. Г. Сухин в своей книге «Волшебные фигуры, или Шахматы для детей 2–5 лет» писал: «Шахматы – это не только игра, доставляющая детям много радости, удовольствия, но и действенное, эффективное средство их умственного развития. Процесс обучения азам шахматной игры способствует развитию у детей способности ориентироваться на плоскости (что крайне важно для школы), развитию аналитико-синтетической деятельности, мышления, суждений, умозаключений, учит ребенка запоминать, сравнивать, обобщать, предвидеть результаты своей деятельности, содействует формированию таких ценнейших качеств, как усидчивость, внимательность, самостоятельность, терпеливость, гибкость, собранность, изобретательность и др.» [3, с3].

Также о роли шахматной игры в развитии интеллекта писал автор книги «Малыши играют в шахматы» В. Г. Гришин: «Шахматная игра дарит ребенку радость творчества и обогащает его духовный мир. Перейдя от взрослых к детям, удивительная игра стала средством воспитания и обучения, причем ненавязчивого, интересного, увлекательного. Экспериментальные исследования совпадают с выводами практиков: шахматная игра может занять определенное место в педагогическом процессе детского сада, ибо она учит дошкольников логически мыслить, запоминать, сравнивать и предвидеть результат, планировать свою деятельность, дисциплинирует мышление, воспитывает сосредоточенность, развивает память» [2, с.6].

Обобщая опыт педагогов, занимающихся обучением детей шахматам, важно отметить, что все они видят положительную динамику развития интеллекта детей. Многие подмечают, что ребята, которые владеют этой игрой, наиболее успешны в школе, им легче даются точные науки, а все потому, что благодаря шахматам у них формируется абстрактное мышление, дети учатся мыслить логически. Таким образом, можно сделать вывод о непосредственном влиянии шахматной игры на интеллектуальное развитие ребенка.

Литература

1. Домрашев, Ю. Б. Общая психология. Тексты В 3 т. Т. 2 : Субъект деятельности. Книга 1 / Ю. Б. Домрашев, С. А. Капустин, В. В. Петухов. – Москва : Когито-центр, 2013. – 609с.

2. Гришин, В. Г. Малыши играют в шахматы : Книга для воспитателя детского сада : Из опыта работы / В. Г. Гришин. – Москва : Просвещение, 1991. – 158с.
3. Сухин, И. Г. Волшебные фигуры, или шахматы для детей 2-5 лет : Книга-сказка для совместного чтения родителей и детей. / И. Г. Сухин. – Москва : Новая школа, 1994. – 160с.
4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1973. – 288 с.

УДК 377.4
ГРНТИ14.37.27

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ МЕТОДИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГГОВ ДОО

ACTIVE FORMS OF WORK OF METHODIST ON PHYSICAL CULTURE AS CONDITION OF INCREASE OF PROFESSIONAL COMPETENSE OF ПЕДАГГОВ ДОО

Некрасова Ирина Валерьевна

Научный руководитель: Т. Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: компетентность, профессиональный уровень, педагогический процесс, физкультурно-оздоровительная деятельность, рефлексия, активные формы работы, дошкольная образовательная организация.

Key words: competence, professional level, pedagogical process, athletic-health activity, reflection, active forms of work, preschool educational organization.

Аннотация. Качество физкультурно-оздоровительной деятельности и его эффективность – одна из актуальных проблем в дошкольной образовательной организации. Главную роль в сохранении и укреплении здоровья детей играет профессионализм педагога. Создание условий для повышения профессиональной компетенции педагогов – приоритетное направление деятельности методиста по физической культуре, которое занимает важное место в управлении дошкольной организацией и представляет одно из главных направлений в целостной системе повышения квалификации педагогических работников.

Современное общество и время, в котором мы живем, предъявляют новые требования к образованию, участникам педагогического процесса, дошкольной образовательной организации, ее развитию, повышению профессиональной компетентности педагога. Что же такое профессиональная компетентность? Давайте рассмотрим несколько понятий и их трактовки разными авторами.

А. И. Турчинов понимает под **компетентностью** степень выраженности, проявленности присущего человеку профессионального опыта в рамках компетенции конкретной должности [1].

А. В. Хуторской пишет: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; **компетентность** – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [2]. Следовательно, обладать компетентностью – значит иметь определенные знания, определенную характеристику, быть осведомленным в чем-либо; обладать компетенцией – значит обладать определенными возможностями в какой-либо сфере.

В документе «Стратегия модернизации российского образования» отмечается, что понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает обучение (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и другое [3].

Так же мы рассмотрели данное понятие из Интернет-источников, где **профессиональная компетенция** (от лат. *competentio* от *competo* добиваюсь, соответствую, подхожу) – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников компании.

Чтобы не запутаться в многообразии понятий, можно сказать, что основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию, активизации своей познавательной деятельности. Все это, несомненно, способствует проявлению самостоятельности, «подталкивает» к творческому поиску, развивает способности анализировать, принимать решения в различных проблемных ситуациях.

Но, несмотря на требования, немногие педагоги готовы быть открытыми для общения и понять изменения в деятельности детского сада. Главная задача методиста по физической культуре – стать «двигателем» в организации физкультурно-оздоровительной деятельности, создать условия для повышения компетентности педагогов, показать связь между знанием и ситуацией, как можно организовать деятельность для решения проблемы. Следовательно, от профессионализма педагогов в области физической культуры напрямую зависит улучшение физического и психического здоровья детей. Поэтому для современного общества нужен профессионал, который способен организовать непрерывную образовательную деятельность с учетом индивидуальных потребностей ребенка, выявить проблему, разработать пути ее решения, провести рефлекссию, дать анализ своей деятельности.

Для методиста по физической культуре важно выработать правила работы с педагогами, которые способствуют реализации инновационных идей в методической деятельности, а именно:

- Разработать план, который устанавливает способы и средства достижения цели, задач, определяет темп работы методиста на весь учебный год организации физкультурно-оздоровительной деятельности.
- Разработать методические рекомендации, как создать единое рабочее пространство, позволяющее координировать деятельность всех педагогов, в том числе и узких специалистов.
- Развить профессиональную компетентность педагогов в соответствии с требованиями ФГОС ДО и других нормативно-правовых документов.

Цель методиста по физической культуре – помочь педагогам стать более совершенными в своем профессиональном мастерстве, отойти от традиционных форм методической работы, в которых главное место занимали выступления и доклады, не предусматривавшие обратную связь. Сегодня необходимо использовать **активные формы работы**, где педагоги вовлечены в деятельность, диалог, подразумевающий под собой свободный обмен мнениями. **Активными** называют формы, при использовании которых деятельность носит творческий характер, формируются познавательный интерес и творческое мышление [4].

С помощью активных форм можно развивать в педагогах способность работать в команде, осуществлять совместную проектную и исследовательскую деятельность, отстаивать свои позиции, обосновывать собственное мнение и толерантно относиться к чужому, принимать ответственность за себя и коллег.

Основное положение, в соответствии с которым организуется методическая деятельность, – это от простого к сложному, от понятий к идеям, практике и творчеству. На первое место выходит позиция «Это сложно, а значит интересно...», потому что формы работы по организации физкультурно-оздоровительной деятельности должны быть не только полезными, но и интересными, эффективными. Это, в конечном счете, сделает непрерывно-образовательную деятельность с детьми интересной, увлекательной, продуктивной, а педагоги смогут занять активную позицию в выборе методов в работе с детьми.

Важным направлением является активизация педагогов, развитие их креативного мышления, нахождение выхода их нестандартных проблемных ситуаций. Каждая активная форма работы методиста имеет свои особенности.

К активным формам работы относят:

1. **«Круглый стол».** Метод, который основан на анализе работы и взаимодействия всех участников образовательного процесса, на решении актуальных проблем повышения уровня здоровья детей.

2. **«Соревновательный ринг».** Метод, который предполагает решение педагогических ситуаций, практических и теоретических заданий. Задания участники получают заранее и непосредственно в ходе работы. В «Соревновательном ринге» участвуют ведущий, минимум две команды воспитателей, жюри. В ходе ринга воспитатели пополняют свой теоретический багаж, овладевают практическими навыками, проявляют смекалку и творчество.

3. **Мозговой штурм** (или «мозговая атака») может иметь место в тех методических мероприятиях, где надо выяснить, насколько прочны знания у воспитателей по обсуждаемой теме. Имея развлекательное начало, этот метод заставляет воспитателей думать, вспоминать программу физического развития и интеграции с другими областями. Методисту таким способом легче выявить эрудицию педагогов и их опыт.

4. **Имитация конкретной ситуации.** Этот метод помогает выбрать верный вариант из множества предложенных. Известны четыре вида конкретных ситуаций. Подбирая их с учетом постепенного усложнения, можно добиться наибольшей заинтересованности и активности воспитателей. В ситуациях-иллюстрациях описываются простые случаи из практики, и сразу приводится решение.

5. **Обсуждение двух противоположных точек зрения.** Методист предлагает к обсуждению две точки зрения на одну и ту же проблему. Педагоги должны высказать свое отношение к ним и обосновать его.

6. **Мастер-классы, или обучение практическим умениям.** Этот метод весьма эффективен, но его надо заранее продумать, решить, кому из педагогов можно его посоветовать. Лучше предлагать обучающий элемент из опыта работы.

7. **Имитация рабочего дня педагога.** Педагогам дается характеристика возрастной группы детей, формулируются цель и задачи, требующие решения, и ставится задача: за определенное время смоделировать свой рабочий день. В заключение руководитель организует обсуждение всех предложенных моделей.

8. **Работа с инструктивно-директивными документами.** Воспитателям заранее предлагают познакомиться с тем или иным документом, применить его к своей деятельности и, выделив одно из направлений, продумать план работы по устранению недостатков. Это задание каждый выполняет самостоятельно, а затем обсуждаются разные подходы к решению одной и той же проблемы.

9. Анализ двигательной деятельности детей. Методист готовит видео- или аудио- записи, педагоги анализируют его, оценивают умения, навыки, развитие, воспитанность детей, формулируют несколько конкретных предложений, что можно изменить.

10. Аукцион педагогических идей. Метод, основная цель которого обобщение и распространение передового педагогического опыта по организации оздоровления детей. Данная форма помогает представить так свою работу, чтобы коллеги захотели «купить» её.

Такие активные формы работы являются важным условием для педагогов и способствуют повышению их профессиональной компетенции. Педагог выходит на новый уровень. Готовясь для участия, стремится изучить себя, свои возможности, потребности детей и родителей. Различные проблемные ситуации стимулируют занимать активную жизненную позицию, искать обратную связь, заниматься саморазвитием, дискуссировать по актуальным вопросам, а главное, получать удовольствие от новых веяний и требований к образованию.

Литература

1. Управление персоналом. Редактор Турчинов А. И. Москва: 2002. – 488 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (www.alleng.ru/d/manag/man336.htm).
2. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. Москва: Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (khutorskoy.ru/books/2013/compet/index.htm).
3. Семченко Е. Е. Праксеологическое образование. Монография. Москва, 2015 [Электронный ресурс] –(www.1060.ru/upload/fm/pinskiy/strateg.pdf).
4. [Электронный ресурс]. –(www.stavminobr.ru/).
5. Белая, К. Ю. «Методическая работа в ДОУ» – анализ, планирование, Василевская, Е.В. к.п.н., доцент, заведующая кафедрой развития образования АПКИППРО, г. Москва. Статья «Тенденции сетевого развития методических служб в условиях изменяющегося образования» – журнал «Методист» № 9 2013. 11-15 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов – 2 изд. доп. исправленное и переработанное. Москва.: Логос, 2004. – 384 с.
7. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учебно-методическое пособие / Пряжников Н. С.. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
8. Файн, Т. А., Брайченко А. П. Статья «К оценке деятельности методиста в период аттестации», Москва, журнал «Методист»-№1 2006. 8-10 с.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВАЛЬДОРФСКОГО ДЕТСКОГО САДА

METHODICAL SUPPORT OF PRESCHOOL TEACHERS USING THE ELEMENTS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM WALDORF KINDERGARTEN

Носова Ольга Николаевна

Научный руководитель: З.Н. Ажермачёва, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методическое сопровождение, дошкольное образование, дошкольное образовательное учреждение, педагог, методист.

Key words: methodological support, pre-primary education, pre-primary educational institution, educator, methodologist.

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу создания проекта методического сопровождения педагогов дошкольного образовательного учреждения с использованием элементов педагогической системы вальдорфского детского сада. Автор раскрывает этапы сопровождения педагогов с помощью лично-ориентированного подхода. Он обращает особое внимание на ряд мероприятий, направленных на получение знаний о возможности построения воспитателем предметно-развивающей среды в контексте вальдорфской педагогики на примере создания Вальдорфской куклы. Главная особенность данного проекта сопровождения состоит в том, что он создан путём слияния двух различных педагогических концепций – вальдорфской педагогики и государственной программы воспитания и обучения дошкольников.

Современное образование эволюционирует в режиме инновационного поиска, что вызывает изменения разных компонентов деятельности педагогов. В этой связи важно наличие заинтересованности педагогов в потребности непрерывного образования и профессионального самосовершенствования как условия его активной приспособленности к новым формам работы, повышения уровня способности к решению поставленных задач и повышения качества образовательного процесса в целом.

Потребность в развитии российского образования стимулирует творческих и заинтересованных в качественном образовании педагогов на поиски действенных педагогических приёмов и методов.

У воспитателей появляются самые разнообразные вопросы, связанные с применением элементов альтернативной вальдорфской педагогики воспитания дошкольников, внутри традиционной системы образования.

К причинам, тормозящим процесс создания работ, способных помочь педагогам в решении данного вопроса, можно отнести непродуктивное использование ресурса творчески работающих педагогов и недостаточно действенную методическую работу в дошкольном образовательном учреждении.

В данной статье представлен опыт, реализуемый специалистами Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №15 г. Томска.

Сопровождение педагогов реализуется непрерывно с помощью личностно-ориентированного подхода и включает в себя 3 этапа, на которых диагностируется и анализируется уровень знаний педагога о вальдорфской педагогике и определяется готовность включения в инновационную деятельность, проводится обязательная оценка полученных результатов, их анализ и строится маршрут сопровождения.

Основной целью проекта сопровождения является создание условий достижения детьми результатов, сформулированных во ФГОС ДО, в форме целевых ориентиров, средствами вальдорфской педагогики с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей каждого конкретного ребенка.

На этапе диагностирования выявляется уровень знаний об альтернативных методиках воспитания дошкольников, а также профессиональные потребности и трудности, возникшие у педагогов. Для этого старший воспитатель изучает, анализирует и оценивает различные образовательные программы и учебно-методические комплексы, методическую литературу и посещает конференции, лекции и семинары. На этом этапе внимание акцентируется на диагностике и самодиагностике профессиональных затруднений, которую проводит педагог-психолог. Диагностика осуществляется при помощи таких методов исследования, как анкетирование, интервью и опрос.

На этом же этапе определяется готовность педагогов к включению в инновационную деятельность и строится маршрут сопровождения.

Профессиональная готовность – это результат осознанного самоопределения, выбора способов и форм образования и самообразования, воспитания и самовоспитания как принятия вальдорфской педагогики. Такая готовность координирует деятельность педагога и обеспечивает ее эффективность. Считаем, что одним из основных качеств педагога и условий его профессиональной успешности должна являться готовность к новаторской деятельности.

Стремление к включению в инновационную педагогическую деятельность – это не что иное, как особенное индивидуальное состояние воспитателя, в котором присутствует мотивационно – ценностное отношение к своей педагогической деятельности, а также владение эф-

фективными средствами и способами достижения профессиональных целей, способности к творчеству и рефлексии.

Успешность нововведений предполагает, что воспитатель на профессиональном и личностном уровне осознает всё практическое значение самых разных новшеств в системе образования. Несмотря на это, чаще всего педагог погружается в инновационный процесс спонтанно, при этом его профессиональная и личностная готовности к этой деятельности не учитывается вовсе. Именно поэтому для работы по данному проекту были отобраны только те педагоги, которые по результатам тестирования проявили заинтересованность в самообразовании и в развитии своих профессиональных компетенций в области вальдорфской педагогики.

На одном из этапов путём проведения различных мероприятий, проводимых в течение учебного года, выстраивался маршрут или проект сопровождения. К таким мероприятиям относили круглый стол "Знакомство с вальдорфской педагогикой", консультации, семинары и мастер-классы. Данные мероприятия в проекте методического сопровождения рассматривались в комплексе и были выстроены последовательно, что способствовало логичному и простому восприятию и пониманию изучаемого материала.

Методическое сопровождение педагогов строилось на методико-дидактических принципах, лежащих в основе вальдорфской педагогики:

- ✓ Подражание и пример;
- ✓ Ритм и повторение;
- ✓ Сотрудничество с семьями детей;
- ✓ Принцип целостности;
- ✓ Опора на опытное переживание ребенком мира и самого себя;
- ✓ Принцип разновозрастного состава группы;
- ✓ Художественно-эстетический общий фон;
- ✓ Требования к качеству предметно-развивающей среды [1].

Каждый блок проекта сопровождения был направлен на конкретную цель. Так, например, один из семинаров и мастер-классов раскрывал суть создания предметно-развивающей среды, поскольку процесс её формирования в вальдорфской педагогике является очень важным.

Роль среды вальдорфской педагогики связана с решением следующих основных педагогических задач:

- ✓ обеспечение хорошего самочувствия ребенка в помещении (физического и психологического комфорта);
- ✓ обеспечение условий для разнообразной деятельности детей и взрослых и для развития свободной игры;
- ✓ художественно-эстетическое воспитание [2].

Педагоги усваивали значение предметно-развивающей среды. За счёт её в дошкольном учреждении ребёнку предоставляют условия для творческого духовного развития. Важно понимание педагогами такого факта: предметно-развивающая среда состоит не только из мебели, но и из развивающего материала. К нему можно отнести, например, кукольный домик и саму куклу.

В вальдорфской группе обычно отводится место для кукольного домика, где кукла воспринимается как образ человека. В вальдорфском детском саду куклы сделаны руками воспитателя. С виду они незамысловаты и без ярко выраженных деталей, однако для их создания необходимо большое мастерство и настоящее вдохновение.

Вальдорфская кукла – первая в истории развития кукол особая педагогическая кукла, специально разработанная педагогами вальдорфской школы. Источником создания вальдорфской куклы являются народные тряпичные куклы и исследования в области педагогики на основе антропософского учения о человеке. Иногда вальдорфских кукол называют также «штайнер-куклы» по имени основателя вальдорфской школы Рудольфа Штайнера. Эти игрушки объединяет забота о физическом и духовном здоровье ребёнка, понимание необходимости учитывать его естественное развитие. Создание вальдорфских игрушек ориентировано на создание особой педагогической среды ребёнка, гармонично влияющей на его развитие [3].

Педагогам ДООУ была оказана помощь в создании таких кукол путём проведения двух мероприятий.

На семинаре было рассказано о важности кукол с точки зрения вальдорфской педагогики, о их многообразии и способах создания. Так, например, они узнали о необходимости соблюдения форм и размеров куклы.

Пропорции такой игрушки должны строго соответствовать пропорциям человека. Например, если кукла изображает младенца, то размер тела должен быть втрое больше размера головы. Для кукол, которые символизируют взрослых людей, пропорции другие. Они соответствуют телу взрослого человека. У кукол черты лица условные, не навязывающие детям какой-либо конкретный эмоциональный образ. Такой подход оставляет свободу для воображения ребенка, что позволяет ему самостоятельно строить свои внутренние переживания.

Кукол можно разделить на виды по возрастному критерию.

Для самых маленьких детей (до 1 года) – куклы-обнимашки (узелковые куклы, куклы-бабочки с минимумом деталей. Они мягкие, легкие, иногда в них вшиты колокольчики. Ощупывая такую куклу и узелки, ребенок учится познавать свою телесность.

Для деток постарше – после 1 года, кукла может быть уже с ручками и ножками, но с минимумом одежды. Для ребенка эта кукла – копия его самого (он отождествляет с куклой себя) и способ лучше осознать свое тело.

В 2–3 года это уже кукла с полным набором одежды, с проработанными деталями. У нее может быть несколько вариантов одежды, мебель, дом, и даже свой домашний питомец. В этом возрасте кукла уже друг или подружка для малыша.

В 3–4 года, в период освоения сюжетно-ролевой игры, а затем и режиссерской, пригодятся различные небольшие куклы, которые смогут выполнять разные роли в инсценируемых ребенком играх. Здесь значение приобретают количество и универсальность кукол. В этом возрасте кукла помогает ребенку освоить различные социальные роли [4].

Для девочек еще существует "крупяной малыш". Это набитая крупной кукла-младенец, которая предназначена для игры в дочки-матери. В роли набивки выступает разная крупа, которая делает куклу тяжелой, что придает ей сходство с настоящим младенцем. Такая кукла создана для того, чтобы девочка смогла почувствовать себя в роли мамы.

Вторым мероприятием по созданию и использованию вальдорфских кукол является мастер-класс. Для его проведения коллегами была выбрана кукла для возраста примерно 5 лет, так как она соответствует возрастной группе детей. Для этого возраста характерна детская игра в сюжетно-ролевую игру. У малышей самый главный сюжет в игре – это "семья". И кукла для них является членом этой "семьи", к которому он проявляет заботу.

Также важен материал, из которого будет изготавливаться та, или иная кукла. Вальдорфские куклы изготавливаются вручную с использованием натуральных материалов. Куклы бывают валяные, но большинство из них делают тряпичными, и набиты они теплой и мягкой овечьей шерстью, которая обладает целебными свойствами. Она долго сохраняет тепло и очень пластична, а в валяных игрушках шерсть даёт дополнительные тактильные ощущения для детских ручек.

Проведение вышеуказанных методических мероприятий было направлено на повышение уровня компетентности педагогов в области создания предметно-развивающей среды в рамках вальдорфской педагогики.

В ходе семинара и мастер-класса педагоги стали яснее и конкретнее представлять себе предметно-развивающую среду в контексте вальдорфской системы обучения и воспитания и увидели цели, которые преследуют вальдорфские педагоги.

Литература

1. Грюнелиус, Э.М. Вальдорфский детский сад: Воспитание детей младшего возраста/Пер. с нем. М.В.Тольской. /Э.М.Грюнелиус.– Москва: Мир книги, 1992. – 72 с.
2. Трубицына, С.А. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования "Березка"/ Под ред. С.А. Трубицына, В.К. Загвоздкин, О.Ю. Вылегжанина, Т.В.Фишер, К.И.Бабич -Москва: ФИРО, 2014.-122 с.
3. Лебедева, Галина. Вальдорфская кукла – первая в истории развития кукол особая педагогическая кукла, специально разработанная педагогами вальдорфской школы. [Электронный ресурс]/Г. Лебедева.-Электрон. текстовые дан. – 2013. – Режим доступа: <http://tfolio.ru/item/5СНА>, свободный.
4. Трубникова, Вероника. Вальдорфская кукла: что это такое? [Электронный ресурс]/В. Трубникова.-Электрон. текстовые дан. – Москва:2014. – Режим доступа: <http://www.sostav.ru/blogs/93215/13969/>, свободный.

УДК 159.922.7

ГРНТИ 15.31.31

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ЗАНИЖЕННЫЙ УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ

THE ORGANIZATION WORKS WITH ANXIOUS CHILDREN PRESCHOOL AGE, HAVING LOW SELF-ESTEEM LEVEL

Павлова Елена Юрьевна

Научный руководитель: Е. Д. Файзуллаева, канд. психол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: тревожность, самооценка, ситуация успеха, страх, мотивация

Key words: anxiety, self-esteem, the situation success, fear, motivation.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с основными принципами работы с детьми, имеющими высокую тревожность и заниженную самооценку. Также представлены некоторые приемы, позволяющие скорректировать данные проявления у детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада.

На современном этапе развития общества проблема тревожности и самооценки стала особенно актуальной. Мы каждый день стараемся успеть все больше, взаимодействуем с огромным количеством людей, испытываем напряжение и переутомление. Даже взрослый человек порой не справляется с этими тяжелыми испытаниями. Что же испытывают наши дети? С одной стороны, это высокая нагрузка (как интеллектуальная, так и физическая), а с другой стороны – недостаточная поддержка ребенка и низкий уровень психолого-педагогической грамотности взрослых. В соответствии с федеральным государствен-

ным образовательным стандартом дошкольного образования (далее ФГОС) ребенок должен овладеть множеством качеств, необходимых ему для обучения в школе. Огромное количество запросов социума оставляет свой отпечаток на психоэмоциональном состоянии ребенка.

Понятие «тревожность» в отечественной литературе определяется по-разному. Например, Р. С. Немов считает, что тревожность – это постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходиться в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях, связанных или с экзаменационными испытаниями, или с повышенной эмоциональной и физической напряженностью, порожденной причинами иного характера [3]. Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко определяют тревожность как индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения [2]. Таким образом, тревожность – это психологическая особенность человека, склонность испытывать такие негативные чувства, как страх, беспокойство, тревога.

Понятие "самооценка" в психологии сформировалось не сразу. Ученые постепенно углубляли и расширяли это понятие. Результаты изучения этой проблемы представлены в трудах таких авторов, как Л.И. Божович, Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Р. Бернс, З. Фрейд и др.

Отечественные психологи, рассматривая самооценку, в первую очередь подчеркивают важность деятельности человека. По А.Н. Леонтьеву, самооценка является одним из существенных условий, благодаря чему индивид становится личностью. Она выступает у индивида как мотив и побуждает его соответствовать уровню ожиданий и требований окружающих и уровню собственных притязаний [1].

По мнению А.И.Липкиной, самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности [1]. Таким образом, самооценка – это оценка человеком собственных поступков и поведения.

Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от оценки взрослого. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка.

Чаще всего у детей с высоким уровнем тревожности наблюдается заниженная самооценка. Дети с заниженной самооценкой в поведении чаще всего нерешительны, малообщительны, недоверчивы к другим людям, молчаливы, скованны в движениях. Они очень чувствительны, готовы расплакаться в любой момент, не стремятся к сотрудничеству и не способны постоять за себя. Дети с заниженной самооценкой тревожны, не уверены в себе, трудно включаются в деятельность. Они заранее отказываются от решения задач, которые кажутся им сложными, но при эмоциональной поддержке взрослого легко справляются с ними. Ребенок с заниженной самооценкой кажется медлительным. Он долго не приступает к выполнению задания, опасаясь, что он не понял, что надо делать, и выполнит все неправильно; старается угадать, доволен ли им взрослый.

Чем более значима для него деятельность, тем труднее ему с ней справиться. Детям с заниженной самооценкой свойственно стремление избегать неудач, поэтому они малоинициативны, выбирают заведомо простые задачи. Неудача в деятельности чаще всего приводит к отказу от нее.

Все эти признаки характерны как для детей с заниженной самооценкой, так и для тревожных детей, поэтому работу с ними следует вести с учетом всех особенностей этих проявлений. Таким образом, на занятиях с такими детьми необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

1. Не сравнивайте ребенка с другими детьми. Это подрывает его веру в себя, в свои силы. Наоборот, следует хвалить его даже за незначительные достижения. Но не переусердствуйте, дети хорошо чувствуют лесть.
2. Не следует предъявлять ребенку завышенные требования и превращать его жизнь в соревнование.
3. Старайтесь чаще обращаться к ребенку по имени.
4. Подумайте, возможно, следует снизить количество замечаний. Многие из них точно не принесут ребенку пользы.
5. Относитесь с пониманием к рассказам ребенка о его страхах и тревогах. Даже если Вам они кажутся глупыми и необоснованными.
6. Тревожные дети часто испытывают мышечное напряжение. В этом случае ребенку будут полезны различные упражнения на релаксацию.
7. Создавайте для ребенка ситуации, в которых он может проявить себя. Это поможет ему в развитии адекватной самооценки.
8. Старайтесь устанавливать визуальный контакт с ребенком во время беседы. Благодаря этому он будет больше Вам доверять.

Для работы с тревожными детьми, имеющими заниженную самооценку, можно использовать следующие методы: создание ситуаций успеха, релаксация, песочная терапия, сказкотерапия, изобразительное искусство и др. Все перечисленные методы широко используются на практике воспитателями ДООУ. Остановимся более подробно на одном из них – создание ситуаций успеха.

Данный метод является одним из самых интересных и эффективных в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Известный американский ученый, психолог, психотерапевт и педагог У. Глассер также уверен, что если ребенку удастся добиться успеха в познавательной деятельности, то у него есть все шансы на успех в жизни. А если ребенка, наоборот, лишить веры в себя, трудно будет надеяться на его «светлое будущее». «Одно неосторожное слово, один непродуманный шаг педагога могут надломить ребенка так, что потом не помогут никакие воспитательные ухищрения,» – утверждает А. С. Белкин. В работах отечественного ученого В. А. Сластенина определяется основная цель деятельности педагога – создание ситуации успеха своим ученикам и воспитанникам [4].

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это специально организованный комплекс условий, при которых у ребенка появляется возможность достичь наилучших результатов в какой-либо деятельности.

В ходе организации ситуации успеха необходимо:

- 1) определить для себя, в какой именно деятельности ребенок может достичь успеха;
- 2) создать благоприятную, психологически комфортную среду для ребенка;
- 3) замотивировать ребенка, подбодрить или вдохновить его на какую-либо деятельность;
- 4) дать бодрую, положительную оценку его успешным действиям;
- 5) ненавязчиво помочь при возникающих трудностях, не акцентируя на этом внимания;
- 6) обратить внимание других участников деятельности на успехи данного ребенка или команды.

В ходе создания ситуации успеха можно использовать следующие вербальные приемы:

- Преодоление страха («Не бывает ошибок только у тех, кто ничего не делает...», «Люди учатся на своих ошибках и находят разные способы решения проблемы...»);
- Мотивацию («Без тебя и твоей помощи мне (или твоим друзьям) не справиться...»);

- Прогнозирование успешного результата («Ты справишься с этим...», «У тебя это обязательно получится, и я нисколько в этом не сомневаюсь...»);
- Завуалированную подсказку («Наверное, лучше всего начать с ... а затем ...», «Ты, конечно, же не забудешь о ...»);
- Внушение уверенности в себе («Только на тебя я и могу положиться», «Только ты и сможешь предположить...»);
- Высокую оценку определенной детали («Здорово придумал...», «Тебе особенно удалось...», «Самое замечательное в твоём ответе...», «Так чудно...», «Мне интересно твоё предположение...», «Это выглядит здорово!»).

Созданные ситуации успеха дают возможность ребенку испытать чувство радости, гордости за свои достижения, преодолеть тревожность и стеснительность, быть уверенным в своих силах и будущих успехах.

Литература

1. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва: Политиздат, 1985. – 431 с.
2. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Москва: АСТ, 2002. – 632 с.
3. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р.С. Немов – 4-е изд. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
4. Яфаева, В.Г. Ситуация успеха как стимул и фактор интеллектуального развития дошкольников. Современное дошкольное образование: теория и практика, 2008, №3.

УДК 372.3
ГРНИ 14.23.07

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА

THE DEVELOPMENT YOUNGER PRE-SCHOOLERS' SPEECH BY MEANS OF SMALL FORMS OF FOLKLORE

Романовская Ольга Владимировна, Аникина Светлана Викторовна

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад общеразвивающего вида № 34, г. Томск, Россия*

Ключевые слова: дети младшего дошкольного возраста, развитие речи, фольклор, проектная деятельность.

Key words: younger pre-schoolers, development of speech, folklore, project activity.

Аннотация. Сегодня согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования одним из основных направлений образования ребёнка является речевое развитие детей. В связи с этим задача развития речи у детей младшего дошкольного возраста приобретает особую актуальность. В статье представлено содержание проектной деятельности, направленной на речевое развитие в интеграции с другими направлениями образования детей 3-4 лет средствами фольклора.

Сегодня согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования одним из основных направлений образования ребёнка является речевое развитие детей [1]. В связи с этим задача развития речи у детей младшего дошкольного возраста приобретает особую актуальность.

Цель данной статьи – представить краткое содержание проектной деятельности, направленной на речевое развитие в интеграции с другими направлениями образования детей младшего дошкольного возраста средствами малых форм фольклора.

Проблема отставания в речевом развитии у значительной части детей младшего дошкольного возраста стоит остро. По данным педагогической диагностики количество детей, имеющих низкий уровень развития речи, имеет тенденцию к росту и остаётся стабильно высоким.

Актуальность речевого развития детей 3–4 лет обусловлена тем, что в данный возрастной период психика ребёнка обладает повышенной чувствительностью к языку, его звуковой и смысловой стороне, создаются предпосылки для дальнейшего формирования коммуникативной деятельности детей на последующих этапах онтогенеза.

Значение фольклора и, в частности, его малых форм трудно переоценить не только для речевого, но и социально-коммуникативного, познавательного, художественно-эстетического и физического развития детей 3–4-х лет. Доступное для понимания содержание малых форм фольклора знакомит детей с окружающим миром, а ритмико-мелодическая структура языка потешек вызывает у ребёнка желание не только двигаться, но и говорить ясно, лаконично, выразительно, выражая свои мысли и чувства. Особое значение для речевого и познавательного развития младших дошкольников играют загадки. В исследованиях Ф. А. Сохина обнаружено, что загадки обогащают словарь детей, формируют у них первичные представления о переносном значении слова, помогают ребёнку усвоить звуковой и грамматический строй русской речи [2]. Употребление в загадке различных средств выразительности (приема олицетворения, использование многозначности слова, определений, эпитетов, сравнений, особой ритмической организации) способствует формированию образности речи

у детей. Колыбельная песня, как форма народного поэтического творчества, содержит в себе большие возможности в формировании фонематического восприятия, является источником эстетического наслаждения, чему способствует особая интонационная организация (напевное выделение голосом гласных звуков, медленный темп), наличие повторяющихся фонем, звукосочетаний, звукоподражаний.

В связи с проблемой отставания в речевом развитии у значительной части детей младшего дошкольного возраста, с одной стороны, и сензитивностью данного возрастного периода к усвоению речи, с другой стороны, нами была поставлена *цель проектной деятельности* – развитие речи детей 3–4 лет средствами малых форм фольклора.

Поскольку речевое развитие детей младшего дошкольного возраста неразрывно связано с другими направлениями образования ребёнка, то в качестве *задач проектной деятельности* выступают:

- обогащение активного словаря, развитие связной монологической и диалогической речи у детей;
- знакомство детей 3–4-х лет с окружающим миром;
- формирование положительных эмоций и эстетических переживаний через участие ребёнка в музыкальной и театрализованной деятельности;
- развитие мелкой и крупной моторики у детей младшего дошкольного возраста.

Для реализации обозначенных задач в проектной деятельности принимают участие дети и их родители, педагоги, музыкальный руководитель. Проект *по срокам реализации* является долгосрочным, по *доминирующему виду деятельности* в младшем дошкольном возрасте – игровой, а по *итоговому мероприятию*, т.е. детскому празднику – творческий.

На *подготовительном этапе* осуществления проектной деятельности педагогами проводится педагогическая диагностика речевого развития ребёнка, совместно с музыкальным руководителем и родителями подбирается репертуар музыкальных и фольклорных произведений, изготавливаются маски, костюмы, декорации и прочие атрибуты для совместной деятельности с детьми.

План работы с детьми и их родителями по речевому развитию дошкольников в интеграции с другими направлениями образования ребёнка согласуется с содержательным разделом программы «Детство», основывается на комплексно-тематическом построении образовательной деятельности в детском саду и реализуется на *основном этапе* проектной деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Тема	Речевое развитие в интеграции с другими направлениями образования младших дошкольников в различных видах детской деятельности			Работа с родителями
	Восприятие фольклора и коммуникативная деятельность	Музыкальная и двигательная деятельность	Театрализованная и коммуникативная деятельность	
Ноябрь				
Осень	Разучивание потешки «Водичка, водичка»	Проведение пальчиковой и подвижной игр под музыку «Водичка, водичка», «У медведя во бору»	Разыгрывание сказки «Репка» (настольный театр)	Проведение анкетирования родителей «Использование фольклора в семейном воспитании»
Осенняя одежда	Разучивание потешки «Вот они сапожки»	Проведение игры-имитации под музыку «Одевают детишки»	Разыгрывание сказки «Теремок» (настольный театр)	Проведение консультации на тему «Значение пальчиковых игр для развития ребёнка»
Декабрь				
Домашние животные и птицы	Разучивание потешки «Наши уточки с утра», разгадывание загадок о домашних животных	Проведение подвижной игры под музыку «Идет коза», «Лохматый пёс»	Участие детей в кукольном спектакле «Угадай, кто мы»	Изготовление атрибутов к спектаклю
Праздник ёлки	Разучивание потешки «Пальчик – мальчик», песенки «Ёлочка», «Дедушка Мороз»	Исполнение танца под музыку «В лесу родилась ёлочка»	Участие детей в кукольном спектакле «Скоро Новый год!»	Изготовление атрибутов к спектаклю
Январь				
Зима	Разучивание колыбельной песни «Баю-баю, баиньки, купим сыну валенки», разгадывание загадок о зимней природе	Проведение подвижной игры-танца под музыку «Как на тоненький ледок»	Разыгрывание сказки «Заюшкина избушка» (настольный театр)	Проведение консультации на тему «Театр в жизни детей»
Зимняя одежда	Разучивание потешки «Иголлка»	Проведение игры-имитации под музыку «Зайка беленький сидит»	Участие детей в кукольном спектакле «Зимние забавы»	Изготовление атрибутов к спектаклю
Февраль				
Мебель	Разучивание потешки «Пампушки»	Проведение подвижной игры под музыку. «Найди свой домик»	Участие детей в кукольном спектакле «Три медведя»	Изготовление атрибутов к спектаклю

Дикие животные	Разучивание колыбельной песни «Баю-баюшки-баю, не ложися на краю», разгадывание загадок о диких животных	Проведение пальчиковой игры «Два медведя», подвижной игры под музыку «Зайцы и волк»	Разыгрывание сказки «Волк и семеро козлят» (настольный театр)	Проведение консультации на тему «Речевое развитие детей 3–4 лет»
Март				
Мамочка моя	Разучивание потешки «Свинка Ненила», стихотворения В. Д. Берестова «Больная кукла»	Поведение подвижной игры под музыку «Наседка и цыплята»	Участие детей в кукольном спектакле «Сказка о глупом мышонке»	Изготовление атрибутов к спектаклю
Транспорт	Разучивание потешки «Сидит белка на тележке»	Поведение подвижной игры под музыку «Чики-чики-чикалочки»	Свободная деятельность детей в театрализованном уголке	Изготовление атрибутов к театрализованной деятельности
Апрель				
Весна	Разучивание потешки «Березка», разгадывание загадок о весенней природе	Поведение подвижной игры под музыку «Догони меня»	Свободная деятельность детей в театрализованном уголке	Изготовление атрибутов к театрализованной деятельности
Обувь	Разучивание потешки «Сапожок»	Поведение подвижных игр под музыку «Мы танцуем возле клумбы солнечным весенним днём», «Солнышко и дождик», «Скачут по дорожке жёлтые сапожки»	Свободная деятельность детей в театрализованном уголке	Проведение анкетирования родителей «Фольклор в жизни детей»
Май				
Детский праздник – спектакль «В гости солнышко пришло и друзей всех позвало!»	Разучивание песенок и потешек к празднику	Поведение подвижных игр под музыку к празднику	Свободная деятельность детей в театрализованном уголке	Изготовление атрибутов к спектаклю

На *заключительном этапе* реализации проектной деятельности проводится повторная педагогическая диагностика речевого развития детей младшего дошкольного возраста, анализируются результаты анкетирования родителей. Полагаем, что осуществление данного проек-

та позволит повысить не только уровень речевого, но и социально-коммуникативного, познавательного, художественно-эстетического и физического развития детей младшего дошкольного возраста.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Российская газета. – 2013. – 25 ноября. – С. 18.
2. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – Москва: Просвещение, 1979. – 223 с.

УДК 373.24.064.1
ГРНТИ 14.23.01

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ

PROBLEM OF FORMING OF SUBJECT POSITION OF PARENTS IN PROCESS OF COOPERATION OF KINDERGARTEN AND FAMILY

Созинова Снежана Олеговна

Научный руководитель : Т. Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: детский сад, взаимодействие, образовательный процесс, субъектность, субъект, позиция, субъектная позиция

Key words: kindergarten, cooperation, educational process, subject, position, subject position

Аннотация. Качество образовательного процесса в детском саду изменяется в зависимости от степени сформированности позиций родителей как полноценных участников. Проявления субъектности может стать фактором, повышающим качество образовательного процесса. Существует прямая зависимость качества образовательного процесса от субъективных проявлений всех его участников. Максимальная включенность родителей как субъектов позволяет даже в короткие сроки повысить качественные характеристики образовательного процесса.

Известно, что основной общественной структурой является семья. Это то звено, которое первым испытывает на себе все происходящие в социуме изменения. В начале XXI века изменения в государственной политике и новый социальный заказ повлекли за собой создание такого документа, как Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, в котором обозначилась необходимость повышения ответственности семьи и определились права

и обязанности родителей в сфере образования детей [1]. Создана определенная правовая база (закон РФ «Об образовании» [2], Концепция демографической политики РФ до 2025 года [3], Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина РФ [4]), для более активного включения семьи в открытое образовательное пространство, что предполагает взаимопроникающее взаимодействие образования и общества, каждый элемент которого несет определенный образовательный эффект [5]. Таким образом, обострилась необходимость субъектной позиции семьи в решении вопросов образования ребенка.

Одной из наиболее значимых сторон этого вопроса являются межличностные отношения «взрослый – ребенок – взрослый», где вокруг ребенка как субъекта воздействия сплетаются отношения значимых для него взрослых. Для современного педагога не столько важно овладеть новыми формами и приемами взаимодействия с родителями, сколько найти особый способ их применения, соединения и сочетания в каждом конкретном случае. Важно понять интересы и потребности ребенка и семьи, индивидуальные особенности их развития, специфику семейного воспитания. При распределении ролей по своей значимости, роль воспитателя оказывается ведущей, так как, с одной стороны, он координирует организацию образовательного процесса, а, с другой стороны, именно этой регулировки и ожидают родители. Деятельность педагога и ожидания родителей направлены на ребенка. Ребенок, в силу возрастных особенностей, не может организовать свой образовательный процесс. В результате в образовательном пространстве детского сада появляются три равнозначных участника « педагог – ребенок – родители». При уравнивании обязанностей должна измениться и позиция родителей, и носить она будет субъектный характер.

В психологических исследованиях российских ученых были разработаны такие понятия, как «субъект» и «субъектность». Разными авторами в качестве критериев выдвигались: активность (С. Л. Рубинштейн, М. Вебер), деятельностное отношение к себе и окружающей действительности (С. Л. Рубинштейн), инициативность (И. А. Зимняя, В. А. Сластенин), рефлексивность (А. В. Карпов, И. А. Зимняя), самостоятельность (К. А. Абульханова), автономность (Л. И. Божович), ответственность (В. Л. Хайкин), способность к саморазвитию (А. А. Горбунов), адаптивность к внешним условиям (Н. М. Борытко). В. Л. Хайкин в содержание субъектной позиции человека включает такие качества, как «ответственность, инициативность, удовлетворенность, самовыражение, проектирование будущего, творчество, познавательный интерес» [6].

Что же такое позиция? Это устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в со-

ответствующем поведении. Субъектная же позиция – это характеристика правил деятельности, которые определяются культурно-ценностными ориентациями человека. В основе субъектной позиции лежит субъектный опыт [7]. Он имеет пять компонентов и представляет собой взаимодействие всех сторон:

- ценностный опыт (наличие интересов, нравственных норм, идеалов, убеждений, собственной системы ценностей), который ориентирует человека;
- опыт рефлексии (он накапливается путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и в себе самом с требованиями деятельности и решаемыми задачами), который помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта;
- опыт привычной активизации (это предварительная подготовленность, адаптация к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений), который ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению задач;
- операционный опыт (общетрудовые, программные знания и умения, умения саморегуляции), который объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей;
- опыт сотрудничества (складывается при взаимодействии с другими участниками, выражается в способности объединить усилия), который предполагает предварительный расчет на взаимодействие [9].

Источники субъективного опыта могут быть различны – это и собственная биография (влияние семьи, национальной, социокультурной принадлежности); результаты его повседневной жизнедеятельности, реального взаимоотношения с миром людей и вещей; итоги обучения.

Это позволяет нам выделить основные направления и методы работы по формированию субъектной позиции родителей в образовательном процессе детского сада:

- углубленное ознакомление родителей с образовательной программой детского сада, средствами ее реализации и ожидаемыми результатами;
- активное вовлечение родителей в процесс реализации программы;
- расширение возможностей познания и реализации приобретенного в ходе образовательного процесса опыта.

Родители имеют свой жизненный опыт, и задача воспитателя состоит в том, чтобы наделить личностным смыслом новые знания, которые подтолкнут семьи к пересмотру прежних представлений. Необходимо усиление образовательного потенциала самих семей за счет

развития их внутренних ресурсов. И этот диалог должен складываться на принципах добровольности. Семья, которую мы рассматриваем в качестве полноправного партнера, объективно становится субъектом образовательного пространства. И уже эта позиция семьи в образовании является наиболее значимой, отвечающей требованиям времени. Практическая сложность формирования субъектной позиции семьи предполагает повышение ее осознанности, ответственности, а, главное, активности в выборе цели и результата образования своего ребенка за счет координации усилий всех участников образования. Единство образования обуславливается согласованностью внутренних и внешних проявлений субъектности [8]. Именно согласование этих позиционных проявлений позволяет педагогу помимо образовательных действий с детьми влиять на развитие позиционных проявлений у других участников процесса, так как педагог-координатор целостности детско-взрослой общности. Целостность общности складывается через эмоциональную открытость друг другу. Открытость невозможна без выработки единой позиции всех членов взаимодействия.

Можно предположить естественную, изначально сформированную позиционную ценность, которая складывается из единства целей взаимодействующих взрослых. Ведь действительно, представления о результате едины, но видение средств реализации может существенно различаться. Если у педагогов есть четкие представления об этом, исходя из образовательной программы, то родители руководствуются собственными амбициями. Перед педагогом стоит величайшая цель – взаимодействовать с ребенком, подчиняясь современным требованиям, но при этом, учитывать воззрения родителей, которые были сформированы другими ценностными ориентирами в совсем другое время. Поэтому вернее будет вовлекать родителей в детско-взрослую общность путем формирования единой открытой линии позиций. Выстраивая общность на открытом межпозиционном общении, можно добиться проявления каждым ее участником субъектной позиции.

Проявление субъектных качеств зависит от того, насколько человек включен в общность, насколько она значима для него. Эмоциональная и деятельностная включенность родителей в образовательный процесс позволяет им выражать свое субъектное к ней отношение. А субъектная позиция проявляется и формируется в деятельности, в решении проблем и обсуждении событий [8].

При организации взаимодействия с родителями, с целью формирования их субъектной позиции, которая является фактором, повышающим качество образовательного процесса детского сада, необходимо опираться на следующее:

- определяющим условием работы по формированию субъектной позиции родителей как участников образовательного процесса должна быть четко выраженная позиция самого педагога;
- процесс взаимодействия следует строить по «открытому» типу, допуская и приветствуя проявления различного рода активности со стороны родителей;
- использовать альтернативные методы при осуществлении взаимодействия (нетрадиционные);
- перед началом активного взаимодействия важно изучить особенности контингента родителей и микросоциума, это поможет точнее определить направления во взаимодействии;
- оставлять план взаимодействия «открытым» для внесения корректив, наличие которых укажет на проявления активности родителей;
- педагог должен быть готов к «прозрачности» образовательного процесса в детском саду.

Самым важным остается процесс «запуска» всего механизма становления субъектности – активность человека в различных видах деятельности. Но не вся деятельность для индивида равнозначна. Каждый интуитивно осознает необходимость своих действий для обеспечения себя физическим и психическим комфортом. Такая деятельность может перейти в разряд приоритетно-значимой для человека тогда, когда сначала она мотивирует индивида на ее выполнение, а затем постепенно становится естественно необходимой и, таким образом, включается механизм саморегуляции. Формирование субъектной позиции занимает длительное время. Воздействие и участие в формировании этой позиции взаимодействующего индивида – это великий труд, требующий от воздействующего психо-эмоциональных затрат и наличие собственной четко сформированной позиции. Формирование субъектной позиции родителей как равнозначных участников образовательного процесса в детском саду также должно предполагать субъектное участие в этом процессе и педагога.

Литература

1. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования <http://www.docme.ru/doc/258280/fgos-v-dou>
2. Закон РФ «Об образовании» <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/>
3. Концепция демографической политики РФ до 2025 года http://www.demoscope.ru/weekly/knigi/konceptsiya/konceptsiya_25.html
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiyadukhovnonravstvennogo-razvitiya-i-vozpitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>

5. Воловикова, М. И. Нравственное становление человека: субъектный подход / М. И. Воловикова // Проблема субъекта в психологической науке/ отв.ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. Москва.: Академический проект, 2000. – С. 235 – 259.
6. Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства: событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сборник науч. стат. / Д. В. Григорьев. Пермь: Итоп РАО; Пермский областной ИПКРО, 2001. – С. 69 – 70.
7. Деникаева, О. В. Противоречия формирования социального партнерства в современном образовании :региональный аспект: дис. канд. социол. наук: 22.00.06 /О. В. Деникаева. Екатеринбург, 2005. – С. 161.
8. Образование и семья: проблемы индивидуализации: материалы всероссийской научно-практической конференции (20-21 апреля 2005г., Санкт-Петербург) /под общ. ред. И. А. Хоменко. Санкт-Петербург, 2006. -С. 230.
9. Прокументова, Г. Н. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании /Г. Н. Прокументова, И. Ю.Малкова// Сибирский психологический журнал. 2007 – №26. -С. 170 – 174.

УДК 373.2 + 159.922.7
ГРНТИ 14.23.05

ВЛИЯНИЕ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА НА ЕГО ВЗАИМООТНОШЕНИЯ

INFLUENCE OF PRESCHOOLER'S SIBLING-POSITION AT ITS RELATIONSHIP

Жучкова Виктория Владимировна, Ширшова Полина Федоровна

Научный руководитель: Г. С. Чеснокова, канд. пед. наук, доцент

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Ключевые слова: сиблинговая позиция, дошкольник, взаимоотношение, родители, воспитание.

Key words: sibling position, preschool child, relationship, parents, education.

Аннотация. В статье рассматривается роль семейного окружения в индивидуальном развитии человека. Отмечено большое влияние сиблинговой позиции ребенка в семье. В данной статье мы постараемся представить влияние сиблинговой позиции ребенка-дошкольника на его взаимоотношения как внутри семьи, так и с окружающими в целом. Изучение психолого-педагогической литературы позволило проанализировать смысл сиблинговой позиции. В статье перечислены основные характеристики сиблинговой позиции: количество детей в семье, их пол, очередность рождения, промежутки между рождениями. Названы сиблинговые позиции и даны характеристики каждой из них.

«Сиблинговая позиция (от англ. sibling – брат или сестра) – стратегии поведения индивида по отношению к его братьям и/или сестрам.

Выделяются следующие формальные позиции: старший ребенок, младший ребенок, средний ребенок, единственный ребенок, близнец. Каждой позиции присущ типичный (нормальный) стиль взаимодействия и функционирования индивида, который предписывает ему конкретные действия и выступает основой ожиданий. В контексте развития личности взаимоотношения с сиблингами играют важную роль в формировании адекватной социальной эмоциональности» [1, с. 327].

К анализу смысла сиблинговой позиции обращались Альфред Адлер, Зигмунд Фрейд, Луцилл К. Форер. Идея о сиблинговых позициях была включена М. Боуеном в концепцию семейных систем существенно позже других её составляющих, она достаточно связана с ними, но при этом является относительно самостоятельным информационно-аналитическим блоком. Сиблинговая позиция – это англоязычный термин, предполагающий положение ребёнка среди братьев и сестёр [2].

Наиболее подробно и тщательно изучались особенности влияния сиблинговой позиции на развитие личности в трудах австралийского психолога Уолтера Тоумена. Согласно У. Тоумену, сиблинговые позиции характеризуются количеством детей в семье, их полом, очередностью рождения, промежутками между рождениями. Эти позиции он поделил таким образом:

1) Самый старший ребёнок: старший брат братьев, старший брат сестёр, старшая из сестёр и старшая сестра братьев;

2) Самый младший ребёнок: младший брат братьев, младший брат сестёр, младшая из сестёр и младшая сестра братьев;

3) Средний ребёнок;

4) Единственный ребёнок;

5) Близнецы: двое, трое, четверо и т.д.

Рассмотрим каждую позицию подробнее:

Самый старший ребенок.

Особенностью старшего ребенка в семье является то, что изначально он единственный. И если же после него появляется новорожденный (брат или сестра для него), то для ребенка это будет большим шоком, особенно, если это произошло в первые 5 лет его жизни. Ситуация может усложниться, если новорожденный ребенок того же пола, что и первый. В этом случае соперничество перерастает в ненависть. Но, есть и плюсы в данной ситуации. Родители ждут от старшего ребенка подачу хорошего примера младшему. Только поэтому у таких детей развиваются родительские качества уже с дошкольного возраста. Они более самостоятельны и ответственны. Так же об этих детях можно сказать то, что они более спокойнее и усидчивее, т.к. с них требуют серьезности, да и они сами, не желая того, ведут себя очень сдержанно, трудолюбивы в различных сферах деятельности и т.п.

Бывает, что старший ребенок находится и в гендерном диссонансе с другими детьми:

- Старшая сестра среди сестер
- Старшая сестра среди братьев
- Старший брат среди братьев
- Старший брат среди сестер

Пол ребенка играет важную роль в формировании личностно-индивидуальных качеств старшего ребенка.

Чаще всего старший ребенок является более ответственным, терпеливым. Отзывчивым в отношениях со сверстниками.

Младший ребенок в семье.

Младшие дети чаще смотрятся молодо и игриво для окружающих. Младшие, в основном, окружены большим вниманием, чем остальные дети, т.к. все члены семьи считают необходимым помогать и оберегать младшего ребенка. К сожалению, младшие дети в обществе со сверстниками достаточно уязвимы и зависимы от других.

Гендерный диссонанс младшего ребенка, также делится на:

- Младшая сестра среди сестер
- Младшая сестра среди братьев
- Младший брат среди братьев
- Младший брат среди сестер

Средний ребенок

Очень сложен средний ребенок тем, что он уже ограничен «сверху» старшим и «снизу» младшим. То есть существует уже самый сильный, с которого нужно брать пример, и тот, кому уделяют больше всего внимания. В лучшем случае, такой ребенок может стать заботливым и внимательным по отношению к окружающим. Это для того, чтобы его замечали, так как он средний. Или же в худшем случае он может стать жестоким, потому что видит этот мир несправедливым по отношению к нему. Отсюда следует, что в отношении со сверстниками средний ребенок будет вести себя не достаточно хорошо: ябедничать, создавать интриги.

Единственный ребенок

Особенностью единственного ребенка является его эгоистичность. Такому ребенку уделяется очень много внимания.

В межличностном общении он ведет себя робко, и почти не общается, так как просто не знает, как это делать. Поэтому родителям очень важно сделать акцент на том, чтобы ребенок как можно больше общался со сверстниками уже с малых лет.

Единственным ребенком может быть соответственно дочь или сын.

Близнецы

Близнецы хороши тем, что они уже вдвоем, и они взаимодействуют, общаются. Так что проблем со сверстниками у них быть не может. Но многие подчеркивают, что даже у близнецов есть сиблинговые позиции. Один из них явно рождается раньше, чем другой (от пару часов до нескольких дней). Отсюда следует, что один будет вести себя как старший над всеми (командовать, управлять другими), а другой будет более робким. Но все же они будут больше действовать и мыслить как один человек. Тем более если близнецы одного пола. [1]

Соперничество сиблингов.

В большинстве семей, в которых 2 и более ребенка проявляется соперничество детей. В основном соперничают между собой сиблинги одного возраста (с разницей от 1 до 4 лет); чаще всего соперничество происходит среди детей, чьи родители не принимают никаких дисциплинарных мер. Очень важно отношение родителей к предотвращению или профилактике сиблинговых конфликтов; поведение родителей может побуждать ребенка к соперничеству или же, наоборот, приводить к более скоротечному приспособлению сиблингов.

Помимо семейного фактора на динамику соперничества и приспособления сиблингов влияет, также, социальный фактор. Например, первенцы, которые претендуют на доминирующую роль по отношению к младшим сестрам и братьям, меньше соперничают, и в большинстве случаев их влияние оказывает воздействие более весомое, чем воздействие родителей.

Разница в возрасте и родительское поведение ярко выражены в динамике взаимодействия сиблингов. Первенцы склонны больше управлять младшими сиблингами. Но младшие дети, являются, более толерантными в различных условиях. Родители, которые позволяют старшим детям брать на себя ответственность по уходу за младшими детьми, способствуют более ярко-выраженной динамике конфликтов между сиблингами.

Размер семьи также имеет весомое значение в отношении сиблингов. В многодетных семьях, даже самые заботливые родители не могут предотвратить всех конфликтов, возникающих между детьми. В основном, в больших семьях родители склонны к авторитарному методу воспитания. А именно в этом случае старшие дети, которые берут пример с родителей, демонстрируют этот метод при общении с братьями и сестрами.

В основном, соперничество сиблингов ослабевает с возрастом, чаще всего отношения между братьями и сестрами становятся крепче во время семейных кризисов или при проявлении общей заботы об одном из членов семьи.

В связи с этим напрашивается вывод о том, что сиблинги, которые соперничают между собой, также проявляют соперничество в социуме, что является немаловажным. Таким образом, во время соперничества сиблингов одного ранга из разных семей, вполне возможно возникновение конфликтов различной тяжести, начиная от споров, и заканчивая применением физической силы. [4]

Потребность в общении со сверстниками предполагает взаимоотношения детей-сиблингов с детьми из однодетных семей. Сиблинговая позиция ребенка-дошкольника оказывает значительное влияние на его отношение со сверстниками. [5]

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что сиблинговая позиция детей формируется внутри семьи, следовательно, основным фактором ее становления является отношение родителей к детям и методы воспитания в семье. В данной статье мы выявили различные сиблинговые позиции ребенка в семье, рассмотрели отношения в однодетной и многодетной семье; а также, ознакомились с причинами соперничества сиблингов.

Полученная информация позволяет сделать вывод о необходимости использования знаний по данной теме в вопросах развития и воспитания детей.

Литература

1. Toman, W. Family constellation: Its effects on personality and social behavior. – N.Y.: Springer, 1976. – Электронный ресурс
2. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. / Под ред. Бейкер К., Варга А. Я. – Москва, Когито-центр, 2008. – Электронный ресурс
3. Лукьянченко, Н. В., Аликин, И. А. Системная семейная психотерапия М. Боуэна: учебно-методическое пособие. – Красноярск: РИО СиБУП, 2005. – 95 с.
4. Костина С. А. Соперничество сиблингов // Методические материалы : прил. к журн. "Дошкольник. Мл. школьник". – 2009. – № 2. – С. 19-25.
5. Баландина, Л. Л., Силина, Е. А. Особенности взаимоотношений с сиблингами и сверстниками у детей из многодетных и однодетных семей // Психол. исслед. : электрон. науч. журн. – 2010. – № 4(12).
6. Зырянова, Н. М. Ранние сиблинговые исследования // Психол. исслед. : электрон. науч. журн. – 2008. – № 2.
7. Порядок рождения в семье. – Электронный ресурс: http://www.semya-rastet.ru/razd/siblingovaja_pozicija/.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРАКТИКА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

УДК 37:36
ГРНТИ 14.43.43

ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА PREVENTION OF DRUG ADDICTION AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL TASK

*Байрамбаева Анастасия Александровна,
Шварева Ольга Васильевна*

Научный руководитель: О.В. Шварева, старший преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: причины наркомании, профилактика наркомании, виды профилактики наркомании, модели профилактической работы.

Key words: causes of addiction, drug prevention, types of drug prevention, models of prevention work.

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы наркомании, приведена классификация видов профилактики наркомании, представлены механизмы развития наркозависимости, теории и методы социально-педагогической и психологической работы с наркозависимыми.

Стратегией национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г., утвержденной президентом 12 мая 2009 г., одним из источников угроз национальной безопасности признано распространение наркомании [1, с. 178]. Несмотря на то, что в РФ принято много мер по борьбе с наркотизацией, например постановление Правительства РФ от 23.06.2014 № 578 «О внесении изменений в некоторые акты Правительства РФ в связи с совершенствованием контроля за оборотом наркотических средств» [2], в современном мире появляются новые наркотики, совершенствуются способы их употребления. По определению

Всемирной организации здравоохранения, *наркотик* – это химический агент, вызывающий ступор, кому или нечувствительность к боли [3, с. 22]. Данное определение, с нашей точки зрения, несовершенно, в связи с тем, что термин «наркотик» имеет правовое и медицинское значение. Во-первых, это вещество, за изготовление, хранение и употребление которого предусмотрена уголовная ответственность. Во-вторых, оно вызывает химическую зависимость, болезненное пристрастие и наркоманию, приводящую к неминуемой деградации личности, появлению осложнений, связанных с употреблением наркотика, вследствие чего наступает нарушение всех функций систем органов и летальный исход.

Пристрастие к наркотикам имеет пагубные последствия для самих наркозависимых, их родственников: ухудшение здоровья, экономического и социального положения, деградация личности наркозависимого, суицидальный риск, совершение противоправных действий и преступлений. В связи с этим профилактика наркомании является одной из актуальных социально-педагогических задач.

Под *профилактикой наркомании* мы понимаем совокупность мероприятий политического, экономического, правового, социального, медицинского, педагогического, культурного, физкультурно-спортивного и иного характера, направленная на предупреждение возникновения и распространения наркомании, позволяющая сформировать установку на воспитание гуманистических и нравственных ценностей.

Проблемой профилактики наркомании занимались многие зарубежные и отечественные исследователи: Гилберт Дж. Ботвин, Кеннет У. Гриффин, Э. Вагнер, Х. Уолдрон. Джеймс Прохазка и Карло Ди Клементе изучали психологические данные об отвыкании от зависимостей и выявили общие закономерности, характерные для всех случаев успешного изменения поведения зависимых, провели работу на тему профилактики ВИЧ инфекции. Р. Мейенберг (1988) выделил связь между наркотизацией и социально-психологическим протестом подростка. Согласно с мнением Р.Майенберга и отечественные ученые Л.О. Перегожин, А.Е. Личко и В.С. Витебский, также исследовавшие причины наркотизации молодежи (1991).

Этиологией наркомании, по утверждению А.В. Гоголевой, следует считать «аддиктивное поведение» – это один из типов девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития интенсивных эмоций. Основной причиной аддиктивного поведения, по утверждению цитируемого автора, является чувство «недостатка» сенсорной стимуляции и возникновение патологической тяги к поиску новых

ощущений, объектов, вещей, средств, способных восполнить его [4, с. 57].

На основе анализа специальной литературы мы также установили, что исследователи выделяют и другие причины пристрастия к наркотикам: медицинские, психологические и социально-педагогические.

Охарактеризуем их подробнее.

С *медицинской* точки зрения, согласно утверждению И. П. Анохиной [5, с. 76], причины наркомании связаны с психофизиологическими особенностями детского и подросткового возраста: не завершившееся развитие нейро-эндокринной системы, социальная незрелость, отсутствие стойких жизненных (когда подростки оказываются в микросреде людей, употребляющих наркотики, они не способны противостоять ей).

К *социально-педагогическим причинам* относятся причины, связанные с нарушением психосоциальной адаптации в процессе развития подростка; не соответствующая возрасту коммуникативно-социальная некомпетентность; несформированные в соответствии с возрастом самооценка и прогноз оценки своего поведения в глазах окружающих; неумение выходить из конфликтных ситуаций; несформированность представления о жизненных целях, отсутствие стимула к саморазвитию и усовершенствованию.

Психологические причины наркомании чаще всего связаны с нервно-психическими отклонениями и заболеваниями.

С нашей точки зрения, одной из главных причин пристрастия детей и подростков к наркотикам, являются – семейные проблемы. Данная причина является психолого-социально-педагогической, так как употребляющие наркотики, чаще всего, воспитываются в неблагоприятных условиях, в неустойчивых или неполных семьях, в ситуации конфликтов, алкоголизации старших членов семьи, склонностью к преступности, попустительским отношением к их воспитанию. Все это способствует формированию у подростков базовой враждебности к родителям, отстраненности, недоверия и определять отклоняющееся поведение и аддиктивные проявления личности [6, с. 88]. В протест конфликтной обстановке в семье подростки стремятся в разновозрастные компании асоциальной направленности.

В связи с этим мы солидарны с утверждением Н. А. Сирота о том, что проблема наркотизации может решаться посредством внедрения различных теоретических концепций и моделей профилактической направленности, о которых надо знать социальному педагогу при организации профилактики наркомании. Цитируемый автор обозначает, что основными теоретическими разработками в области профилактики наркомании являются: теория продвижения к здоровью, теория

мотивации, теория жизненных навыков, теория деятельности альтернативной наркотизации, концепция социальной поддержки [7, с. 57].

Теория продвижения к здоровью. Обозначает причинные факторы здоровья и болезни, оценивает важность целеполагания с учетом влияния на развитие личности. Вера в себя – основа для действий, помогающая избежать трудности и преодолеть их.

Теория мотивации. Мотивация – сложный, многогранный элемент в изменении поведения человека, определяющийся современными психодиагностическими методами, изменяющийся в зависимости от состояния индивида и его окружения. Для достижения высокого уровня мотивации от наркозависимых требуется осознание зависимости от наркотиков, высвобождение негативных эмоций связанных с проблемой наркомании, принятие самостоятельного решения измениться.

Теория жизненных навыков. Характеризуется необходимостью постоянного развития человека и положительного изменения поведения, актуального для подросткового возраста. Впервые была предложена Д. Ботвином (1988). В работе задействованы психолого-педагогические концепции и тренинги, направленные на снижение тревожности и управление собственными эмоциями и действиями.

Теория деятельности, альтернативной наркотизации – эффективна при работе с группой высокого риска употребления наркотических веществ. В практике применяется предложение специфической активности: путешествия с приключениями, экстремальные виды спорта, создание групп поддержки, заботящихся о своей жизненной позиции.

Концепция социальной поддержки – это обмен ресурсами между двумя индивидами, воспринимающимися как донор и реципиент. Т. Виллс (1990) выделил три компонента социальной поддержки: структура – семья, друзья, межличностные связи, функция – эмоциональная, оценочная, информативная, ресурсная, эффект – удовлетворение поддержкой [7 с. 67].

Исходя из вышесказанного следует, что представленные теории связаны с видами профилактики наркомании: первичной, вторичной и третичной. В основе каждой из описанных теорий ключевым моментом является самоопределение личности посредством внутренней мотивации и внешней позитивной поддерживающей среды.

Охарактеризуем виды профилактики наркомании, ссылаясь на исследование Н.А. Сирота [7].

Первичная профилактика – действия, направленные на формирование стрессоустойчивых форм поведения с помощью социально-психолого-педагогических методов воспитания. Цель – предупреждение негативных исходов наркозависимости путем усиления мотивации на позитивные изменения индивида и среды. Ведение профилак-

тической работы основано на информировании о вреде наркотиков, мотивировании на всестороннее совершенствование, развитие здорового социального поведения, формировании функциональной семьи.

Вторичная профилактика – вид профилактики социально-реабилитационной направленности больных наркоманией. Достигается применением социально-психолого-педагогических методов воздействия, групповых психологических тренингов. Цель профилактики – замена асоциальных моделей поведения на модель здорового поведения путем снижения стрессового фактора и коррекцией поведения индивида.

Третичная профилактика – реабилитация личности и ее эффективного функционирования в социальной среде после соответствующего медицинского лечения. Адекватность профилактики зависит от структуры социальной поддержки, требует индивидуального подхода и направления на предупреждение перехода сформированного заболевания в его более тяжелую стадию.

Таким образом, профилактика наркомании является одной из основных социально-педагогических задач, систематическое решение которой позволяет формировать у обучающихся положительную мотивацию на саморазвитие, позитивные нравственные и гуманистические принципы и ценности, умение противостоять предложению первой пробы наркотика, не допустить развития аддиктивного поведения и вести мониторинг риска наркотизации в сотрудничестве с государственными службами и структурами (КДН, ФСКН, УМВД, инспекции по делам несовершеннолетних).

Литература

1. Кондратюк, Т. А. Организация профилактики наркомании как социальная функция образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования Красноярского края / Т. А. Кондратюк // Вестник ТГПУ. -2012. – Вып. 12 (127). – С. 178-181.
2. Федеральный Закон от 08.01.1998 № 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Гарант : сайт инфор. – правовой компании. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/12107402/> (дата обращения : 03.03.2015)
3. Педагогические технологии антинаркотической и антидопинговой профилактической работы со школьниками и юными спортсменами : учеб. пособие для вузов / А. А. Кудинов [и др.] ; под ред. В. Н. Сергеева, В. П. Черкашина. – Санкт-Петербург : Волгоградское научное издательство, 2007. – 385 с.
4. Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика : учеб.-метод. пособие / А. В. Гоголева. – Москва : МПСИ, 2002. – 237 с.
5. О единстве механизмов индивидуальной предрасположенности к злоупотреблению различными психоактивными веществами / И. П. Анохина [и др.] // Физиология человека. – 2000. – № 6. – С. 76-83.
6. Микросоциально-средовые факторы девиантного поведения подростков : обоснование персонологического подхода к диагностике и психопрофилактике / Н. В. Жигинас [и др.] // Вестник ТГПУ. – 2014. – Вып. 5 (146). – С. 87-91.

7. Сирота, Н. А. Профилактика наркомании и алкоголизма : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский. – Москва: Академия, 2008. – 176 с.

УДК 373.2
ГРНТИ 14.23.17

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА
РАННЕГО ВОЗРАСТА И РОДИТЕЛЯ В УЧРЕЖДЕНИИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ORGANIZATION OF PLAYING INTERACTION BETWEEN
YOUNG CHILD AND PARENT IN INSTITUTION
OF ADDITIONAL EDUCATION**

Безденежных Оксана Владимировна

Научный руководитель: Дудина Е.Н., канд. пед. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: игровое взаимодействие, учреждение дополнительного образования, родитель, педагог, игра.

Key words: playing interaction, institution of additional education, a parent, a teacher, a game.

Аннотация. В статье описывается процесс организации игрового взаимодействия ребенка раннего возраста и родителей в условиях учреждения дополнительного образования. Обозначается роль семьи и учреждений дополнительного образования в развитии и воспитании детей, не посещающих детский сад. Отмечается значимость игровой деятельности в социальном развитии ребенка, т.к. игра выступает стимулятором социализации личности.

Характерной особенностью современной России является смена социально-экономической обстановки и эта ситуация напрямую отражается на нашем образовании. В связи с этим меняются формы организации образовательно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, повышаются требования к профессионализму педагога, актуализируются творческие способности педагога. Требуются объединенные усилия и учреждения образования и семьи, а так же грамотный подход педагога к организации процессов воспитания, образования и самоорганизации детей. Совместная работа родителей с педагогом благоприятно сказывается на разностороннем развитии ребенка. Для помощи родителю в вопросах воспитания и развития ребенка, педагогу необходимо обладать профессиональными компетентностями, чтобы сплотить родителя и ребенка для совместной плодотворной деятельности, уметь оказывать поддержку и помощь в сложных ситуациях или возникающих конфликтах [1, 2].

В наше время, когда противоречия и проблемы детей и взрослых, казалось бы, трудно разрешимы, когда все известные и проверенные педагогические методы не столь результативны, как ранее, родители, ученые, педагоги все чаще обращаются к игре как к эффективному способу взаимодействия с ребенком. Когда при организации воспитательной работы, учитываются принципы социального становления личности, всё большее значение приобретают новые приёмы и средства воспитания. Такие уважаемые педагоги как К.Д. Ушинский, Н.С. Шатский, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, О. Шмаков и С. Газман относились к феномену игры как к уникальному явлению детства.

Игровое взаимодействие – это значимая деятельность, помогающая ребенку реализоваться, утвердиться в этом мире.

Во время игры малыш может себя попробовать в разнообразных социальных ролях, «опробовать» на себе образ любого персонажа, который ему нравится – благодаря этому, игра выступает стимулятором социального развития личности. Игра является интегральной деятельностью: в ней проявляются все формы человеческой активности: физической и интеллектуальной, творческой и репродуктивной. В процессе игры зарождаются этические и эстетические принципы будущей личности, закладываются основы социального поведения, через нее происходит развитие личностных качеств: самостоятельности, активности, инициативности, творческих способностей, изобретательности и воображения.

Процесс взаимодействия должен быть основан на партнерских взаимоотношениях и постепенно меняться с целью актуализации субъектной позиции детей и расширения их социальных контактов. Именно при таких условиях будет зарождаться благоприятная социальная среда развития малышей [3].

Для тех малышей, которые не посещают детский сад, учреждение дополнительного образования (УДО) может стать хорошей альтернативой.

Здесь они приобретают опыт контакта с взрослыми и со сверстниками, получают образование, усваивают ценности, нормы поведения, соответствующие социальной среде. Однако какова будет эффективность приобретенных навыков, будет зависеть от того, как к этому учреждению относится окружение ребенка.

Психолого-педагогические исследования показывают, что образовательная среда УДО является благоприятной для разностороннего развития дошкольника. У УДО имеются несколько основных функций, одной из них является функция социализации – приобретение ребенком основных навыков воспроизводства социальных связей, освоение социального опыта. Суть социализации состоит в том, что она

формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит. И в этом деле игра, как ведущий вид деятельности, наиболее эффективная форма социализации ребёнка. В игре закладываются основы будущей личности.

Группы раннего развития в УДО – это разностороннее развитие каждого ребенка на основе педагогической поддержки его индивидуальности в комфортных условиях специально организованной среды, где он занимает позицию полноправного члена. Игры-занятия в таких группах – детско-родительскими. Целью педагога является организовать взаимодействие родителя и ребенка в ходе игры таким образом, чтобы между ними сформировались партнерские отношения: игра не изобретается ребенком, а предлагается ему родителем, он учит малыша как играть, помогает ему освоить общественно сложившиеся способы игровых действий, которые в последствии ребенок переносит в другие ситуации. Так игра становится формой собственного творчества ребенка, а это обуславливает ее развивающий эффект.

Ценным во время игрового процесса является эмоциональный контакт взрослого с малышом, ребенок не только испытывает чувство радости, он усваивает учебное содержание занятия. Ребенок приобретает чувство уверенности, осознает свою значимость для взрослого. В процессе игры приобретаются навыки общения, умение чувствовать, понимать состояние окружающих, сопереживать им, поэтому игра является важным фактором социального развития детей. Игра доставляет удовольствие обоим партнерам при эмоциональной включенности в нее, а главная роль в создании эмоционально благоприятной атмосферы на занятиях отводится педагогу, его собственному эмоциональному состоянию, отношению к детям и родителям.

Существует несколько классификаций игр. В соответствии с общепринятой классификацией, игры можно подразделить на *творческие*, возникающие по инициативе детей, и *игры с правилами*, организуемые взрослым. Творческие игры подразделяют на несколько видов: *манипулятивная игра, предметная (процессуальная) игра, сюжетная игра, ролевая игра, сюжетно-ролевая игра*. К творческим играм можно отнести игры-экспериментирования (с водой, песком, глиной, снегом) и игры с животными, инициаторами которых становятся сами дети.

Среди игр с правилами выделяют подвижные игры, дидактические игры, развивающие игры. Подвижные игры позволяют использовать природную двигательную активность ребенка в решении задач воспитания.

Дидактические игры – сочетают в себе игровую деятельность с ее учебной направленностью.

Так же существуют игры-забавы, игры развлечения. Активизируют и эмоционально насыщают развитие детей и родителей различные

сюрпризные моменты, эмоционально окрашенные события (праздники, встречи с творческими коллективами и пр.) [4].

При построении развивающей среды в УДО необходимо учитывать специфику реализации образовательного процесса: кратковременность пребывания детей, участие в процессе родителей, комплексный характер занятий. В качестве принципов построения развивающей среды в УДО можно выделить следующие: динамичность, вариативность, активность.

Принцип вариативности предполагает разнообразие среды, позволяющее решать различные учебные задачи. Учитывая ситуативность поведения детей раннего возраста, в помещении для детско-родительских занятий создается «гомогенная» среда: подготовленные для занятия материалы не должны привлекать внимание до момента их использования (убраны в шкаф, закрыты тканью, сложены в корзины или коробки, размещены выше уровня глаз детей). В помещении для самостоятельных игр родителей с детьми создается развивающая среда, что обеспечивается комплексным подбором игрушек, картинок, иллюстраций; динамичностью локальных игровых зон; подбором игр и дидактических материалов; наличием библиотеки для родителей и детей.

Принцип динамичности предполагает взаимозаменяемость, многофункциональность используемого инвентаря. Комната для детско-родительских занятий должна быть поделена на функциональные зоны: тематическая зона, оборудованная ковром, скамейками, ширмой и сменными декорациями; зона для творчества, оборудованная мольбертами; зона для оздоровительной гимнастики, предполагающая наличие шведской стенки, гимнастических палок, мячей, валиков, горок, ребристых поверхностей и т.д.; зона для подвижных игр и музыкальных занятий, свободная от оборудования и мебели. Однако, данное деление условно.

Принцип активности предполагает наличие достаточного пространства для организации игр с перемещениями всех участников, движений под музыку, а также активное «деятельностное» состояние детей и родителей в ходе детско-родительских занятий [5]. Желательно чтобы помещение было просторным, чтобы обеспечить свободу движения субъектам взаимодействия.

Каждое занятие объединяет три активных периода, разделенных небольшими перерывами. Активность детей и родителей в ходе детско-родительских занятий обеспечивается посредством разнообразия внешних впечатлений, преимущественно индивидуального общения ребенка и взрослого, правильного руководства деятельностью детей и родителей, достаточного количества предоставленных в пользование игрушек и раздаточных материалов.

Таким образом, целенаправленная организация предметно-игровой среды, способствующая расширению представлений ребенка об окружающем, реализуя связь между знаниями и предметами, игрушками, их напоминающими активизирует эти знания об окружающей действительности в игровом взаимодействии. В основе взаимодействия ребенка и взрослого происходит общение, развивающее сотрудничество. Посредством такого сотрудничества, основанного на объективных особенностях взаимодействия в игре, возможно совершенно непринужденно активизировать в опыте детей наиболее ценное учебно-воспитательное содержание.

Литература

1. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьёй. – Москва, 2006. – 80 с.
2. Болотова М. И. Семья и учреждение дополнительного образования детей: грани сотрудничества [Электронный ресурс] / Болотова М. И. // ЗПУ. 2008. №2.
3. Данилина Т.А. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей: Издательство Айрис-Пресс, 2004. – 112 с.
4. Галанова Т. Развивающие игры с малышами до трех лет. Популярное пособие для родителей и педагогов: М., 2007. – 114 с.
5. Бочарова Н.И. Оздоровительный семейный досуг с детьми дошкольного возраста / Н.И. Бочарова. – Москва.: АРКТИ, 2003. – 94 с.

УДК 37.013

ГРНТИ 13.00.01

РАЗВИТИЕ САМОСТЯТЕЛЬНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ: ИЛЛЮЗИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ

SELF-DEPENDENCE DEVELOPMENT OF CADET BOARDING SCHOOL STUDENTS: ILLUSION OR REALITY

Демина Наталья Валерьевна

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, канд. пед. наук, доцент,
декан Педагогического факультета

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: самостоятельность, кадетская школа-интернат, личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы, модель развития самостоятельности, система оценивания личностного роста кадета.

Key words: self-dependence, cadet boarding school, learner-centered approach, system- activity approach, self-dependence development mode, grading system of cadet's personal growth.

Аннотация. При необходимости в современной образовательной системе воспитывать личностей, готовых и способных к профессиональному, личностному и

жизненному самоопределению, не достаточно созданы социально-педагогические условия для развития самостоятельности, инициативности, ответственности, тем более в кадетской школе-интернате, как особом виде полувоеннизированного образовательного учреждения. В данной работе проанализированы основные принципы развития самостоятельности и актуализированы социально-педагогические условия по развитию данного качества личности у воспитанников кадетских школ-интернатов через реализацию авторской социально-педагогической модели.

В последние годы развития российского общества происходят динамические изменения во всех сферах социальных отношений. Существенные нововведения происходят и в сфере образования: меняются функции общеобразовательных учреждений, требования, предъявляемые к качеству подготовки школьников. Ведущей целевой функцией образовательных учреждений выступает социализирующая, которая предполагает формирование у обучающихся достаточного опыта для комфортного и активного пребывания и участия в системе социальных отношений. Образовательное учреждение в новое время должно быть ориентировано на социальное воспитание. При этом важно, чтобы в процессе воспитания в школе обеспечивалось не только формирование личности, но и создавались условия для развития индивидуальности каждого ребенка.

Для реализации новых требований необходимо максимально использовать все воспитательные потенциалы образовательного учреждения с учетом его специфики. Сегодня недостаточно изучены воспитательные возможности нового типа образовательных учреждений – кадетских школ и кадетских школ-интернатов. Данный тип образовательного учреждения отличается своей консервативностью и авторитарностью. Поэтому требуется серьезная работа по поиску оптимальных средств и условий для воспитания молодых людей в кадетских школах-интернатах при реализации нового образовательного стандарта.

Важным аспектом в процессе становления личности молодого человека является проявление его самостоятельности. Однако формирование и развитие данной характеристики личности затруднительно в условиях структурированного, полувоеннизированного образовательного учреждения интернатного типа.

Самостоятельность – это одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений.[1, с. 34]

В условиях полувоеннизированного учреждения интернатного типа, когда существует необходимость обязательного выполнения приказов

вышестоящих по субординационной лестнице лиц, развитие собственной самостоятельности и ее проявление у воспитанников не реализуется в полной мере. С одной стороны, кадеты обязаны строго соблюдать правила внутреннего распорядка, субординацию, уставные взаимоотношения как с педагогическим составом, так и со сверстниками. Они не вправе ослушаться приказа или не выполнить поручения. Однако, то, как ребенок будет исполнять свои кадетские обязанности и есть проявление его самостоятельности. Так же невозможно абсолютно всю жизнедеятельность ребят заключить в приказную систему общения. У кадет есть большое поле для проявления себя как личности, для развития своих волевых качеств и подготовки к будущей профессиональной взрослой жизни. Именно поэтому необходимо создавать организационно-педагогические условия для формирования и развития самостоятельности кадет не только в учебной сфере, но и в самообслуживании, в профессиональном самоопределении, в выборе друзей и круга общения и т.д. Ресурсом для реализации таких условий служит социально-педагогическая сфера деятельности всех работников кадетского корпуса.

Процесс формирования и развития самостоятельности у воспитанников кадетских школ-интернатов будет более результативным, если:

- современная система кадетского образования будет личностно ориентированной;
- основой воспитания социально-личностной самостоятельности будет служить потребностно-мотивационная сфера обучающегося, обеспечивающая активизацию и развитие функций личности в образовательном процессе;
- процесс развития будет начат с первых дней обучения и носить систематический, адресный характер;
- будет учитываться специфика детей старшего подросткового и младшего юношеского возраста;
- в процессе социально-педагогического воздействия с помощью проблемного обучения, диалогического общения, активной формы работы будут созданы условия для развития личности в контексте его самоопределения;
- при реализации образовательного процесса будут соблюдаться основные педагогические принципы личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов;
- в данном процессе будут участвовать не только члены социально-педагогической службы, но и все субъекты образовательно-воспитательной среды: учителя, воспитатели, родители, администрация, одноклассники.

Авторская модель основывается на личностно-ориентированном подходе (О.С. Газман, Т.В. Фролова). Технологический арсенал лич-

ностно-ориентированного подхода, по мнению профессора Е.В. Бондаревской, составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как диалогичность, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, творческий характер деятельности, предоставление обучающимся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания, способов обучения и поведения.

Приоритет в целях образования сместился и в сторону формирования деятельностных способностей. Поэтому необходимо учитывать также системно-деятельностный подход при создании и реализации данной модели. Системно-деятельностный подход основывается на следующих принципах [2, с. 97]:

- 1) Принцип деятельности;
- 2) Принцип непрерывности;
- 3) Принцип целостности;
- 4) Принцип минимакса;
- 5) Принцип психологической комфортности;
- 6) Принцип вариативности;
- 7) Принцип творчества.

Таким образом, данная авторская модель и программа развития самостоятельности у воспитанников кадетских школ-интернатов строится на двух методологических подходах: личностно-ориентированного и системно-деятельностного.

Данная модель была апробирована в Томском кадетском корпусе и включала в себя следующие разделы:

- способы административного стимулирования самостоятельной деятельности и развития ответственности (система мотивирования: увольнения, присвоение чинов и т.д.);
- портфолио кадета и рейтинг обучающихся;
- кадетская общественная организация «Алые погоны»;
- ученический орган самоуправления «Совет старших кадет»;
- комплекс тренингов, бесед, групповых и индивидуальных занятий с воспитанниками посредством социально-психологической службы корпуса;
- групповое проектное обучение, реализуемое через сквозную образовательную программу;
- индивидуальная хронокарта.

Таким образом, каждый раздел в совокупности создает систему оценивания личностного развития подростка, на развитие отдельных качеств личности, таких как самостоятельность, ответственность, инициативность, целенаправленность и др.

Основная идея авторской модели состоит в том, чтобы: организовать социально-педагогическое воздействие по развитию личностных качеств, их выявлению, оценке, изменению; ввести групповое проектное обучение, которое создаст территорию для творчества, саморазвития и самоактуализации, позволит проявить свои лидерские качества, свою самостоятельность, инициативность, ответственность и умение планировать деятельность и ее результаты; сформировать индивидуальные образовательные маршруты через хронокарты, в которых каждый воспитанник будет учиться планировать свой день самостоятельно, что предоставит им свободу выбора рода занятия в рамках обще-школьных требований; направить деятельность органов ученического самоуправления и соуправления на развитие самостоятельности, инициативности, ответственности, целеполагания и других личностно важных качеств. Но самое важное – это наличие определенной цели деятельности и видимого, осязаемого для ребенка результата его самостоятельной деятельности.

Поэтому, каждое из направлений работы по развитию самостоятельности в данной модели направлено на конкретный результат. Так в итоге воспитанник должен увидеть по портфолио не только сборник достижений, но и уровень его саморазвития, личностного роста, обучающийся может сам оценить те направления деятельности, в которых он успешен, и те, которые необходимо активизировать. Но и это не конечный результат. Портфолио необходимо для того, чтобы была возможность принять участие в ежегодном конкурсе «Кадет года!», который с 2015 года был организован через систему кадетских корпусов Томской области.

В результате работы в группе проектного обучения кадет получит навыки работы в команде, умения писать проекты различного характера и представлять его общественности. А лучшие проекты примут участие в областном конкурсе проектных работ «Молодежь. Лето. Инновации», «Молодые лидеры России» и в др.

В 2014 году внедрена программа по развитию самостоятельности воспитанников в Томском кадетском корпусе. В ней приняли участие воспитанники 8–10 классов, по одному классу из параллели, в общей сложности 61 юноша. При промежуточном мониторинге уже был виден рост самостоятельности. Так самостоятельность в принятии решений выросла в среднем на 12% по сравнению с контрольной группой, самостоятельность в выполнении заданий, поручений – на 8%, в планировании своего времени – на 19%, в социально-бытовом обслуживании – на 3%, самостоятельность в выборе друзей не изменилась.

Таким образом, данная модель проходит апробацию до конца 2015–2016 учебного года, однако уже сейчас видна ее положительная

динамика, а также особая заинтересованность у воспитанников, не включенных в эксперимент. Более того, можно рассчитывать, что в результате программы будет сформировано и более развито такое качество личности, как самостоятельность, инициативность, ответственность, что позволит улучшить показатели по успеваемости воспитанников и уменьшить количество конфликтных ситуаций, поможет подготовить выпускников учреждения к самостоятельной жизни и личностному самоопределению.

Литература

1. Беседин А.Н. Книга практического психолога / А.Н. Беседин, И.И. Липатов. – Харьков: Фокс-М, 2011.- 145с.
2. Кон И.С. Психология самостоятельности/ И.С. Кон // Педагогика здоровья. -2009.- №7. – С.96- 100.

УДК 373.1
ГРНТИ 14.25.19

**К ВОПРОСУ О РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО
ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ
ГРУППЫ РИСКА В ПРОЦЕССЕ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ**

**TO THE QUESTION OF PROGRAM IMPLEMENTATION
PRODUCTIVITY OF SOCIALLY RESPONSIBLE BEHAVIOR
FORMED AMONG TEENAGERS OF RISK GROUP
IN THE COURSE OF EDUCATIONAL WORK AT SCHOOL**

Дубакова Алёна Константиновна

Научный руководитель: И.А. Дроздецкая, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: результативность реализации программы, социально ответственное поведение, подростки группы риска, воспитательная работа.

Key words: program implementation productivity, socially responsible behavior, teenagers of risk group, educational work.

Аннотация: В статье говорится о формировании социально ответственного поведения, которое входит в гражданско-патриотическое направление воспитательной работы в школе. В МАОУ СОШ №44 г. Томска выделены основные направления деятельности воспитательной системы. В соответствии с данными направлениями нами была разработана и апробирована программа «Я – подросток». Были подобраны диагностические методики, позволяющие оценить уровень сформированности социально ответственного поведения. В последней части статьи делается вывод о том, что по результатам сравнения показатели в экспериментальной группе значительно превосходят показатели контрольной группы.

Изменения, происходящие в обществе, определяют новые требования к системе образования и воспитания. Успешная самореализация личности, ее социализация в обществе, являются важнейшей задачей воспитательного процесса. Усиление воспитательной функции образования, формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважение к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, рассматривается как одно из базовых направлений в области образования.

Формирование социально ответственного поведения входит в гражданско-патриотическое направление воспитательной работы в школе, поэтому, можно говорить о возможности формирования социально ответственного поведения у подростков, в ходе гражданско-патриотического воспитания.

В МАОУ СОШ №44 г. Томска основными направлениями деятельности воспитательной системы являются:

- Формирование гражданско-патриотического сознания.
- Профилактика школьной дезадаптации, правонарушений и преступлений обучающихся.
- Создание систем дополнительной мотивации к общественно-полезной деятельности.
- Воспитание здорового образа жизни [1].

Основные направления воспитания и социализации личности определены в Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников [2]. В связи с этим, обязательная часть базисного учебного плана отражает содержание образования, которое обеспечивает решение важнейших целей современного образования:

- формирование гражданской идентичности обучающихся;
- их приобщение к общекультурным и национальным ценностям, информационным технологиям;
- формирование здорового образа жизни;
- личностное развитие обучающегося в соответствии с его индивидуальностью [1].

В соответствии с данными направлениями и целями воспитательной работы, нами была разработана и апробирована программа «Я – социально ответственный подросток».

В рамках исследования нами было уточнено понятие социально ответственного поведения компонентным составом, которого является:

1. Проявление социально-психологического и личностного развития (интересы, самооценка, идентичность, характер, способности, саморегуляция, патриотизм).
2. Познавательные-когнитивные характеристики (информированность о мире вообще и социальных взаимоотношениях, личный опыт и эрудиция и др.).

3. Деятельностные характеристики (отношение личности к объектам окружающего мира, к себе, к собственному поведению, к другим личностям и их поведенческим проявлениям).

Были подобраны диагностические методики, позволяющие оценить уровень сформированности социально ответственного поведения. В качестве таких методик выступили:

1. Методика определения сформированности познавательного компонента социально ответственного поведения. Уровень сформированности данного компонента определялся с помощью опросника уровня толерантности [3].
2. Методика определения уровня личностного развития «Патриотизм и как я его понимаю».
3. Методика определения сформированности деятельностных характеристик социально ответственного поведения – Анкета «Социально ответственное поведение».

На поисковом этапе исследования была проведена оценка уровня сформированности трёх указанных компонентов социально ответственного поведения у подростков контрольной и экспериментальной групп.

По окончании проведения мероприятий программы «Я – подросток», нами была повторно проведена оценка сформированности социально ответственного поведения у подростков контрольной и экспериментальной групп.

На контрольном этапе ОЭР использовались те же методики оценки, что и на констатирующем, позволяющие провести сравнительный анализ результатов.

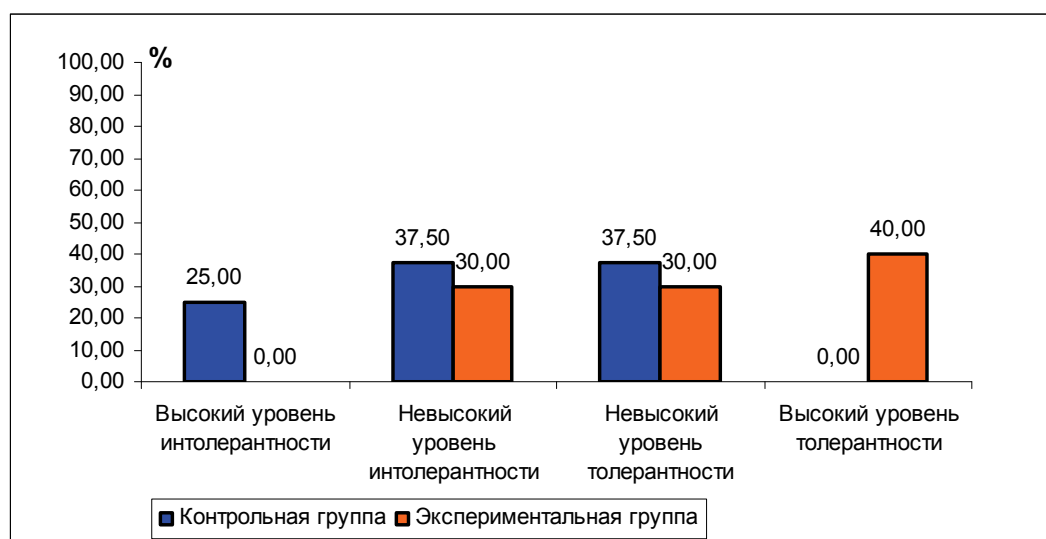


Рис. 1. Уровень развития толерантности в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента

Анализируя результаты диагностики уровня толерантности на контрольном этапе эксперимента представленные на рисунке 1, можем сказать, что количество подростков с невысоким уровнем интолерантности и невысоким уровнем толерантности примерно сопоставимо в обеих группах. Однако, в экспериментальной группе полностью отсутствуют подростки с высоким уровнем интолерантности и наблюдается 4 человека (40 %) с высоким уровнем толерантности

Эти данные свидетельствуют о том, что участники экспериментальной группы благодаря работе программы «Я – подросток» сделали шаг на один уровень в развитии своей толерантности.

Для оценки проявления личностного развития подростков, как компонента социально ответственного поведения, была использована методика «Патриотизм и как я его понимаю».

По данным видим, что в контрольной группе в целом картина не изменилась в сравнении с констатирующим этапом эксперимента. Семь подростков из восьми находятся на низком уровне осознания чувства патриотизма и лишь один – на среднем.

Напротив, в экспериментальной группе наблюдаются положительные тенденции по развитию уровня осознания понятия патриотизма. Представим данные наглядно в таблице 1 и на рисунке 2.

Таблица 1

Сводные данные уровня развития патриотизма у подростков группы риска на контрольном этапе эксперимента

Уровень развития патриотизма	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество	Процент	Количество	Процент
Низкий	7	87,50	4	40,00
Средний	1	12,50	4	40,00
Высокий	0	0,00	2	20,00
Всего	8	100,00	10	100,00

По результатам сравнения можем сделать вывод о том, что показатели в экспериментальной группе значительно превосходят показатели контрольной группы. В экспериментальной группе появились подростки с высоким уровнем развития чувства патриотизма, количество подростков со средним уровнем увеличилось, а с низким уровнем уменьшилось.

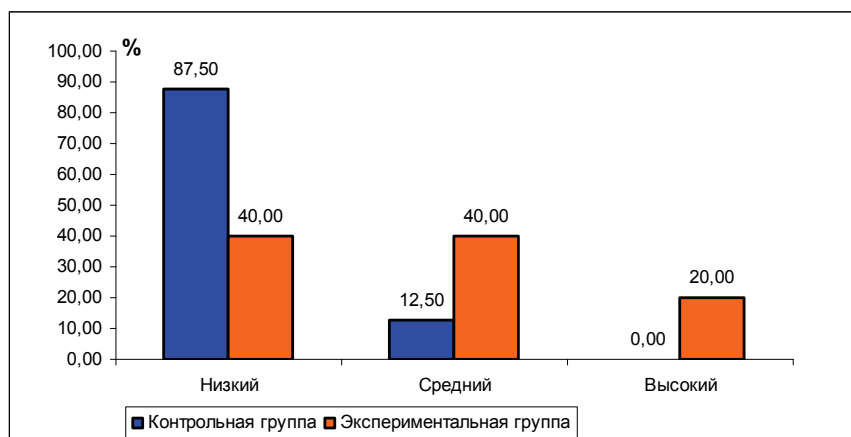


Рис. 2. Уровень развития патриотизма в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента

С помощью анкеты «Социально ответственное поведение» была проведена оценка уровня сформированности деятельностного компонента социально ответственного поведения – отношение личности к себе и собственному поведению.

Видим, что большая часть подростков контрольной группы оценивают свою социальную ответственность как среднюю. В этом смысле результаты практически не отличаются от констатирующего этапа. Видим, что в данном случае в экспериментальной группе по сравнению с констатирующим этапом эксперимента ситуация изменилась в лучшую сторону.

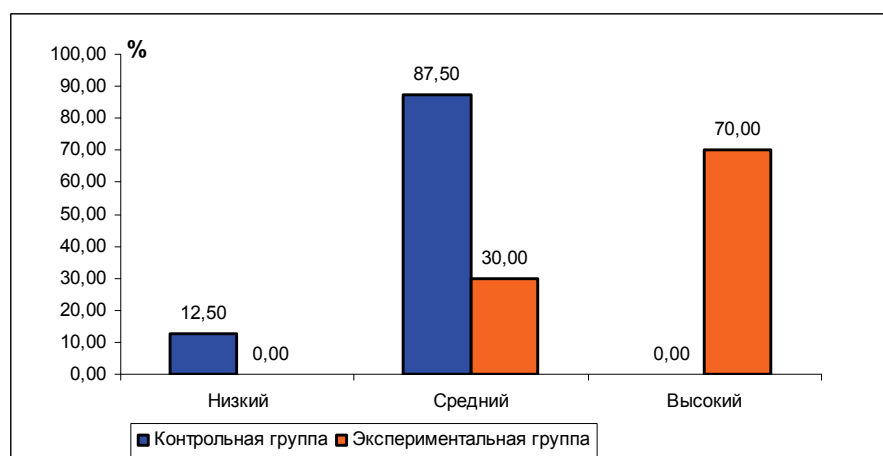


Рис. 3. Уровень самооценки социальной ответственности у подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента

Сравнительная характеристика результатов оценки деятельностного компонента показала, что уровень самооценки социальной ответственности у подростков в экспериментальной группе превосходит уровень

подростков контрольной группы. Это говорит об успешности применения программы «Я – подросток» и о развитии уровня самосознания и осознания социальной ответственности у подростков экспериментальной группы.

Таким образом, по результатам контрольной оценки можем сделать следующие выводы:

Результативность проведенных внеклассных мероприятий, а также тренинга по гражданско-патриотическому воспитанию позволили повысить уровень патриотизма среди подростков экспериментальной группы. Таким образом, формирование новых качеств личности школьников, его становление осуществляется более эффективно через специально организованные педагогические условия жизнедеятельности школьников в системе гражданско-патриотической деятельности.

Сами свой уровень социальной ответственности подростки экспериментальной группы оценивают как высокий.

Данные по группам на контрольном этапе эксперимента значительно отличаются по всем трем методикам оценки.

Таким образом, реализацию программы можно признать успешной и рекомендовать ее для работы с остальными подростками данной школы в следующем учебном полугодии.

Литература

1. Воспитательная работа в МАОУ СОШ №44 г. Томска 2015-2016 учебном году.
2. НП Родительский комитет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.r-komitet.ru/school/program/action2009/razdel/cdn> (дата обращения: 25.02.2016).
3. PSYTOLERANCE.INFO [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.psytolerance.info/techniques.php?id=1364066111> (дата обращения: 25.02.2016).

УДК 376.3; 376.3.018.42

ГРНТИ 14.29.25

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

SOCIALIZATION VISUALLY IMPAIRED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN THE CONDITIONS CORRECTIONAL SCHOOLS

Идиатулина Кристина Олеговна, Шварева Ольга Васильевна

Научный руководитель: О. В. Шварева, старший преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: социализация; слабовидящие дети; социальный педагог, коррекционная школа.

Key words: socialization, visually impaired children, social teacher, correctional school.

Аннотация. В статье актуализируется проблема личностного развития слабовидящих детей младшего школьного возраста в социуме. Центральным вопросом работы является социализация слабовидящего ребенка младшего школьного возраста. Обозначены и раскрыты основные направления и формы работы социального педагога для успешной социализации ребенка с нарушением зрения в условиях коррекционного учреждения IV вида.

Проблема социализации детей в современном обществе является наиболее значимой и актуальной. Согласно понятийному аппарату современной психологической науки под *социализацией* понимается – процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе [1]. Особую актуальность в последнее время приобретает совершенствование условий и разработка эффективных технологий ранней социализации слабовидящих детей. Статистика свидетельствует, что в России, по данным Министерства здравоохранения, более миллиона детей страдают различными заболеваниями глаз и нарушениями зрения. Проблема поиска эффективных средств в приспособлении ребенка с нарушением зрения к социальной среде и организация собственного поведения в бытовом пространстве имеет большую социально-педагогическую и коррекционно-психологическую значимость [2].

Ранняя социализация играет важную роль в жизни человека. Именно в младшем школьном возрасте закладывается фундамент личности, основы гражданственности, нравственности, социальной активности. Младший школьный возраст является определяющим для всего последующего развития ребенка. Поэтому дефицит воспитания в этом возрасте сопровождается непоправимыми последствиями [3].

В результате анализа специальной литературы установили, что социально-педагогическая работа со слабовидящими детьми младшего школьного возраста организуется таким образом, чтобы она была направлена на поддержание социальной активности развивающейся личности. Исходя из этого исследователи выделяют основные направления работы по социализации младшего школьника:

- формирование потребности и способности к общению и взаимодействию;
- формирование потребности и способности к познанию и самопознанию;
- формирование потребности и способности к чувствовать и переживать;

- формирование потребности и способности к созиданию и творчеству [4].

Процесс социализации со слабовидящими детьми требует индивидуального подхода к каждому ребенку. В связи с этим возникает необходимость детального изучения психолого-педагогических особенностей слабовидящих детей. Особое внимание следует уделять особенностям их восприятия, внимания, памяти, мышления и речи [5].

Для слабовидящих детей характерно неполное и неточное восприятие предметов, что свидетельствует о неправильном представлении об окружающем мире. Память детей с нарушением зрения характеризуется меньшей продуктивностью запоминания как наглядного, так и словесного материала, также для слабовидящих детей характерен низкий уровень зрительной памяти, чем у нормально видящих сверстников, что объясняется более быстрым угасанием временных связей, образовавшихся в процессе зрительного восприятия. Специфика развития речи выражается в слабом использовании неязыковых средств общения – мимики, пантомимики, интонации, поскольку нарушения зрения затрудняют их восприятие и делают невозможным использование такого рода выразительных средств. Особенности формирования мыслительных процессов у слабовидящих детей зависят от индивидуальных особенностей развития всех психических процессов ребенка. Психологи обозначают, что у младших школьников с нарушением зрения отмечаются трудности установления смысловых связей между объектами, изображенными на картинке, затруднения при классификации предметов.

С нашей точки зрения, вышеперечисленные особенности слабовидящих детей младшего школьного возраста необходимо знать при организации социально-педагогической работы по их социализации в условиях коррекционной школы IV вида.

Система образования в коррекционных школах направлена на преодоление последствий глубоких нарушений зрения, на социальную реабилитацию и подготовку к самостоятельной жизни в среде зрячих. В ходе аналитического обзора психолого-педагогической литературы было обнаружено, что многие отечественные ученые (В.И. Руднев, Ф.И. Шоев и др.) отмечают негативные моменты развития слабовидящего ребенка в условиях коррекционной школы. Изолированность данного учреждения приводит к исключению ребенка с нарушениями зрения из многих социальных связей, а тепличная атмосфера специально организованного социума – к искажению личностного развития ребенка. Поэтому приоритетным направлением в работе социального педагога в коррекционной школе является адаптация и интеграция слабовидящих детей в социум [6].

В работе социального педагога целесообразно использовать следующие направления социально-педагогической работы по социализации слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях коррекционной школы IV вида:

- первичная диагностика;
- разработка и реализация программы по социализации слабовидящих детей младшего школьного возраста;
- вторичная диагностика [7].

Охарактеризуем обозначенные направления.

Первичная диагностика. Социальный педагог проводит диагностику каждого слабовидящего ребенка с целью получения социально-психологической характеристики воспитательного микросоциума, особенностей педагогического процесса и семейного воспитания, а также индивидуально-психологических характеристик личности, связанных с ее социальными взаимодействиями. Полный анамнез дезадаптированного слабовидящего ребенка позволяет выяснить причины его социальной дезадаптации.

Разработка и реализация программы.

На основании результатов социально-педагогической диагностики социальный педагог совместно с психологом и родителями составляет индивидуальную программу для каждого слабовидящего ребенка, где учитываются уровень его возможностей, его желания и интересы.

В качестве основных принципов реализации программы выступают:

1. принцип принятия ребёнка;
2. принцип учёта актуального уровня развития ребёнка;
3. принцип учёта динамики дефекта;
4. принцип учета возрастных и психологических особенностей ребенка [7].

Для осуществления программы целесообразно использовать такие формы работы как: разработка тренинга, организация мероприятий, занятия, экскурсии, наблюдение на прогулке, дидактическая игра, коррекционные занятия; сюжетно-ролевая игра и др.

Для реализации данных форм социальному педагогу целесообразно использовать следующие методы работы со слабовидящими детьми младшего школьного возраста. С целью их социализации и обучению социально-бытовой ориентировке.

1. По развитию моторики у слабовидящих детей: лепка из глины и пластилина; рисование, раскрашивание картинок; изготовление поделок из бумаги; изготовление поделок из природного материала; конструирование; застегивание и расстегивание пуговиц, кнопок, крючков; завязывание и развязывание лент, шнурков, узелков; нанизывание

бус и пуговиц; плетение косичек из ниток; переборка круп; показ стихотворения; теневой театр.

2. По развитию восприятия: конструирование предметов из составных элементов; узнавание предмета по нескольким элементам или его значению; обнаружение похожего и различного в предметах; словесное описание предметов; рисование; прогулки; лепка.

3. По развитию слуха: совместное прослушивание теле-и радиопередач, чтение детской литературы; беседы по поводу прослушанного; развитие словесной памяти.

4. По трудовому воспитанию: занятия по самообслуживанию и по устранению тунеядских привычек; подготовка корма для кормления зимующих птиц; подкармливание птиц зимой; посев крупных семян; уход за растениями.

5. По социально бытовой ориентировке (СБО): сюжетно-ролевая игра; экскурсия; занятия по: формированию у учащихся культурно-гигиенических навыков (навыков личной гигиены знаний, умений одевать и носить одежду аккуратно и в соответствии с сезоном, назначением, фасоном, цветом; развитию самостоятельно и достаточно легко справляться со всеми действиями, связанными с питанием); формированию представления о конкретных помещениях школы, о вариантах квартир, развитие умения самостоятельно осваивать любое замкнутое пространство; развитие возможностей овладения городским транспортом, передвижение по городу; развитие специальных способов определения вида магазинов и ориентировки в них.

Вышеперечисленные методы будут осуществляться с помощью специальных средств. В своей работе по социализации слабовидящих детей социальный педагог использует следующие средства работы: реальные предметы быта; сюжетные картинки, фотоматериалы; карточки – памятки; наборы схематических рисунков; книги; записи, магнитофоны; видеофильмы; канцелярия; конструкторы; игрушки.

Вторичную диагностику социальный педагог осуществляет через регулярный контроль над соответствием выбранной программы реальным достижениям и уровню развития ребенка. Все окружающие взрослые должны быть им подготовлены и реально участвовать в решении задач и за пределами коррекционного учреждения.

Итак, социализация слабовидящего ребенка в социум остается одной из наиболее значимой и актуальной проблемой современного общества. Совокупность психолого-педагогических особенностей слабовидящего ребенка младшего школьного возраста определяет формы, методы, средства и направления социально-педагогической работы. Поэтому знание этих особенностей позволяет эффективно построить работу социального педагога по социализации детей с нару-

шениями зрения. Для успешной реализации программы по социализации слабовидящих детей социальный педагог использует различные формы, методы и средства работы, направленные на развитие познавательных процессов слабовидящих детей младшего школьного возраста, на социально-бытовую ориентировку, на трудовое воспитание.

Литература

1. Аксенова, Л. И. Специальная педагогика: учебное пособие для вузов / Л. И. Аксенова, Б. И. Архипов, Л. И. Белякова. – Изд. 7е, Москва: Академия, 2007. – 394 с.
2. Медпортал [Электронный ресурс] / Глазные заболевания у детей. – Электрон. дан. и программ. – Москва: 2008. – Режим доступа: medportal.ru/enc/pediatrics/eays/3/ (дата обращения: 16.03.2015).
3. Ерёмина, Ю. А. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы / Ю. А. Ерёмина // Вестник ТГПУ – Томск, 2014. – С. 79 – 85.
4. Библиотека для слепых [Электронный ресурс] / Организации, представляющие интересы слепых и слабовидящих детей. – Электрон. дан. и програм. – Владимир : 2009. – Режим доступа: vsbs.ru/links.htm (дата обращения: 16.02.2015).
5. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие / Л. И. Плаксина – Москва: РАОИКП, 2000. – 145 с.
6. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогика: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва: Владос, 2000. – 119 с.
7. Слепой ребенок [Электронный ресурс] / Социально-бытовая ориентировка. – Электрон. дан. и програм. – Москва: 2003. – Режим доступа: slepojrebenok.blogspot.ru/2009/09/blog-post_584.html (дата обращения: 15.03.2015).

УДК 37:36
ГРНИ 14.43.43

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

SOCIO-PEDAGOGICAL METHODS OF PREVENTION OF CHEMICAL DEPENDENCY

Круглыхина Мария Васильевна, Шварева Ольга Васильевна

Научный руководитель: О.В. Шварева, старший преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: социально-педагогическая профилактика, факторы, способствующие химической зависимости, подростки, образовательная среда, методы профилактики.

Key words: socio-pedagogical preventive maintenance; Factors contributing to chemical dependency; teens; Learning Environment; prevention methods.

Аннотация. В данной статье представлена реализация профилактической работы в рамках акции «Думай до, а не после!», осуществленная в МАОУ СОШ № 47

г. Томска с целью профилактики химической зависимости, пропаганды здорового образа жизни. Акция осуществлялась с применением методов социально-педагогической профилактики (информационного; метод формирования жизненных навыков, метод пропаганды здорового образа жизни). Результатом акции для подростков стали их выводы о важности недопущения в своей жизни использования химических веществ.

Подростковый возраст (с 14–18 лет.) – сложный «кризисный» этап развития и становления личности, характеризующийся изменениями в психофизиологическом и социально-личностном плане на основе формирования мотивационной и ценностно-смысловой сферах личности. На этом этапе жизни могут проявляться черты отклоняющегося поведения, в том числе возникать риски развития химической зависимости. Так как значительная часть молодых людей «включена» в систему социальных институтов сферы образования, то актуальным является применение активного различных подходов к профилактике зависимых форм поведения [1].

По данным экспертов ВОЗ ООН можно выделить четыре основных фактора, способных спровоцировать появление у человека проблемы химической зависимости: биологический, психологический, социальный, духовный. Ссылаясь на исследование И.Ю. Уткиной, охарактеризуем перечисленные факторы [2].

В соответствии с *биологическим фактором* предрасположенность к химической зависимости наследуется из-за нарушений нейрохимического баланса в головном мозге. Вследствие этого, дети, растущие в семьях с родителями, имеющими пристрастие к химической зависимости, попадают в группу риска, так как не могут чувствовать себя нормальными и полноценными без того, чтобы не употреблять какое-либо химическое вещество для поддержания этого баланса.

Психологический фактор заключается в том, что подросток не может преодолеть те или иные жизненные препятствия или просто к ним не готов (страх, стыд, боль существования, сложные жизненные ситуации, стресс и связанное с ними стремление индивидуума восстановить утраченное равновесие), что способствует формированию психологической зависимости.

Социальный фактор, как и другие, не является доминирующим, однако, с нашей точки зрения, именно он является главным, так как выбирая компанию, человек приходит в ту среду, в которой ему легче решать свои проблемы, связанные с употреблением химических веществ. Вместе с тем, общество, в котором человек живет, растет и воспитывается, влияет на сознание человека, формируя его вкусы, привычки, мировоззрение, способы решения проблем, досуг и многое другое.

У каждого человека есть *духовные потребности*: потребность в единении и причастности к чему-то большему; потребность в вере в чудо, в существование непознанного, в наличие Высшего разума; потребность следовать голосу совести; потребность в наличии смысла жизни и определяющих его ценностях; потребность в нравственных нормах; потребность в бескорыстии; потребность в творческой деятельности; потребность в красоте. Если духовные потребности отсутствуют у человека, то, по утверждению исследователей, такие люди в большей степени подвержены негативным влияниям. В связи с этим мы солидарны с утверждением И.Ю. Уткиной, о том, что химической зависимости в меньшей степени подвержены люди, способные выражать адекватно свои чувства, заботиться о себе и поддерживать с другими людьми зрелые отношения и пребывающие в согласии с собой [2]. Однако и на них может быть оказано отрицательное влияние социума. Вследствие этого, считаем, что в настоящее время, организация работы с подростками по профилактике химической зависимости с применением разнообразных методов должна осуществляться во всех образовательных и социальных организациях.

Профилактика – это комплекс социальных, медико-биологических и образовательных мероприятий, направленных на выявление причин и условий, способствующих возникновению зависимостей, на предупреждение развития и ликвидацию их негативных личностных, социальных и медицинских последствий. В основе первичной профилактики зависимостей детей и подростков находятся средства обучения и воспитания [3].

Исходя из анализа литературы, пришли к выводу о том, что в настоящее время часто применяются следующие *методы профилактики химической зависимости*: информационный метод, метод формирования жизненных навыков и пропаганда здорового образа жизни [4].

Информационный метод основан на представлении фактов об опасности взаимодействия подростков с опасными химическими веществами в соответствии со следующей стратегией: предоставление полной информации о фактах влияния опасных химических веществ, провоцирующих зависимость, влияющих на поведение; стратегия устрашения (вызвать чувство страха перед употреблением химически опасных веществ, описать неприглядные стороны зависимого поведения).

Метод формирования жизненных навыков характеризуется формированием навыков поведения, общения, позволяющих подростку контролировать и направлять свою жизнедеятельность, развивать умение жить вместе с другими и вносить изменения в окружающую среду. Профилактику зависимого поведения в данном случае следует осуществлять через включение подростков в социальную деятельность. Такое

обучение происходит при обсуждении разнообразных проблем из всех сфер жизнедеятельности, повышении устойчивости к социальным влияниям, формировании навыков общения, уверенности в себе при повышении индивидуальной и социальной компетентности [4].

Пропаганда здорового образа жизни основывается на воспитании здоровье-ориентированных привычек, таких как занятий спортом, активный досуг, здоровый режим труда, мероприятия по укреплению здоровья и др., которые могут стать барьером для формирования зависимого поведения.

Перечисленные методы, на наш взгляд, являются одними из эффективных в процессе профилактики химической зависимости, опыт применения которых представим ниже.

В феврале 2015 года Управлением ФСКН России по Томской области совместно с МАОУ СОШ № 47 г. Томска и общественными объединениями проводилась профилактическая акция «Думай до, а не после» с целью – формирования интереса подростков к здоровому образу жизни, повышению их знаний о вреде для здоровья любых химических веществ.

Для достижения поставленной цели, в рамках реализации акции, были определены следующие задачи:

- формирование у подростков знаний о социальных и психологических последствиях химической зависимости;
- создание педагогических условий для диагностики, предупреждения, исправления деструктивных стратегий поведения подростков;
- развитие личностных ресурсов подростков, способствующих успешной адаптации к требованиям среды.

В акции «Думай до, а не после» приняли участие более 100 подростков в возрасте 14–15 лет, обучающихся в МАОУ СОШ №47. Продолжительность акции – один учебный день.

Первоначально с подростками социальным педагогом был проведен открытый урок на тему «Думай до, а не после», с применением описанных выше методов профилактики химической зависимости. Урок начался с информирования подростков о том, что изначально химические вещества применялись только лишь в медицинских целях, для обезболивания и как наркоз при хирургических вмешательствах, но в связи с определенной духовной, социально-экономической, политической ситуацией в стране и мире они стали применяться не по назначению, нанося вред всему человечеству. После этого подростки прочли рассказ «Химическая зависимость подростков», с целью подробного и детального изучения ими причин различных химических зависимостей. На уроке были озвучены разные виды зависимостей, дана их характеристика и последствия от их употребления. Для под-

робного разъяснения последствий влияния химических веществ на здоровье подростков социальный педагог привел негативную статистику, представленную на официальном сайте Управления ФСКН.

Вторым мероприятием в рамках акции стал просмотр подростками фильма «Наркотики. Жизнь после», в котором люди, зависимые от химических веществ, рассказывали истории из своей жизни. Целью просмотра фильма являлось: побуждение подростков сопротивляться вредным привычкам, развивать критическое мышление и воспитывать активную жизненную позицию. В результате просмотра фильма у подростков появилось множество вопросов. Например: правда ли что при однократном употреблении наркотиков возникает зависимость? Всегда ли употребление наркотиков приводит к тяжелым заболеваниям? Для получения ответов на поставленные подростками вопросы нами была организована беседа. Результатом эффективности беседы являлось то, что подростки начали представлять возможности реальной жизни, когда очень многое зависит именно от них самих и пришли к выводу о том, что рано или поздно многое им придется решать самим.

В завершении акции подростки отмечали, что участие в ней способствовало их осознанию пользы ведения здорового образа жизни, они узнали информацию о негативных последствиях при употреблении химических средств. Многие подростки сделали вывод о недопустимости того, что бы стать зависимыми.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в настоящее время проблема распространения химических веществ в среде подростков – одна из острейших проблем современного российского общества. Ведущая роль в борьбе с химической зависимостью подростков принадлежит системе образования, так как в его условиях возможно организовать комплексную и систематическую профилактическую работу с применением разнообразных методов.

Литература

1. Жигинас, Н. В., Зверева, Н. А., Гребенникова, Е. В. Девиантное поведение подростков как искажение нравственного воспитания / Н.В. Жигинас, Н.А. Зверева, Е.В. Гребенникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Выпуск 1. – С. 39 – 44.
2. Официальный сайт «Социальная сеть работников образования», «Риски возникновения химической зависимости у подростков» исследовательская работа Уткиной И.Ю. [<http://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditelyami/library/2013/03/01/factory-vozniknoveniya-khimicheskoy-zavisimosti-u>]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru> (дата обращения : 11.04.2015).
3. Официальный сайт «Борьба с наркотиками в России и за рубежом» [<http://www.narkohelp.ru/publications/266.html>]. – Режим доступа: <http://www.narkohelp.ru> (дата обращения : 29.03.2015).

4. Бойков, А. Е. Первичная профилактика различных видов зависимостей детей и подростков в образовательной среде / А. Е. Бойков // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 871-874.

УДК 159.9.07
ГРНИ 15.21.51

**ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАССЕ**

**DIAGNOSIS OF MENTAL HEALTH STUDYING WITH
DISABILITIES IN THE GENERAL EDUCATION CLASSROOM**

*Котлярова Валентина Федоровна,
Круглыхина Мария Васильевна,
Путинцева Марина Анатольевна*

Научный руководитель: О.В. Шварева, старший преподаватель

*Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 47 г. Томска*

Ключевые слова: образовательные потребности, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, психологическое здоровье, образовательная среда, методы исследования.

Key words: educational requirements, the child with limited opportunities of health, psychological health, the educational environment, research methods.

Аннотация. В данной статье представлена реализация образовательной инициативы «Наша новая школа», апробированная в МАОУ СОШ № 47 г. Томска с целью успешной адаптации подростков с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном классе. Исследования осуществлялись с применением методов социально-педагогической диагностики (опросник изучения общей самооценки Г.Н.Казанцевой, тест школьной тревожности Филлипса, характерологический тест Г. Шмишека для диагностики типа акцентуации личности, тест Айзенка на исследование эмоциональной стабильности, анкетирование педагогов на предмет наличия признаков повышенной нервозности у обучающихся). В результате исследования можно сказать, что каждому из подростков необходима психологическая помощь. Такая помощь оказывается ребенку с ОВЗ на индивидуальных встречах с психологом.

В настоящее время право на образование является одним из важнейших. Современная нормативная база в области образования обеспечивает государственные гарантии получения общего образования всем детям школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). *Обучающиеся с ОВЗ* – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтверждённые психо-

лого-медико-педагогической комиссией, препятствующие получению образования без создания специальных условий [1].

В МАОУ СОШ № 47 г. Томска обучающиеся с ОВЗ получают образование в соответствии со своими образовательными потребностями. Образование обучающихся с ОВЗ организовано совместно с другими детьми. Эта идея обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном классе реализуется в рамках мероприятий национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Новая школа – это школа для всех, она должна обеспечить, прежде всего, успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

В связи с этим, на основании полученных данных и в соответствии с ФЗ «Об образовании в РФ», педагогические работники обязаны учитывать особенности психофизического развития обучающихся, так как качество учебной деятельности, а точнее – её соответствие индивидуальным особенностям учащихся напрямую влияет на психологическое здоровье детей [3].

Под *психологическим здоровьем* мы понимаем динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие личности подростка. В качестве *главных критериев психологического здоровья* выделяем следующие:

1. Позитивное самоощущение (позитивный основной фон настроения).
2. Высокий уровень развития рефлексии.
3. Наличие стремления улучшать качество основных видов деятельности.
4. Успешное прохождение возрастных кризисов.
5. Адаптированность к социуму, умение выполнять социальные и семейные роли.

Специалистами социально-психологической службы школы, в соответствии с указанными выше критериями, было проведено лонгитюдное исследование с целью изучения психологического здоровья выпускников для создания условий успешной сдачи государственного экзамена и дальнейшей социализации в обществе.

Для оценки уровня психологического здоровья были обследованы обучающиеся с ОВЗ девятых классов (9А, 9Б, 9В, 9Г) с использованием методик: опросник изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой, тест школьной тревожности Филлипса, характерологический тест Г. Шмишека для диагностики типа акцентуации личности, тест Айзенка на исследование эмоциональной стабильности, анкетирование педагогов с целью обозначения ими наличия признаков повышенной нервозности у обучающихся.

На данный момент в нашей школе, из 15 обучающихся с ОВЗ (15,7% от общего количества выпускников) 14 подростков освоили программу обучения в полном объёме, но 7 детей (46,6%) с ОВЗ проявляют признаки дезадаптации.

Используя опросник изучения общей самооценки Г.Н.Казанцевой, было выявлено, что 53 % обучающихся имеют высокий уровень самооценки, 40% – нормальный уровень и 6% – низкий уровень общей самооценки. Таким образом, большинство обучающихся с ОВЗ имеют высокий уровень общей самооценки.

При анализе ответов респондентов на вопросы характерологического теста Г. Шмишека были определены типы акцентуации, соотношение которых представлено на рисунке 1.

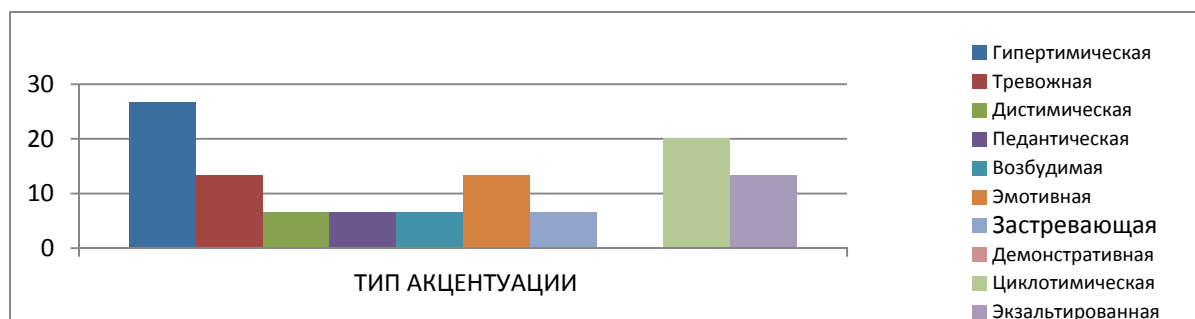


Рис. 1. Анализ ответов респондентов по тесту Г. Шмишека

Анализ соотношения величин показал, что наибольшее количество обучающихся (26,6%, мальчики) имеют гипертимический тип, что свидетельствует о повышенной подвижности, общительности, болтливости, склонности к озорству, недостатке чувства дистанции в отношениях с другими. Они часто спонтанно отклоняются от первоначальной темы в разговоре. Большое стремление к самостоятельности подростков часто служит источником конфликтов.

Циклотимический тип акцентуации имеют 20% обучающихся (мальчики), что свидетельствует о свойственных им периодическим сменам настроения, зависимости от внешних событий. Радостные события вызывают у них картины гипертимии: жажду деятельности, повышенную говорливость, скачку идей, печальные – подавленность, замедленность реакций и мышления. 13,3% обучающихся показали экзальтированный тип акцентуации. Им свойственна высокая контактность, словоохотливость. В конфликтных ситуациях бывают как активной, так и пассивной стороной.

По результатам теста Филлипса 60% обучающихся в оценке своих действий, поступков и мыслей, даваемых окружающими, испытывают повышенный и высокий уровень тревожности.

Исследование по методике диагностики темперамента Айзенка выявило, что 33,3% обучающихся с ОВЗ имеют значительную экстраверсию, 33,3% – высокую эмоциональную стабильность по шкале нейротизма, 20% – высокий уровень эмоциональной нестабильности.

Анализ ответов учителей на опросник «Карта личности ребёнка» с целью выявления признаков повышенной нервозности у детей позволил сделать вывод о том, что в образовательной деятельности 80% обучающихся с ОВЗ имеют повышенную утомляемость и пониженную работоспособность. Подавленное настроение наблюдается у 46,6% детей, у 26,6% обучающихся -повышенная возбудимость, у 20 % – вспышки гнева, 13,3% проявляют отказ от контактов, общих дел. Агрессивность по отношению к учителям, склонность к разрушительным действиям не проявляет никто из ребят.

Итак, анализ результатов лонгитюдного исследования аспектов психологического здоровья обучающихся с ОВЗ подтверждает необходимость оказания ребёнку психологической помощи в понимании того, что с ними происходит. Такая помощь предоставляется обучающимся в рамках национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» на индивидуальных встречах с психологом и, наоборот, через обсуждение наиболее типичных вопросов на групповых занятиях. Названные формы работы обеспечивают ребёнку с ОВЗ чувство любви и принятия окружающими с тем, чтобы способствовать его позитивному самоощущению, дают ему возможность проявлять такое же чувство к другим; побуждают ребёнка понимать себя, других людей, причины и последствия своего поведения, ставить цели, думать над способами их достижения; побуждают к самосовершенствованию, саморазвитию в значимых для него видах деятельности – учёбе, общении со сверстниками и взрослыми, спорте и др.; соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям адаптации учащихся, создают условия для формирования психологического здоровья.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (приказ Минобр-азования России от 11.02.2010г. № 393).
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

**ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**FORMS AND METHODS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN
WITH DISABILITIES IN TERMS OF FURTHER EDUCATION**

Немчанинова Лариса Геннадьевна, Шварева Ольга Васильевна

Научный руководитель: О.В. Шварева, старший преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: социализация, творческая реабилитация, программа бисероплетения.

Key words: socialization, creative rehabilitation, beading program.

Аннотация. В статье обоснована возможность учреждений дополнительного образования по осуществлению социализации детей с ОВЗ в рамках реализации модифицированной программы «Волшебная бусинка» для обучающихся 8 – 12 лет в МАОУ ДОД ДЮЦ «Синяя птица» г. Томска.

Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования. И. В. Суворова в своей статье пишет, что оно регламентировано законодательством РФ, которое, в свою очередь, ратифицирует международные правовые акты, утверждающие право каждого индивидуума на образование без дискриминации [1]. В настоящее время во всем мире увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В решении коллегии министерства образования РФ от 18 января 2000 года «О повышении роли системы дополнительного образования в работе с детьми с ОВЗ» отмечается, что «назрела острая необходимость в разработке и реализации социальных программ, направленных на воспитание и социализацию личности ребенка с «ОВЗ» [2].

Под *социализацией* мы понимаем процесс развития человека во взаимодействии его с обществом [3]. Исходя из анализа специальной литературы и собственного педагогического опыта определили причины, способствующие возникновению проблем социализации у детей с ОВЗ: ограничения жизнедеятельности вследствие нарушения развития и роста ребенка; ограничения его способности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, самоконтролю за поведением, обучением, общением, игровой деятельностью в детстве и трудовой – во взрослой жизни.

В отличие от общеобразовательных школ, в которые многих детей с ОВЗ не принимают как не обучаемых, учреждения дополнительного образования (УДО) имеют больший спектр деятельности для удовлетворения их индивидуальных и личностных потребностей, общения, обогащения и совершенствования личного опыта. Главной задачей УДО, в соответствии с Конституцией РФ и Законом РФ «Об образовании», является создание оптимальных условий для реализации права детей с ОВЗ на образование и творческое развитие наравне со здоровыми детьми [4]. По утверждению Г.Н. Филонова, академика и доктора философских наук, дополнительное образование детей с ОВЗ может быть рассмотрено, как предоставление ребенку права выбора образовательной области, вида, типа и формы деятельности, образовательной программы, объёма учебного материала и темпа его освоения [5, с. 4].

Мы согласны с утверждением исследователей о том, что социализация детей с ОВЗ в УДО проходит более успешно в рамках творческой реабилитации. *Творческая реабилитация детей с ОВЗ* – это комплекс мероприятий, направленных на раскрытие творческого потенциала ребенка, на повышение его уровня духовного и интеллектуального развития, на укрепление здоровья ребенка с ОВЗ, на овладении им необходимых умений, навыков самообслуживания, выработку психологической уверенности в собственной полноценности и социальной значимости.

Задачами творческой реабилитации являются: создание благоприятной микросреды; актуализация желания детей с ОВЗ работать с конкретным педагогом; диагностика удовлетворенности детей с ОВЗ своей деятельностью на занятиях; приспособление их к жизни и труду, его бытовое и последующее трудовое устройство (например, продажа изделий).

Для оптимального осуществления социализации детей с ОВЗ с использованием творческой реабилитации в УДО, необходимо создание следующих условий:

- установления доверительных отношений взрослых с детьми с ОВЗ, позволяющих своевременно выявлять возникшие у детей проблемы и оказывать помощь в их разрешении;
- организация естественной интеграции в образовательный процесс с обычными детьми, где окружающие относятся к ним не как к инвалиду («инвалид» в переводе с латинского «бесполезный»), а как к одному из членов коллектива. Здоровые воспитанники учатся правильному общению со сверстниками, имеющими ОВЗ.

Учитывая изложенное выше и то, что оптимальное решение перечисленных задач может осуществляться при наличии образовательной

программы, мы разработали модифицированную программу социализации детей с ОВЗ «Волшебная бусинка» для обучающихся 8–12 лет. Срок реализации программы – 1 год. Образовательная модифицированная программа «Волшебная бусинка», реализуемая нами в ДЮЦ «Синяя птица» г. Томска, разработана как курс щадящего обучения детей с ОВЗ (VII вида – дети с задержкой психического развития, VIII вида – умственно отсталые дети). Программа «Волшебная бусинка» носит междисциплинарный характер, так как занятия бисероплетением объединяют в себе знания по математике, природоведению, изобразительному искусству.

Цель программы – формирование творческого потенциала детей с ОВЗ средствами декоративно-прикладного творчества, содействие их адаптации в обществе.

Для ее достижения в Программе решались следующие *задачи*:

- познакомить детей с историей и развитием искусства бисероплетения; познакомить с миром труда взрослых;
- развить у детей умения и навыки практической работы с бисером на основе теории цветоведения и композиции;
- обучить технологии изготовления различных изделий из бисера с применением разнообразных материалов и инструментов;
- способствовать развитию творческих, интеллектуальных, эстетических способностей;
- сформировать интерес к культуре своей Родины и истокам народного творчества;
- воспитывать эстетическое отношение к действительности, трудолюбие, аккуратность, усидчивость, терпение.

Прописывая *ожидаемые результаты* реализации Программы, мы предполагали, что по окончании курса дети с ОВЗ будут:

- *знать*: историю развития бисероплетения; различные виды материалов и инструментов, используемые в работе; основные этапы и приемы изготовления изделий из бисера; основы цветоведения (цвета, удачно сочетаемые в изделиях из бисера); основы композиции («ритм», «симметрия»); правила поведения, техники безопасности и гигиены труда на занятиях.
- *уметь*: пользоваться необходимыми инструментами и приспособлениями; владеть простейшими трудовыми навыками и умениями; подбирать цвет материалов с учетом законов цветоведения; изготавливать несложные изделия с помощью педагога; выполнять правила техники безопасности и личной гигиены

Для реализации Программы нами были выбраны разнообразные *методы работы*: объяснительно-иллюстративный, рассказ, беседа, работа с книгой, демонстрация, упражнение, практическая работа ре-

продуктивного и творческого характера, методы мотивации и стимулирования, методы артпедагогики и элементы арттерапии (сказкотерапии, драмотерапии, изотерапии, творческой терапии, двигательной терапии).

Для социализации детей с ОВЗ в рамках Программы применяли следующие *формы работы*:

- индивидуальные и групповые занятия с детьми, имеющими склонность к определенным видам деятельности;
- праздники, концерты, развлекательные мероприятия;
- выставки детских работ на уровне Центра, города, области;
- литературно-музыкальные композиции художественно-эстетического цикла;
- тренинговые занятия с детьми с ОВЗ, их родителями, и совместно с детьми и родителями;
- обучающие занятия для родителей определенным приемам и методам работы, необходимые для коррекционных занятий в домашних условиях.

На занятиях по бисероплетению поддерживали равные, партнерские отношения между здоровыми детьми и детьми с ОВЗ, исключали любое проявление агрессивности по отношению к детям с ОВЗ со стороны здоровых детей. Дети с ОВЗ могли выбирать любые виды и содержание творческой деятельности и работать в собственном темпе или отказаться от выполнения некоторых заданий.

Описав изложенное выше, приведем пример одного занятия из Программы по теме «Изготовление цепочки "волна"».

Цель занятия: освоение техники бисероплетения «волна».

Задачи занятия: обучение технологии изготовления цепочки «волна», формирование у детей умений и навыков практической работы с бисером на основе теории цветоведения и композиции; воспитывать эстетическое отношение к действительности, трудолюбию, аккуратности, усидчивости, терпению, воспитывать умение довести начатое дело до конца; развитие творческих и интеллектуальных способностей, мелкой моторики, художественного вкуса, произвольных движений.

Материал и оборудование: бусы двух цветов, нить капроновая, иглы № 10, 11, нитковдеватель, ножницы, одна бисеринка для начала работы.

Ход работы на занятии:

Первый этап – организационно-подготовительный: приветствие, подготовка детей к работе на занятии; инструктаж по технике безопасности. Проверка усвоения и понимания детьми ранее пройденного материала. Сообщение темы текущего занятия, подготовка материала, инструментов, приспособлений.

Второй этап – основной. Объяснение технологии изготовления цепочки «волна»: Закрепляем одну бисеринку, нанизываем на иглу пять мелких бусин одного цвета и одну крупную бусину другого цвета, продеваем иглу со стороны закрепленной бисеринки в пять мелких бусин и вытягиваем нить, при этом большая бусина оказывается, окружена мелкими бусинами с одной стороны. Повторять работу в указанной последовательности необходимо до тех пор, пока не получится цепочка необходимой длины.

Практическая работа обучающихся (самостоятельно, мотивация на взаимопомощь, с помощью педагога). Проведение физкультминутки: офтальмогимнастика (комплекс гимнастики для мышц глаз), упражнения для снятия утомления с мелких мышц кисти, игра с «шишками» (на растяжение и расслабление мышц рук), игра с «песком» (на растяжение и расслабление мышц рук). Выявление качества и уровня знаний, умений, навыков и их коррекция по теме занятия.

Третий этап – итоговый: подведение итогов занятия; рефлексия обучающихся своей работы; словесное поощрение детей. Сообщение темы следующего занятия, озвучивание домашнего задания (при необходимости).

Итак, развитие социальных и художественно-творческих навыков детей с ОВЗ в условиях УДО, с применением разнообразных форм и методов работы, позволяет повысить их самооценку, сформировать позицию активного члена общества и установку «если я с другими, значит я не один», «я могу, у меня все получится», что способствует их успешной социализации.

Литература

1. Суворова, И. В. Региональная система образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в Томской области / И. С Суворова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Выпуск 6. – С. 131 – 133.
2. Официальный сайт Социализация детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://cvo-samara.ru/colleagues/metod-docs/sociali_zacia/ (дата обращения : 10.03.2015).
3. Официальный сайт Проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья – VI Международная студенческая электронная научная конференция (15 февраля – 31 марта 2014 года) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/> (дата обращения : 11.03.2015).
4. Официальный сайт Реализация права на образование детей. Форум [Электронный ресурс]. Режим доступа: scienceforum.ru (дата обращения : 15.03.2015).
5. Официальный сайт Научно-издательский центр «Социосфера» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://sociosphera.com/> (дата обращения : 11.03.2015).

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

SOCIO-PEDAGOGICAL WORK ON FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

Попов Лев Викторович

Научный руководитель: Л.С. Демина, старший преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: социальная-педагогическая работа, формирование коммуникативных навыков, дети дошкольного возраста.

Key words: social and pedagogical work, the formation of communicative skills, pre-school children.

Аннотация. Успешность протекания процесса социализации детей на этапе дошкольного возраста в высокой степени зависит от уровня развития у них коммуникативных навыков. Наиболее эффективно развивать коммуникативные навыки у детей в дошкольном и младшешкольном возрастах. В статье представлены возрастные особенности детей дошкольного возраста, структура коммуникативных навыков, а так же методы их развития и закрепления.

Социализация личности – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Этот процесс неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей, а для этого у детей дошкольного возраста должны быть сформированы коммуникативные навыки.

Для успешного развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста, необходимо учитывать их возрастные особенности (выделенные Л.С. Выгодским), такие как:

1. Новообразования у детей (3–7 лет):
 - произвольность поведения (возникает соподчинение мотивов: преобладают обдуманное действия над импульсивными, поведение ребенка опосредуется определенными представлениями, правилами);
 - формирование самосознания (осознает себя и относится к себе как к физическому, духовному, общественному существу, возникают внутренние, этические инстанции, формируются общие представления о природе, мире – складывается мировоззрение. Активно развивается самооценка).
2. Социальная ситуация развития: освоение социальных норм, взаимоотношений между людьми. Общаясь с взрослыми и сверстниками,

ребенок обучается рефлексии, развивает способность к идентификации с людьми, сказочными персонажами, игрушками, изображениями и т.п. Учится принятым позитивным формам общения, уместным во взаимоотношениях с окружающими людьми, продвигается в развитии речевого и эмоционального общения.

3. Ведущая деятельность: сюжетно-ролевая игра (игра возникает в 3 года: копирование действий и поведения взрослых; игрушки – модели предметов, с которыми «играют» взрослые – сюжетная игра. В среднем дошкольном возрасте – ролевая игра, преобладает до 6–7 лет; смысл игры заключается в разделении ролей; в старшем дошкольном возрасте появляется игра по правилам, роли становятся чисто игровыми).

4. Форма общения детей: внеситуативно-личностная (протекает на фоне игры как ведущей деятельности; потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого, так как совпадение мнений и оценок ребенка со взглядами старших – критерий правильности этих оценок; ведущий мотив общения – личностный).

5. Ведущие психические функции:

Память (возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения, высокий уровень механического запоминания).

Внимание (увеличивается объем, устойчивость, появляются элементы произвольного внимания).

Наглядно-образное мышление (совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредствованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путём использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач) [4].

В процессе социально-педагогического сопровождения развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста педагог ориентируется на следующие их сущностные аспекты и компоненты:

- развитая связная речь, умение вербально выразить свои мысли;
- умение распознавать вербальные сигналы (жесты, мимика, позы);
- правильное считывание и интерпретация эмоций;
- конструктивная реакция на действия и слова других людей (ровесников и взрослых);
- контроль над своим поведением и речью;
- умение слушать и слышать;
- способность действовать в коллективе

Все эти качества необходимо развивать комплексно, чтобы в итоге дети могли гармонично включаться в любой коллектив и чувствовать себя полноправными членами общества и, следовательно, успешно социализироваться [1].

Первостепенной задачей в процессе социально-педагогической работы по формированию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста является пробуждение интересов детей к той или иной деятельности. Поскольку выполняемые с охотой и удовольствием упражнения наиболее эффективны и дают самые лучшие результаты. К тому же, закрепляется положительный образ того или иного действия, что побуждает детей повторять его снова и снова.

Наиболее приемлемо для дошкольников игровая подача материала. С одной стороны, она достаточно проста для восприятия, так что ребенок меньше устает и дольше не теряет внимание и интерес, с другой – в процессе «несерьезных» занятий легко и как бы сами собой усваиваются многие сведения и правила поведения.

Так, например, групповое повествование, когда несколько детей по очереди рассказывают о каком-нибудь событии, или описывают какой-нибудь предмет, способствует развитию речевых навыков, обогащает словарный запас, тренирует связность и четкость изложения своих мыслей. При этом педагог осуществляет только минимальный необходимый контроль над процессом, а дети сами составляют описание.

Понимая общепринятого этикета и усвоению правил поведения в обществе, помогают упражнения, связанные с разыгрыванием сценок из жизни. При этом между детьми распределяются роли, которые им необходимо обдумать, задается основная сюжетная линия, а затем воспитатель корректирует поведение участников по мере развития событий. Основной акцент делается на вежливость и благожелательность по отношению друг к другу.

Так же важно, наряду с формированием коммуникативных навыков, закрепить их.

Любые игры соревновательного характера, учат ребенка работать в команде, сотрудничать с другими людьми при достижении общей цели. Развивается чувство коллективизма и ответственности не только за себя, но и за других. Кроме того, поскольку в таких играх подразумевается победа или поражение, это хорошая тренировка для контроля своих эмоций: победитель должен вести себя тактично, а проигравший достойно принимать поражение. Ребенку такие сильные эмоции даются нелегко и даже в игре переживаются намного острее, чем у взрослого человека; таким образом, будет полезно закрепить корректные поведенческие шаблоны еще до вступления человека во взрослую и более ответственную жизнь [2].

Помимо игровой деятельности, можно развивать коммуникативные навыки с помощью групповых творческих дел и заданий, направленных на развитие воображения.

Развитие творческой сферы, фантазии и воображения может быть крайне разносторонним. Сюда можно отнести различные созидательные занятия: рисование, лепка, конструирование поделок из подручных материалов и др.

Если упражнения проводятся в группе, дети в процессе учатся сотрудничать и распределять роли: например, у кого что лучше получаются делать. А создание, в частности, открыток к праздникам, которые затем вручаются родителям или другим родственникам, учат ребенка проявлять свои чувства и внимание к окружающим людям.

Так же, для развития воображения очень полезны сказки, общепринято их просто читать или пересказывать, но самостоятельное сочинение может стать более увлекательным процессом. Хорошим упражнением на тренировку фантазии является создание сказки несколькими участниками по одной фразе, друг за другом. Этот процесс развивает сразу несколько навыков: терпеливо слушать других и не перебивать, быстро улавливать сюжет, внимательно отслеживать основные его вехи, привносить новое, развивать тему, связно выражать свои мысли и др.

Хорошо влияет на развитие коммуникативных навыков дошкольника общение с людьми разного возраста. Это позволяет ему освоить параллельно несколько шаблонов поведения – уважительное отношение к взрослым, подражание старшим и забота о детях младшего возраста, ответственность за них. Все это служит основой для дальнейшего встраивания человека в любой коллектив и общество в целом [3].

Таким образом, можно заключить, что ребенок постигает мир и его закономерности в значительной степени через общение с окружающими его взрослыми. Таким образом, на родителях и педагогах лежит основная ответственность, за развитие, в том числе, и коммуникативных способностей у дошкольников. Социальный педагог именно тот специалист, который должен помогать родителям и воспитателям эффективно организовать процесс развития этих способностей. Так как коммуникация является основным фактором в процессе социализации человека.

Кроме того, не стоит забывать, что переход из детского сада в школу сам по себе является достаточно серьезным испытанием для детей: меняется распорядок дня, правила поведения, объем поступающей информации. Развитые коммуникативные навыки серьезно снизят стресс и упростят задачу социальной адаптации в новом коллективе, сэкономят энергию для занятий.

Литература

1. Возрастная психология / Русская электронная библиотека «Эрудиция» – URL: <http://erudition.ru> (Дата обращения: 11.03.2016 г.).

2. Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста / Социальная сеть работников образования – URL: <http://nsportal.ru/> (Дата обращения: 11.03.2016 г.).
3. Развитие творческой активности детей / База знаний «Allbest» – URL: <http://knowledge.allbest.ru/> (Дата обращения: 11.03.2016 г.).
4. Формирование личности ребенка в общении / Электронная библиотека «Либрусек» – URL: <http://lib.rus.ec/> (Дата обращения: 11.03.2016 г.).

УДК 159.99
ГРНТИ 15.41.39

ВИРТУАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

VIRTUAL COMMUNICATION TEENAGER AS A SOCIO- PEDAGOGICAL PROBLEM

Пунышева Александра Игоревна

Научный руководитель: И. Г. Купершлаг, старший преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: общение, виртуальное общение, подростки.

Key words: communication, virtual communication, teenager.

Аннотация. В век информационных технологий подростки традиционному живому общению предпочитают виртуальное. В работе представлен анализ положительных и негативных сторон общения, опосредованного компьютером и интернетом.

XXI век ознаменован переходом от постиндустриального общества к информационному. Благодаря развитию компьютерных технологий появился еще один способ общения – так называемое виртуальное общение. Это общение с виртуальным собеседником, в виртуальном пространстве с помощью электронных средств [1,151]. По мнению специалистов, 91% пользователей используют интернет именно для общения [2,64]. Эта тенденция приводит к снижению интенсивности так называемого «живого» общения. Особенно это заметно среди подростков, которые проводят все больше времени у компьютеров, ноутбуков, с планшетами или смартфонами в руках. Данное явление вызывает беспокойство как у родителей, так и у многих ученых.

Опасность виртуального общения заключается в утрате подростками важнейших социальных навыков, таких как использование интонации, жестов и мимики. Если подросток слишком много времени проводит за компьютером, он кажется замкнутым, заторможенным, малоэмоциональным, не знает, куда девать руки и вообще, как вести

себя среди людей. Он может чувствовать себя неуверенно в убеждении, привлечении внимания, ведении разговора. Все эти навыки не нужны или сильно трансформированы при общении в чатах и социальных сетях. Отсутствие «живого» общения в подростковом возрасте часто приводит к коммуникативным комплексам. Чувствуя себя комфортно в сети, человек постепенно начинает избегать реальных контактов. Особую опасность, для всего общества в целом, представляет развитие чувства безнаказанности, жесткости и безответственности, развивающиеся в ходе виртуального общения [3].

Виртуальный мир стал неотъемлемой частью мира реального. Киберпространство навсегда изменило понимание процессов взаимодействия людей (под киберпространством мы понимаем открытое пространство, используемое в мире посредством компьютеров и компьютерной памяти [4]). Подростки, как группа наиболее восприимчивая ко всему новому, первая почувствовала пагубное влияние технологий XXI века.

Результаты последних исследований психологии виртуальности, указывают, что длительное общение в интернет-среде может иметь как позитивные, так и негативные последствия для личности подростка. Коммуникативная деятельность в сети представляет собой особый феномен. Для подростков виртуальное общение носит положительный характер: в сети они могут искренне выразить свои чувства, найти круг единомышленников, увеличить круг межличностных контактов, обратиться за помощью к более взрослому человеку [5,48].

Анонимный характер виртуального общения помогает подросткам раскрыть перед виртуальным собеседником свою личность, не заостряя внимание на своей внешности, социальном и материальном положении. Общаясь в интернете анонимно подросток сам выбирает степень открытости и доверия к собеседнику, может сам регулировать длительность и частоту общения – это дает подростку чувство свободы, которой так не хватает ему в реальной жизни. Но эта анонимность скрывает в себе и ряд психологических последствий. Во-первых, снижается уровень психологического и социального риска в общении. Легкость общения в интернете переходит и на реальную жизнь – межличностные контакты теряют свою ценность. Во-вторых, подросток приучается к безнаказанности, он может говорить и писать, что угодно, маска анонимности скрывает его от ответственности. В таком проявлении анонимность является предпосылкой для проявления социальной ненормативности и агрессии [6,22].

Виртуальное общение полностью лишено физических контактов. Отсутствие тактильных контактов, жестов и мимики с одной стороны, помогает подросткам преодолеть барьеры общения, связанные со

внешностью, специфической манерой поведения, но с другой стороны снижает уровень доверия к собеседнику – в киберпространстве возможно скрывать или ложно представлять эмоции и отношение к какому-либо предмету или явлению.

Другим негативным следствием физической непредставленности человека в текстовой коммуникации является возможность создавать о себе любое впечатление, вызывать у собеседника любое отношение к себе. В подростковом возрасте наблюдается большой разрыв в представлении себя реального, с собой идеальным. Интернет-общение усугубляет эту проблему. Подросток играет со своими личностями, имея возможность парой кликов мышью поменять свой пол, возраст, социальный статус, черты характера и темперамент. Тем самым подросток перестает работать над своей личностью, не пытается измениться в лучшую сторону, а лишь создает улучшенную виртуальную пародию себя [7].

Подростковый возраст характеризуется высоким подъемом познавательных способностей, базирующихся на языке и мышлении. Виртуальное общение же снижает эту способность. Это обусловлено тем, что общение в интернете строится на коротких предложениях без прилагательных и знаков препинания, мысль, заложенная в интернет-переписку фрагментарна и не является следствием рефлексивной деятельности подростка [8].

Виртуальный мир и общение в нем становятся для подростков местом, которое они полностью контролируют, местом, где они являются другой личностью, местом, в котором нет трудностей и проблем. Тем самым создается зависимость от виртуального общения. Подростки, с несформировавшейся психикой и тягой к аддиктивному поведению, становятся заложниками интернет-пространства. Появляется настойчивое желание проверить почту, написать кому-то, поделиться новостью или фотографией [9,98–99].

Отмечают, что виртуальное общение может оказать негативное влияние на будущую жизнь человека. Подростки склонны приукрашивать свою жизнь, хвастаться своими неправомерными «подвигами» на страничках социальных сетей или для привлечения внимания к собственной персоне эпатировать интернет-публику недвусмысленными фотографиями и записями. Специалист по влиянию интернета на психику человека, преподаватель МГУ А.Е. Войскунский считает, что выставление подобной информации в сеть может негативно повлиять на восприятие человека социумом и закрыть перед ним некоторые социальные лифты. Также, излишняя распространенность о своей жизни, по мнению А.Е. Войскунского, может привести к тому, что подросток не избавится от инфантилизма и эгоцентризма [10].

Проблемой для подростков может стать и ощущение небезопасности, связанное с виртуальным общением. По данным исследователей за 2014 год количество обращений на горячую линию психологической помощи «Дети онлайн» по сравнению с 2013 годом удвоилось и превысило 13 тысяч звонков и электронных писем. Больше всего вопросов поступило от детей в возрасте 8–16 лет. На горячую линию звонили по вопросам, связанным с кибер-террором (троллинг), безопасностью личных данных, кибермошенничеством, распространением персональной информации в сети.

В силу своей анонимности в сети распространено общение, связанное с цинично-шуточным оскорблением в адрес личности человека. Подростки, как наиболее восприимчивая к мнению других группа, часто сталкиваются с интернет-террором, который способен довести подростка до патологического состояния – желания покончить жизнь самоубийством.

Нестабильность психики подростка делает его мишенью для злоумышленников, которые могут шантажировать ребенка личной информацией, полученной обманным путем из интернет-переписки. Подростки, желая сохранить свои секреты в тайне от друзей, родственников и общественности, готовы идти на любые поступки. Следствием этого становится втягивание подростков в криминальные и антисоциальные круга [11].

Подводя итоги, можем сказать, что виртуальное пространство и связанное с ним виртуальное общение неискоренимо вошло в жизнь современных подростков. Виртуальное общение в подростковой среде обладает как рядом преимуществ, связанных с его доступностью и легкостью, но и таит в себе ряд психологических, педагогических и социальных проблем. При постоянном взаимодействии с людьми посредством компьютера и интернета происходят необратимые изменения в психике подростка – нарушается личностная идентичность. Педагогические проблемы связаны с усилением агрессивности подростков и ощущением их безнаказанности. Социальные проблемы исходят из увеличения в подростковой среде попыток к суициду из-за недоброжелательного общения в сети, а также развития различного рода аддикций, связанных с использованием компьютера и интернета.

Литература

1. Чайка, Г. Л. Культура делового общения менеджера : учебное пособие / Г. Л. Чайка. – Знание, 2005. – 442 с.
2. Жичкина А. Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет / А. Е. Жичкина // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №2. – С. 64-68.
3. Психомед: психология и психиатрия [Электронный ресурс] : содержит информацию из области психологии и психиатрии. – Режим доступа <http://psihomed.com/virtualnoe-obshhenie/> (дата обращения 25.05.2015).

4. 1News.az [Электронный ресурс] : новости и научно-популярные публикации. – Режим доступа <http://1news.az/politics/20150304090944817.html> (дата обращения 11.06.2015).
5. Черная А. В. Психологические особенности взаимодействия в интернет-среде в подростковом возрасте / А. В. Черная // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. – С. 48-51.
6. Шахмартова О. М. Подростки и интернет / О. М. Шахмартова // Известия Пензенского Государственного Педагогического Университета им. В. Г. Белинского. – 2012. – №28. – С. 21-25.
7. Общественная палата Российской Федерации [Электронный ресурс] : сайт посвящен работе общественной палаты РФ. – Режим доступа <https://www.oprf.ru/press/news/2012/newsitem/20132> (дата обращения 12.06.2015).
8. Международный журнал Медия Информация Коммуникация [Электронный ресурс] : на сайте представлены научные статьи на различные темы. – Режим доступа <http://mic.org.ru/4-nomer-2012/162-vliyanie-interneta-na-rossijskikh-podrostkov-i-yunoshestvo-v-kontekste-razvitiya-rossijskogo-informatsionnogo-prostranstva> (дата обращения 2.06.2015).
9. Королева Н. Н. Влияние коммуникации в сети Интернет на личностные особенности пользователей / Н. Н. Королева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2004. – Т. 4. – №3. – С. 96-99.
10. РИАновости [Электронный ресурс] : новостной портал. – Режим доступа <http://ria.ru/online/20111125/497691615.html> (дата обращения 2.06.2015).
11. Интернет в России и в мире [Электронный ресурс] : портал, посвященный проблемам интернета в России и мире. – Режим доступа http://www.bizhit.ru/index/informacionnye_ugrozy_v_internete_i_deti/0-457 (дата обращения 2.06.2015).

УДК 373.1
ГРНТИ 14.25.01

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА

PROFESSIONAL ORIENTATION OF SENIORS MEANS SPACE INTERNET

Пунышева Александра Игоревна

Научный руководитель: А.Г. Яковлева, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, старшекласник, интернет-пространство.

Key words: professional orientation, professional self-determination, senior, space Internet.

Аннотация. Проблема профессиональной подготовки учащихся сегодня является как никогда актуальной. Появление новых профессий в России в первую очередь связано с переходом России к смешанной экономике с соответствующей рыночной инфраструктурой. В числе других причин – внедрение новых технологий, существенное обновление функций работников в рамках должностей, формально

сохраняющих прежние наименования. В данной статье рассмотрены теоретические аспекты профессионального самоопределения старшеклассников, раскрыты возможности использования средств интернет-пространства в целях профессионального ориентирования, а также разработана программа профориентационных работ с использованием средств информационных технологий в условиях общеобразовательной школы.

Современная Россия находится на стадии изменения социально-экономических отношений, в первую очередь эти изменения касаются сферы труда. Процессы глобализации и урбанизации способствовали созданию огромного пласта новых профессий. Но традиционная система профессиональной ориентации оказалась не способна учесть все быстроизменяющиеся условия и в результате, общество столкнулось с острой нехваткой высококвалифицированных специалистов. Школа как институт профориентации должна идти в ногу со временем и использовать в качестве средств профессиональной ориентации современные информационные технологии, которые позволят повысить эффективность профессионального самоопределения.

В связи с информационно-техническим развитием, методы профориентационной работы в последние десятилетия претерпели ряд изменений, связанных с ведущими мировыми тенденциями, такими как глобализация, формирование рынка новых информационных технологий, возрастание роли информационного ресурса и развитие способности к активному техническому, программному и технологическому взаимодействию [1,322].

За рубежом не традиционные формы профориентационной работы используются уже давно. Во Франции знакомство с профессиями через систему профориентационных уроков, посещение выставок, ярмарок, просмотр роликов, фильмов и презентаций, заменяются анализом информации о профессиях, востребованных на рынке труда, через банки данных на сайтах в сети-интернет [2,39]. В Германии успешно работает авторская программа Керстин Зайзе (Kerstin Seise) под названием «Дорожная карта выбора профессии», в которой в целях профориентации используются обучающие интернет-порталы и компьютеризованный паспорт профориентации [3]. А в Белоруссии в рамках профориентационных работ используют программно-информационный комплекс «Самоопределение», в который входят: профессиональная интернет-консультация, прохождение тестовых методик из пакета психодиагностических методик «Профиль 2.0» и составление собственной электронной профориентационной карты [4].

В России средства интернет-пространства в профориентации преимущественно используются в психодиагностических тестированиях для упрощения обработки и интерпретации информации. Возможности

же интернет-пространства как средства профессиональной ориентации более обширны: сеть интернет предлагает ряд сайтов, виртуальных порталов где пользователь может познакомиться с перечнем профессий, изучить технологии выбора профессии, выявить факторы, влияющие на выбор профессиональной деятельности [5,229], зайдя в интернет можно познакомиться с миром профессий: описаниями различных профессий, должностными инструкциями работников той или иной профессии, рейтингами самых востребованных, высокооплачиваемых профессий, а также просмотреть перечень профессий, которые появятся на рынке труда в течении следующих 10 лет [5,230], сеть-интернет предлагает подборку психологических профориентационных игр, приемов, разработок занятий, которые могут быть использованы психологами, педагогами при индивидуальной или групповой работе с учащимися [5,230], в сети интернет школьники могут пройти онлайн профориентационное тестирование, также профессиональная ориентация может осуществляться путем дистанционного освоения профессиональной деятельности посредством специализированных интернет-ресурсов.

С целью создания условий для успешного профессионального самоопределения старшеклассников нами разработана профориентационная программа, предусматривающая использование средств интернет-пространства. Программа включает три этапа: информационный, психодиагностический и поисковый. В рамках первого этапа программы предполагается знакомство старшеклассников с миром профессий, получение информации о цели труда и должностных функциях работников, анализ социально-экономических тенденций, сложившихся на российском и зарубежном рынках труда, а также поиск информации о востребованных профессиях. Реализация информационного этапа программы предусматривает активное использование средств интернет-пространства: работа с сайтами и интернет-порталами, специализирующимися на вопросах профессионального ориентирования, анализ научно-популярных статей, опубликованных в сети-интернет, по проблеме развития трудовых отношений в России и за рубежом, изучение возможностей дистанционного обучения. Второй этап подразумевает психодиагностику, благодаря которой старшеклассники получают знания о своих интересах, склонностях, способностях и направленности личности в контексте профессионального самоопределения. Реализация данного этапа предусматривает прохождение психодиагностических онлайн-методик, имеющих свободный доступ и размещенных в сети-интернет и составление на их базе психологического портрета личности. Заключительный этап программы характеризуется применением полученных знаний на практике, осуществлением выбора будущей профессии, исходя из ее

востребованности, актуальности и личностных предпосылок к выполняемым трудовым функциям. Средства интернет-пространства в ходе реализации поискового этапа программы используются при анализе специальностей, которые предлагаются высшими и средне-специальными учебными учреждениями России через посещение их сайтов, а также через составление мультимедийного индивидуального проекта профессионального самоопределения старшеклассника, в котором отображен путь профессионального становления личности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что внедрение средств информационных технологий в процесс профессионального ориентирования не избежен, и школа, как главный институт профориентирования, должна всецело поддерживать его технологизацию.

Литература

1. Каптерев, А. И. Использование интернет-технологий в профориентации старшеклассников / А. И. Каптерев // Технологии информационного общества в науке, образовании и культуре: сборник научных статей. Материалы XVII Всероссийской объединенной конференции «Интернет и современное общество». – 2014. – С. 320-328.
2. Топешкина, Н. В. Зарубежный опыт организации профориентационной работы в школе / Н. В. Топешкина // Экономика в школе. – 2012. – № 1. – С. 34-46.
3. SlideShare [Электронный ресурс] : портал для свободного размещения презентаций. – Режим доступа : <http://www.slideshare.net/VTreningovyiFestivaliKVR/ss-48471349> (дата обращения 09.12.2015).
4. ФИРО [Электронный ресурс] : официальный сайт федерального института развития образования. – Режим доступа : <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2012/10/Yushkevich.pdf> (дата обращения 09.12.2015).
5. Болсуновская, Н. А. Профориентация в Интернете : О сайтах и профориентационных ресурсах в Интернет / Н. А. Болсуновская // Народное образование – 2007. – № 10. – С. 228-232.

УДК 373.24
ГРНТИ 14.07.00

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИАГНОЗОМ ДЕТСКИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНЫЙ ПАРАЛИЧ

SOCIO-EDUCATIONAL SUPPORT FOR CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH A DIAGNOSIS OF CEREBRAL PALSY

Ромашова Диана Александровна

Научный руководитель: Т. С. Горохова

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, младший школьник, семья, школа, детский церебральный паралич.

Key words: socio-pedagogical support, a junior high school student, family, school, infantile cerebral paralysis.

Аннотация. На сегодняшний день социально-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич является одной из актуальных проблем в теории и практики специальной психологии и педагогики. В связи с этим, дети младшего школьного возраста с данным диагнозом остаются изолированными от общества, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В исследовании обобщены основные подходы к воспитанию и адаптации в социум детей младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич, была разработана и осуществлена программа, критерии и показатели эффективности социально-педагогического сопровождения младшего школьника с диагнозом детский церебральный паралич в условиях центра социального обслуживания. На основе разработанных критериев и показателей проанализированы полученные результаты социально-педагогического сопровождения в ОГАОУ «КЦСОН ТО» г. Томска.

Социально-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич является одной из актуальных проблем в теории и практике специальной психологии и педагогики. Вопрос совместной работы семьи и школы в социально-педагогическом аспекте данной категории детей практически не рассматривался в отечественной и зарубежной литературе. Именно поэтому дети младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич в большей степени остаются изолированными от общества.

Сопровождение понимается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [1].

В случае раннего сопровождения под субъектом развития понимается семья, и здесь применимо расширение сферы употребления термина «сопровождение», смысл которого заключается в сопровождении, как семьи ребенка, так и самого ребенка.

Детский церебральный паралич (далее – ДЦП) за последние годы стал одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы у детей. По различным научным данным частота проявления данного заболевания составляет в среднем 6 на 1000 новорожденных [2].

Современные гуманистические подходы к воспитанию и адаптации в социум детей младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич предполагают активное участие семьи в процессе развития ребенка с заболеванием. В связи с этим обеспечение и реализация права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важных задач государственной политики не только в области образования, но и в области социального и демографического развития [3].

При реализации основных образовательных программ бакалавриата социально-педагогического профиля приведем опыт Томского государственного педагогического университета. В ТГПУ осуществляется подготовка бакалавров по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль: Психология и социальная педагогика [4].

Идея актуализации социально-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич при организации практик, позволит успешной интеграции ребенка в образовательную и социальную среду, а так же возможно улучшение психического здоровья детей младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич, развитие познавательной сферы, формирование ЗУН, положительных черт личности, снижение агрессии и тревожности, развитие навыков общения и успешной социальной адаптации. Появление осознанного стремления познавать рациональные для них способы и приемы, овладевать ими и принимать на практике.

В основе изучения данной темы была разработана программа «Социально-педагогическое сопровождение младших школьников с диагнозом детский церебральный паралич в условиях центра социального обслуживания». Данная программа осуществлялась на базе Областного государственного автономного учреждения «Комплексный центр социального обслуживания населения Томской области».

В рамках данной программы было проведено исследования на предмет выявления агрессивности, тревожности, и взаимоотношения детей младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич с социальным окружением.

В данной программе приняли участие десять детей младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич.

В результате проведение разработанной программы выявились следующие статистические данные:

По критерию – *агрессивности*, высоким показателем обладают 25 % детей с ДЦП, средним – 35 %, низким – 40 %.

На наш взгляд это связано с ухудшением социальных условий жизни, кризисом семейных отношений, невниманием образовательных учреждений к нервно психологическому состоянию детей.

По критерию – *тревожность*, высоким показателем обладает 10% детей с ДЦП, средним – 65 %, низким – 25%.

На наш взгляд это связано с физическим недостатком, и недопониманием со стороны сверстников и взрослых. Нахождение ребенка младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич в состоянии/ситуации конфликта тревожность возникает:

- чувство страха;
- неадекватными, чаще всего завышенными требованиями;
- неспособностью младшего школьника с диагнозом детский церебральный паралич справиться со школьной программой.

По критерию – *взаимоотношение* высоким показателем обладают 7% воспитанников, средним – 50 %, низким – 43%.

На наш взгляд это связано с отсутствием идти на контакт, проявлять чувство доверия, чувства переживания, пониженного настроения, и резкими перепадами настроения.

Анализируя результаты первичной диагностики, можно сделать выводы, что большая часть детей младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич возникает тревожность, беспричинное чувство обеспокоенности, эмоциональные влечение, пониженное настроение, у меньшинства наблюдается агрессия к социальному окружению, различные страхи. Во взаимоотношениях, не всегда идет на контакт, по-прежнему показывает не желание в общении, появляются попытки проявить доверие и переживание к собеседнику.

Социально-педагогическое изучение детей младшего школьного возраста с диагнозом детский церебральный паралич представляет существенные трудности в связи с многообразием проявлений нарушений двигательного, психического и речевого развития этих. Ранее социально-педагогическое сопровождение, особенно в первые годы жизни этих детей способствует максимальному использованию компенсаторных возможностей детского организма, предотвращению более тяжелых последствий развития ребенка в дальнейшем, поможет достичь уровня социально адаптированного человека, способного активно участвовать в жизни общества, служат успешной интеграции ребенка в образовательную и социальную среду.

Литература

1. Морозова, Н.А. Педагогическая поддержка семейного воспитания / Н. А. Морозова. – Москва, 1999. – 128 с.
2. Косолапова, М. А. Основы специальной педагогики и психологии : учебно-методическое пособие / М. А. Косолапова ; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО ТГПУ. – Томск : издательство ТГПУ. Ч. с. С. 58.
3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. N АФ-150/06 "О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами". Система «Гарант» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/6392814> (дата обращения : 23.03.2016).
4. Официальный сайт Томского государственного педагогического университета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://abiturient.tspu.edu.ru/obrazovatelnyey-programmy/bakalavriat.html> (дата обращения : 23.03.2016).

**ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ
ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
УЧРЕЖДЕНИИ И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ**

**THE PROBLEM OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION
OF MIGRANT CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTION
AND ITS SOLUTION**

Румянцева Татьяна Вячеславовна, Яковлева Алла Григорьевна

Научный руководитель: А.Г. Яковлева, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
МБОУ ООШ №66, г. Томск, Россия*

Ключевые слова: дети-мигранты, социокультурная адаптация, общеобразовательное учреждение, языковая адаптация, учитель.

Key words: migrant children, sociocultural adaptation, educational institution, language adaptation, teacher.

Аннотация: Статья посвящена проблеме социокультурной адаптации детей-мигрантов в российских общеобразовательных учреждениях. Анализируются трудности, с которыми сталкиваются дети-мигранты при вхождении в новое образовательное пространство, затрагивается вопрос актуальности языковой адаптации для таких детей, предложены меры по оптимизации процесса социокультурной адаптации детей-мигрантов в российских общеобразовательных учреждениях.

За последние десятилетия в России значительно увеличилось количество мигрантов. Причинами этого явления могут быть ущемление гражданских прав некоренных жителей в бывших союзных республиках; различные военные конфликты в Закавказье, на Северном Кавказе, в Молдове, Таджикистане; резкое снижение уровня экономического достатка жителей и другие. По объему иммиграции наша страна оказалась на третьем месте в мире, после Германии и США, принимая в среднем за год по 781 тыс. мигрантов [1].

Значительную часть миграционного потока составляют дети, многим из которых предстоит в будущем жить и работать в России. Следует отметить, что дети-мигранты не являются однородной группой. В зависимости от способа адаптации к новому социокультурному пространству, выделяют несколько групп детей-мигрантов:

- дети из русских семей, проживавших в странах ближнего зарубежья;
- дети представители других национальностей, в достаточной степени владеющие русским языком;
- дети, практически не владеющие русским языком[2].

В связи с этим чрезвычайно важной становится проблема социокультурной адаптации несовершеннолетних из семей мигрантов в российской системе образования.

Под социокультурной адаптацией вслед за Л. Б. Волынской будем понимать процесс и результат приспособления социальных групп и отдельных индивидов к изменяющимся природным и социальным условиям посредством изменения форм социокультурной организации и регуляции, социальных и культурных институтов общества, механизмов трансляции социального опыта, парадигм мышления в рамках системы ценностей данной культуры, интериоризированных личностью или группой. Границы адаптивного поведения при этом заданы пределами существования данной культуры. Социокультурная адаптация включает в себя социальную адаптацию (социализацию) и культурную адаптацию (процесс и результат приспособления к официальной, нормативной культуре)[3].

Анализ научных публикаций показал, что проблема социокультурной адаптации детей-мигрантов в российской системе образования может быть успешно разрешена посредством создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих выстраивание адаптационного процесса в общеобразовательном учреждении. При этом необходимо учитывать ряд особенностей детей-мигрантов, осложняющих процесс социокультурной адаптации. К таковым можно отнести:

- значительные пробелы в знаниях, трудности в понимании русского языка, различия в требованиях и нормах поведения в школах, низкая успеваемость [2].
- чувство тревожности, замкнутости, неуравновешенности, неспособности конструктивно наладить контакт с окружающими, выстроить диалог с окружающими, найти своё место в социуме, отсутствие представлений о способах эмоциональной саморегуляции являющихся нормой в новом коллективе)[2].

Кроме того, процесс адаптации детей-мигрантов в общеобразовательном учреждении во многом зависит от ряда внутренних и внешних факторов. К внутренним факторам относится мотивационная готовность ребенка-мигранта к принятию норм, ценностей и культуры принимающей страны, усвоению её языка и традиций. К внешним – принятие мигрантов со стороны общества, насколько окружение готово оказать помощь и поддержку. В этом случае образовательное учреждение может повысить внутреннюю мотивацию у таких детей и способствовать созданию более благоприятных внешних условий для социокультурной адаптации. «Для этого необходима гуманизация содержания образования, его личностная ориентация; требуется содружество и сотворчество всех участников образовательного процесса,

профессионализм и компетентность педагогов, а также многообразие видов индивидуальной и групповой деятельности с учетом интересов и склонностей детей» [4].

В связи с этим перед современным учителем ставится трудная задача, создания нового подхода к организации урока. Этот подход должен быть адаптивно направленным, что облегчило бы процесс вхождения детей-мигрантов в образовательную среду. К сожалению, опыт работы с такими детьми в России не очень велик, и педагоги порой испытывают большие затруднения при введении в учебный процесс развивающих форм, методов, средств обучения для успешной адаптации детей-мигрантов. В этом случае необходимо решение ряда сопутствующих проблем:

- развитие у общества средствами коммуникации нового уровня культуры в многонациональном сообществе;
- разработка качественно новых образовательных программ по адаптации мигрантов в общеобразовательных учреждениях;
- обеспечение комплексной социальной, культурной и языковой адаптации;
- создание условий для сохранения мигрантами родного языка, культуры;
- подготовка и переквалификация учителей, ориентация их на работу с мигрантами;
- создание системы взаимосвязи основного и дополнительного образования для мигрантов, школ и учреждений культуры, ориентация учреждений на совместное комплексное решение проблемы социокультурной адаптации мигрантов;
- создание системы обмена информацией между управлением образования и УФМС, управлением образования и органами внутренних дел. [5].

Особое внимание в школах с многонациональным составом учащихся должно уделяться организации обучения русскому языку как неродному; знакомству с культурно-историческими особенностями страны пребывания; психолого-педагогическому сопровождению детей-мигрантов в общеобразовательном учреждении; проведению уроков толерантности, тренингов и мероприятий, направленных на сплочение коллектива. Целью работы с учащимися в многонациональном коллективе общеобразовательной школы является конкретная помощь детям-мигрантам в адаптации к новым условиям, а также в формировании толерантности к обществу, в котором проходит адаптация и социализация ребенка [4].

К сожалению, общеобразовательные учреждения практически исчерпали собственные финансовые, временные, трудовые, организаци-

онные резервы, которые позволили бы им комплексно решать вопросы обучения и адаптации детей-мигрантов. Поэтому в настоящее время в России требуется совершенствование правовой и нормативной базы, финансирования, а так же поиск новых путей и способов взаимодействия школы с системой дополнительного образования, семьей, УФМС, общественными этническими объединениями, органами опеки и попечительства, органами внутренних дел[5].

В заключение необходимо сказать, что целесообразность создания системы комплексной социально-культурной и языковой адаптации детей-мигрантов в данный момент высока как никогда. В сложившихся сегодня экономических, политических и социокультурных условиях система образования должна взять на себя новую функцию – дать детям-мигрантам необходимые компетенции, знания, навыки и умения, которые они недополучили или не смогли получить в семье и учебных заведениях в странах иммиграции.

Литература

1. Демографический ежегодник России 2014г.[Электронныйресурс].– Режим доступа: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 25.03.2015).
2. Миронова, Т.А. Психологическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов к школе / Т. А. Миронова // Молодой ученый. – 2015. -№4. – С. 659-662.
3. Волынская, Л. Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла / Л. Волынская. – Москва: Изд-во ФЛИНТА: Московский психолого-социальный институт, 2012.- 168 с.
4. Макаров, А. Я. Социокультурная адаптация детей-мигрантов в образовательной среде [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com> (дата обращения: 19.03.2015).
5. Мязина, О. Ю. Адаптация детей-мигрантов к образовательной среде школы / О. Ю. Мязина, И. А. Дендебер // Историческая и социально-образовательная мысль: электронный журнал. -2013.- Выпуск 2 (18).- С. 80–83.

УДК 371.398:316.624-053.6

ГРНТИ 14.27.05

ПРОФИЛАКТИКА ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

PREVENTION OF TEENAGERS' HARMFUL HABITS IN CONDITIONS OF ADDITIONAL CHILDREN'S EDUCATION

Скрипникова Ирина Алексеевна

Научный руководитель: Е.Н. Дудина, канд. пед. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: профилактика вредных привычек, подростки, дополнительное образование детей, концепция профилактики вредных привычек.

Key words: prevention of harmful habits, teenagers, additional education for children, the concept of prevention of harmful habits.

Аннотация. Профилактика вредных привычек в условиях дополнительного образования детей создает дополнительные условия предотвращения распространения в подростковой среде различных пагубных привычек: курения, алкоголизма и наркомании. Профилактические меры способствуют сохранению и укреплению физического и психического здоровья подростков.

В настоящее время существует значительное количество подростков, которые не имеют занятости в свободное от учебы время, все свободное время они проводят «впустую». Последствия такой незанятости, может иметь негативный характер – привязанности к вредным привычкам.

Количество детей, имеющих вредные привычки (курение, алкоголь и употребление наркотиков), зависит от типа занятости подростка. Именно в подростковом возрасте у ребенка складываются жизненные установки, взгляды. В этом возрасте характер у подростков очень уязвим, поэтому, в случае возникновения неудач, он может прибегнуть к непредсказуемым поступкам. Следует отметить, что пристрастие подростков к вредным привычкам принимает характер эпидемии, и дальнейшее нарастание таких тенденций может вызвать необратимые последствия. Необходимы меры преодоления такого негативного явления в обществе как вредные привычки: их распространение и пристрастие. Действенным способом являются меры профилактики.

Профилактика – это система комплексных государственных, социальных, гигиенических и медицинских мер, направленных на предупреждение заболеваний. Так же мы выявили, что профилактика вредных привычек делится на первичную, вторичную и третичную. Профилактика вредных привычек в современном обществе – это необходимая и нужная мера, особенно в молодёжной среде, поскольку вредные привычки способствуют быстрому расходованию всего потенциала возможностей человека [1].

Сейчас профилактика употребления вредных веществ у детей и подростков выходит на общегосударственный уровень и предполагает консолидацию усилий семьи и образовательных учреждений.

В образовательной системе существуют особые нормативные документы, регулирующие профилактическую деятельность в образовательном процессе, одним из таких документов является *Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами*.

Главными задачами первичной профилактической деятельности, согласно Концепции, являются:

- изменение отношения детей и подростков к наркотикам, а также формирование личной ответственности за свое поведение у каждого ребенка;

- пропаганда здорового образа жизни, которая сумеет прекратить (или даже остановить) употребление наркотических средств;
- активная профилактическая работа и формирование антинаркотических установок [2].

При проведении профилактических работ имеет смысл обратить внимание на принципы профилактики, установленные в Концепции Комплексной активной профилактики и реабилитации:

- *комплексность* – подразумевает полное содействие института семьи и образования. Образовательные учреждения имеют связи с семьёй, органами внутренних дел и органами по контролю за оборотом наркотических средств. Такие существенные меры помогают в необходимое время устранить негативные факторы, влияющие на развитие ребёнка;
- *дифференцированность* профилактических подходов – с детьми различных возрастных категорий стоит по-разному заниматься профилактикой вредных привычек. Например, при разговоре с детьми до семи лет, основной целью является формирование у ребёнка негативного отношения к вредным привычкам. В разговоре с подростками акцент стоит делать на том, чтобы подросток осознал негативные последствия приема наркотиков, а также сумел научиться говорить твёрдое «**НЕТ**» вредным привычкам;
- *аксиологичность* – заключается в формировании у детей и подростков представления о здоровом образе жизни. Дети и подростки должны понять, что именно здоровый образ жизни позволит стать настоящим человеком и прожить жизнь счастливо.
- *многоаспектность* – включает в себя сочетание множества различных направлений единой профилактической деятельности.
- *непрерывность* – на протяжении всего времени, пока ребёнок растёт и развивается, он сталкивается с различными непонятными для него вещами, именно поэтому школа должна содействовать семье, для того чтобы обеспечить полную профилактику вредных привычек и обезопасить детей и их родителей от негативных последствий [3].

Дополнительное образование выступает главным звеном в формировании личности, являясь средством воспитания и, в тоже время, источником мотивации учебной деятельности, выбора профильного обучения, помогает в выборе профессии.

Мы определили основные направления профилактики вредных привычек среди подростков в условиях дополнительного образования детей:

- *родители*: проявление интереса к поведению ребенка (признаки курения, употребления алкоголя, психоактивных веществ (ПАВ); контроль свободного времени ребенка (где и как его проводит); знакомство с друзьями ребенка, контроль расходования ребенком

карманных денег и других средств, контроль за ценными вещами в доме; извещение педагогического коллектива и медицинских работников о случаях подозрительного поведения ребенка или его друзей; участие в мероприятиях, направленных на профилактику вредных привычек.

- *медицинские работники*: проведение лекций, семинаров и бесед на тему вредных привычек; выявление лиц, курящих, употребляющих алкоголь или ПАВ и, при необходимости, направление их на консультацию или лечение.
- *воспитатели, педагоги*: контроль запрета на курение и употребление алкоголя и ПАВ в школе; участие в проведении специальных мероприятий и уроков, направленных на профилактику вредных привычек; проведение тематических классных часов, занятий и родительских собраний; организация досуга школьников, исключая курение, употребление алкоголя или ПАВ.
- *управление учреждения*: организация и проведение мероприятий; координация работ с другими заинтересованными министерствами и ведомствами по проблемам профилактики употребления ПАВ; запрет продажи и рекламы табачных и алкогольных изделий на территории школ и вблизи нее; мониторинг и контроль.
- *администрация*: запрет на курение, употребление алкоголя и ПАВ в учреждении и контроль исполнения запрета; создание в учреждении атмосферы неприятия курения, алкоголя и ПАВ.

На сегодняшний день профилактика вредных привычек ещё не набрала таких оборотов, для того чтобы занять центральное место в системе обучения школьников. Однако это движение начинает развиваться все быстрее. Именно вредные привычки подростков и детей искоренить легче, чем привычки взрослых – дети легче воспринимают подобную информацию и быстрее усваивают её. Разумеется, лучше работать на опережение – пояснять и предупреждать о вреде пагубных привычек заранее. Для действительно эффективной профилактики желательно привлечение узкоспециализированных специалистов, которые хорошо ориентируются в своей области, и которые смогут четко и подробно описать и объяснить сущность всех процессов, которые запускают в организме потребление спиртного и курение.

Ожидаемым результатом деятельности должен явиться личностный рост всех участников образовательного процесса, осознанное отношение подростков к собственному здоровью. Современная концепция первичного, раннего предупреждения употребления вредных веществ основана на том, что в центре ее должны находиться личность несовершеннолетнего и три основные сферы, в которых реализуется его жизнедеятельность: семья, образовательное учреждение и досуг.

Литература

1. Шилова, Т.А. Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе: практическое пособие/Т. А. Шилова. – Москва: Айрис-пресс [и др.], 2004. -92 с.
2. Колесов, Д. В. Предупреждение вредных привычек у школьников /Д. В. Колесов.-2-е изд. – Москва.: Педагогика, 1984.-158 с.
3. Матвеев, В. Ф. Профилактика вредных привычек у школьников: книга для учителя/В. Ф. Матвеев, А. Л. Гройсман.-Москва.: Просвещение, 1987.-93 с.

УДК 371.398:316.624-053.6.001.5
ГРНТИ 14.27.09

МОДЕЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE MODEL OF PREVENTION OF HARMFUL HABITS AMONG TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Скрипникова Ирина Алексеевна

Научный руководитель: Е.Н. Дудина, канд. пед. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: профилактика, вредные привычек, подростки, модель профилактики вредных привычек.

Key words: prevention, teenagers, the model of prevention of harmful habits.

Аннотация. Среди многих проблем, стоящих перед современным российским обществом, на первое место выходит проблема борьбы с вредными привычками подростков (курение, алкоголизм и наркомания). В данной статье представлена авторская модель профилактики вредных привычек у подростков в условиях дополнительного образования школьников.

В XXI веке одной из самых важных и актуальных проблем, связанных со здоровьем подростков, является распространенность в подростковой среде вредных привычек, определяемых как склонность к чему-либо, отрицательно влияющему на поведение подростка, его психическое и физическое состояние. К таким вредным привычкам можно отнести потребление табачной, алкогольной и наркотической продукции.

Отсутствие профилактики вредных привычек в условиях дополнительного образования детей способствует распространению в подростковой среде различных форм разрушительного поведения, в том числе курения, алкоголизма и наркомании. При этом профилактика

вредных привычек сможет кардинально изменить ситуацию: позволит сохранять и укреплять физическое и психическое здоровье школьников [1].

Профилактика – это система комплексных государственных, социальных, гигиенических и медицинских мер, направленных на предупреждение заболеваний. Так же мы выявили, что профилактика вредных привычек делится на первичную, вторичную и третичную. Профилактика вредных привычек в современном обществе – это необходимая и нужная мера, особенно в молодёжной среде, поскольку вредные привычки способствуют быстрому расходованию всего потенциала возможностей человека [2].

Специалисты отмечают, что здоровье детского население Российской Федерации оценивается как критическое: ухудшаются показатели физиологического и физического развития детей, значительно возросло число инфекционных и хронических заболеваний.

Причинами массового распространения вредных веществ являются:

- *информационная избыточность* – почти каждый ребёнок в России имеют безграничный доступ к интернету и рекламе.
- *субкультуры* – многие подростки находятся под влиянием различных молодёжных субкультур, так или иначе, оказывающих значительное влияние на формирование личности.
- *социально-психологические условия семьи* – родители, проводя большую часть времени на работе, не уделяет детям должного внимания. Как следствие, дети не получают столь необходимой позитивной информации, которая позволила бы им обойти негативные факторы, или попросту вовремя сказать «НЕТ».
- *утрата школой социально-педагогической роли* – за последние годы школа нацелилась на результаты тестирования и олимпиад, но при этом ослабила своё действие в сфере социализации, также утратив такие важные функции как ценностно-ориентационная, компенсаторная и т.д.;
- *недостаточная сформированность в российском обществе установок на здоровый образ жизни* – важный фактор, который, в силу своей слабости, не может влиять на правильное понимание и толкование здорового образа жизни.

В качестве примера профилактики вредных привычек у подростков приведен пример модели профилактики вредных привычек у подростков в условиях дополнительного образования детей.

Цель: формирование здорового образа жизни у подростков через организацию досуговой деятельности.

Задачи:

- углубление и расширение знаний о пагубном воздействии вредных привычек на здоровье подростка;
- создание условий для осмысления подростками негативного влияния вредных привычек;
- формирование представления о вреде потребления табачной, алкогольной и наркотической продукции;
- выработка собственной негативной позиции по отношению подростка к вредным привычкам;
- формирование ответственного отношения подростка к своему собственному здоровью [3].

Ключевая концептуальная идея: создание здоровьесберегающего образовательного пространства.

Принципы:

- принцип формирования ценностных установок на здоровый образ жизни;
- принцип природосообразности;
- принцип культуросообразности;
- принцип ориентации на развитие культуры здоровья;
- принцип здоровьетворческой активности;
- принцип интеграции воспитательного воздействия.

Формы и методы:

- физкультурно-оздоровительная работа, динамические паузы во время уроков, уроки профилактической направленности;
- спортивно-массовая работа, спортивно-секционная работа, спортивно-оздоровительный час, клубная работа по интересам, туристская работа, недели здоровья;
- лекции («Спорт и развитие человека», «Здоровье и табак»), тренинги по профилактике поведенческих рисков, опасных для здоровья («Я выбираю здоровье», «Спорт против курения»), выпуск стенгазет, выставка рисунков «Мы против табакокурения», КВН, театр Здоровья;
- участие в городских и областных программах содействия здоровью («Наши выбирают здоровье»); семинары, открытые уроки;
- территориальные акции, посвященные укреплению здоровья «Курение опасно для здоровья»;
- коррекционная работа с подростками «группы риска», организация свободного времени, развитие интересов, вовлечение в объединения по интересам.

Медико-педагогические условия эффективного функционирования:

- профилактика табакокурения у подростков представлена в качестве медико-педагогической цели;

- главное содержание образования – процесс формирования у подростков здорового образа жизни;
- повышение уровня информированности подростков путем использования различных форм и методов медицинской профилактики;
- оптимальное сочетание методов положительного и отрицательного мотивирования на здоровый образ жизни;
- создание и использование в образовательном учреждении современных здоровьесберегающих технологий.

Критерии эффективности: положительная динамика физического и психического здоровья учащихся и сформированность здорового образа жизни.

Таким образом, модель профилактики вредных привычек подростков в условиях дополнительного образования должна осуществляться с глубоким погружением и фигурировать на протяжении всего развития и становления личности подростка. И семья, и педагоги должны грамотно взаимодействовать с подростком для того, чтобы огородить его от потока негатива. Только грамотное сотрудничество двух институтов – семьи и образования может воспитать здоровое поколение россиян. Главной задачей такого сотрудничества является ориентация подростка на здоровый образ жизни. Ребенка нужно научить бережно относиться к своему здоровью. И когда это произойдет, можно будет говорить о выздоровлении всего нашего общества, ведь большие изменения начинаются с малых.

Литература

1. Капилевич, Л. В. Здоровье и здоровый образ жизни : учебное пособие для вузов/Л. В. Капилевич, В. И. Андреев ; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО ТПУ.- Томск: Издательство Томского политехнического университета,2008.-101.
2. Колесов, Д. В. Предупреждение вредных привычек у школьников /Д. В. Колесов.-2-е изд.-Москва.: Педагогика,1984.-158.
3. Шилова, Т. А. Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе: практическое пособие/Т. А. Шилова. – Москва: Айрис-пресс [и др.],2004.-92.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE
OF INTERPERSONAL INTERACTION OF YOUNGER
SCHOOL STUDENTS IN AN INCLUSIVE CLASS
OF COMPREHENSIVE SCHOOL**

Трандина Надежда Михайловна, Шварева Ольга Васильевна

Научный руководитель: О. В. Шварева, старший преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дети с особыми потребностями, детский церебральный паралич, межличностное взаимодействие, инклюзивный класс, младшие школьники.

Key words: Children with special needs, cerebral palsy, interpersonal Communication, inclusive classroom, junior high school students.

Аннотация. В статье обозначены проблемы, возникающие в межличностном взаимодействии школьников с диагнозом «Детский церебральный паралич» со здоровыми одноклассниками. Представлен и охарактеризован опыт реализации программы сопровождения межличностного взаимодействия младших школьников в инклюзивном классе общеобразовательной школы.

В рамках реформы образования и в соответствии с Национальной стратегией действий в интересах детей на 2012–2017 годы в нашей стране реализуется инклюзивное образование. Положительные стороны совместного обучения здоровых детей и детей с особыми потребностями обозначены М. В. Катышевой, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько и др. исследователями. Однако в результате анализа специальной литературы и собственного педагогического опыта пришли к выводу о том, что при совместном обучении здоровых детей и детей с особыми потребностями, у последних возникают проблемы в сфере межличностного взаимодействия. Они связаны с физическим неприятием здоровыми детьми одноклассников с особыми потребностями, взаимного непонимания, недостаточной сформированностью коммуникативных навыков, как у здоровых младших школьников, так и у их одноклассников с особыми потребностями. Все это находит отражение в негативном эмоционально-ценностном отношении детей с особыми потребностями к учебной деятельности, к учителю и себе, психологической изоляции, отрицательно сказывающейся на формировании личности и на их деятельности.

Межличностное взаимодействие, по утверждению В. Г. Крысько, это случайные или преднамеренные, частные публичные, двигательные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты и связи двух и более человек, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок [1, с. 212].

Для преодоления обозначенных выше проблем, в рамках дипломного проектирования, нами была разработана программа социально-педагогического сопровождения межличностного взаимодействия младших школьников в инклюзивном классе общеобразовательной школы, в котором совместно со здоровыми детьми обучались младшие школьники с диагнозом «Детский церебральный паралич».

В современном мире, по данным Министерства здравоохранения и социального развития, детский церебральный паралич (ДЦП) является одним из распространенных детских заболеваний центральной нервной системы, развивающегося вследствие внутриутробного поражения головного мозга, во время родов или на первом году жизни ребенка. ДЦП проявляется двигательными расстройствами по типу параличей и парезов, реже гиперкинезов и атаксии, а также нарушениями речи и психики [2, с. 6], что предопределяет трудности при общении со сверстниками. Данный факт позволил нам обозначить *цель Программы* – формирование навыков межличностного взаимодействия младших школьников с особыми потребностями и их одноклассников в инклюзивном классе общеобразовательной школы.

Для достижения цели были поставлены следующие *задачи*:

1. Создание благоприятной атмосферы для выполнения совместной деятельности здоровых детей с одноклассниками с особыми потребностями.

2. Содействие снижению уровня тревожности, повышению уверенности в себе детей с особыми потребностями.

3. Развитие умения слушать собеседника, уважая его точку зрения, формулировать и высказывать свое мнение, умения взаимодействовать друг с другом, развитие навыков асертивности (уверенности в себе) и эмпатии здоровых детей к одноклассникам с особыми потребностями.

Программа рассчитана на детей 2 класса общеобразовательной школы. Общее количество детей в инклюзивном классе 27 человек, из них 10 девочек и 14 мальчиков, 3 младших школьника с диагнозом ДЦП.

Программа была разработана нами с учетом следующих *принципов*: доступности в обучении и воспитании; коллективного характера воспитания и обучения в сочетании с развитием индивидуальных особенностей личности каждого ребенка; сотрудничества; систематичности и последовательности; субъектности.

Нами были определены такие *критерии результативности Программы*, как коммуникабельность, вхождение в совместную деятельность, понимание эмоционального состояния своего собеседника. К каждому из критериев были подобраны представленные ниже диагностические методики.

Условия эффективности реализации Программы: понимание педагогами необходимости сопровождения межличностного взаимодействия младших школьников с особыми потребностями со здоровыми одноклассниками; наличие специальных знаний у педагогов по сопровождению межличностного взаимодействия младших школьников с особыми потребностями с одноклассниками; создание специальной среды, провоцирующей на общение младших школьников.

Ожидаемыми результатами реализации Программы стало: активное сотрудничество младших школьников с особыми потребностями в выполнении совместной деятельности с одноклассниками; проявление толерантности здоровых младших школьников к одноклассникам с особыми потребностями; демонстрация коммуникативных умений (формулировка цели и планирование способов ее достижения, понимание настроения и характера собеседника, знание правил общения, анализ достигнутых результатов) здоровыми младшими школьниками и одноклассникам с особыми потребностями.

Далее охарактеризуем этапы экспериментального исследования по реализации Программы.

На *констатирующем этапе* с целью определения уровня межличностных отношений младших школьников с особыми потребностями и их здоровыми одноклассниками, провели диагностические методики в соответствии с представленными выше критериями (методика «Выявление коммуникативных склонностей учащихся» (М.И. Рожкова); методика «Рукавички» (Г.Л. Цукерман); методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). По результатам проведения обозначенных методик сделали вывод о том, что в инклюзивном классе низкий уровень взаимоотношений, средний уровень понимания эмоциональных состояний людей, структура межличностных отношений недостаточно сформирована как у здоровых школьников, так и у их одноклассников с особыми потребностями, которые имели статус «отвергнутые».

При сопровождении межличностного взаимодействия между детьми на этапе *формирующего эксперимента* исходили из того, что коллектив здоровых сверстников и младшие школьники с особыми потребностями являются целостной системой, обладающей определенной самостоятельностью, но развивающейся во взаимодействии.

Поэтому работа одновременно проводилась и с детьми с особыми потребностями и со здоровыми младшими школьниками.

С учетом психологических особенностей младших школьников в рамках реализации Программы занятия проводились один раз в неделю во внеурочное время. Длительность занятия – 40 мин. Каждое занятие имело традиционную структуру, определенную цель и организационную форму.

Программа состояла из шести *блоков*: 1) «Дорогою добра» – формирование нравственных качеств учащихся (умение дружить, беречь дружбу и т.д.) и уважительного отношения друг к другу. 2) «В мире общения» – формирование коммуникативных и культурных навыков общения. 3) «Широка страна моя родная» – развитие ценностного отношения учащихся к природе в ходе совместной деятельности при ознакомлении с Родиной. 4) «В стране здоровья» – расширение представлений о ЗОЖ; формирование устойчивых навыков коллективной работы. 5) «Как здорово, что мы друзья с тобой» – формирование способности к коллективному планированию своей деятельности; воспитание чувства коллективизма; закрепление навыков группового взаимодействия; 6) *работа с родителями и педагогами* ориентирована на привлечение их в совместную деятельность с младшими школьниками; повышение образовательного уровня родителей, педагогов по вопросам общения с детьми.

Формирующий этап эксперимента был реализован в соответствии со следующим учебно-тематическим планом.

№ и название блока	Форма и тема занятия	Месяц/неделя проведения	Ответственные
1. «Дорогою добра»	1. Тренинговое занятие «Здравствуйте, мои друзья»	1-я неделя сентября	психолог
	2. Развед-шоу «Узнавайка»	2-я неделя сентября	классный руководитель
	3. Тренинговое занятие «Друг о друге»	3-я неделя сентября	психолог
	4. Игра «Добрый гном»	4-я неделя сентября	классный руководитель
2. «В мире общения»	1. Классный час «Час общения»	1-я неделя октября	социальный педагог
	2. Тренинговое занятие «В мире эмоций»	2-я неделя октября	психолог
	3. Классный час «Счастье – это когда тебя понимают»	3-я неделя октября	классный руководитель
	4. Классный час «Толерантность – путь к миру»	4-я неделя октября	психолог
3. «Широка страна моя родная»	1. Классный час «Россия – родина моя!»	1-я неделя ноября	классный руководитель

	2. Познавательльно – развлекательная игровая программа «Окно в природу»	2-я неделя ноября	социальный педагог
	3. Час общения «Бросьте природе спасательный круг»	3-я неделя ноября	психолог
	4. Конкурсно – игровая программа «В союзе с природой»	4-я неделя ноября	классный руководитель
4.«В стране здоровья»	1. Классный час «Я здоров, поэтому...»	1-я неделя декабря	классный руководитель
	2. Брейн-ринг «Если хочешь быть здоров»	2-я неделя декабря	социальный педагог
	3. Конкурсно – игровая программа «Дерево здоровья»	3-я неделя декабря	психолог
	4. Новогодний КВН «Будем все сейчас играть!»	4-я неделя декабря	классный руководитель
5. «Как здорово что мы – друзья с тобой»	1. КТД «Групповой портрет – Наш дружный класс»	3-я неделя января	классный руководитель
	2.Познавательльно-развлекательная программа «Ты и твои друзья»	4-я неделя января	социальный педагог
	3. Классный час «Добро»	5-я неделя января	классный руководитель
	4.Час творчества (стен – газета класса) «Это МЫ»	1-я неделя февраля	психолог
	5. Концертная программа «Если с другом вышел в путь»	2-я неделя февраля	классный руководитель
6. Работа с родителями, педагогами.	1. Родительское собрание «Роль и место общения в жизни ребёнка»	3-я неделя октября	классный руководитель
	2. Кураторский час для педагогов «Важность общения»	2-я неделя ноября	психолог
	3. Конкурс плакатов «Семейные руки не знают скуки»	3-я неделя декабря	классный руководитель
	4. Памятка родителям «Учим детей общаться»	3-я неделя января	психолог
	5. Концертно – игровая программа «Счастье есть»	3-я неделя февраля	классный руководитель,

В связи с ограниченным объемом статьи представим один пример организации занятия по Программе.

Тема занятия «Здравствуйте, мои друзья» из блока «Дорогою добра».

Цель занятия: создание благоприятной эмоциональной атмосферы общения.

Задачи: выработать правила работы в группе; подчеркнуть уникальность каждого участника; формировать положительное эмоциональное отношение друг к другу.

Материал и оборудование: мяч, игрушка, клубок ниток, ватман, фломастеры.

Ход занятия.

Вводная часть: приветствие; самопрезентация ведущего с целью снятия отчуждения между группой и ведущим. Упражнение «А это

кто у нас?». Участники, по кругу называли прилагательное, начинающееся с первой буквы собственного имени. Для того чтобы дети внимательно слушали друг друга, было введено правило: говорит только тот, у кого в руках игрушка.

Основная часть. Создание правил работы группы. Упражнение «Волшебный клубок». Цель – знакомство с увлечениями, интересами участников, налаживание эмоциональных связей. Участники, передавая друг другу клубок, озвучивали рассказ о себе, своем увлечении, хобби. Далее возвращали его предыдущему и кратко пересказывали его рассказ о себе.

Игра «Хлопните в ладоши». Цель – создание условий для повышения заинтересованности участников друг другом. Ведущий предложил участникам хлопать в ладоши, если фраза относилась к ним (например, у кого день рождение летом; у кого розовый цвет в одежде; кто никогда не опаздывает в школу; кто любит своих одноклассников; кто умеет вышивать крестиком и т.д.)

Заключительная часть. Рефлексия: что нового дети узнали на занятии; что полезного вынесли для себя, для группы; что дети чувствовали в ходе выполнения упражнений. Ритуал прощания «Я желаю себе и другим» – школьники, передавая мяч по кругу, говорили друг другу пожелания.

На *итогово-обобщающем этапе* были повторно проведены диагностические методики. Анализ социально-психологической ситуации в классе выявил положительную динамику отношений между детьми в классном коллективе: у всех младших школьников произошли изменения в восприятии своего собственного «Я», сформировались качества, помогающие в их дальнейшем личностном становлении, школьники с особыми потребностями и их одноклассники, стали активно взаимодействовать друг с другом, демонстрируя навыки решения межличностных проблем, уверенность в своих силах; школьники с диагнозом «Детский церебральный паралич» стали восприниматься как «принятые».

Таким образом, в результате реализации разработанной нами программы социально-педагогического сопровождения межличностного взаимодействия младших школьников в инклюзивном классе общеобразовательной школы получены положительные результаты, что может свидетельствовать об эффективности ее применения.

Литература

1. Крысько, В. Г. Социальная психология / В. Г. Крысько. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Вузовский учебник, 2014. – 256 с.
2. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно – двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – Москва: «Академия»; 2001. – 183 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В ВОСПИТАНИИ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

УДК 374.02
ГРНТИ 14.27.09

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ СРЕДСТВАМИ РИСОВАНИЯ МЕЗЕНСКОЙ РОСПИСИ

PATRIOTIC EDUCATION OF THE CHILDREN ART SCHOOL PUPILS BY MEANS OF MEZENSKAYA PAINTING

Бурцева Ирина Геннадьевна

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: воспитание патриотизма средствами изобразительного искусства, дополнительное образование, преемственность поколений, декоративно-прикладное искусство, обучающиеся Детской школы искусств, спецкурс художественно-эстетической направленности; практическое занятие по рисованию, мезенская роспись.

Key words: promoting patriotism by means of fine art, additional education, continuity of generations, decorative arts, pupils of children art school, special artistic-aesthetic orientation, practice in drawing, Mezen painting .

Аннотация. Сегодня образовательные учреждения несут ответственность за формирование патриотического мировоззрения подрастающего поколения. В статье рассматривается организация системы уроков рисования по теме «Мезенская роспись» в условиях спецкурса художественно-эстетической направленности Детской школы искусств как средство воспитания любви к Родине.

В современных условиях стратегической целью воспитания «молодёжи становится формирование установки на потребность в ценностях патриотизма» [1]. Под патриотизмом мы понимаем – «любовь к Родине» [2, с. 988]. Любовь к Родине необходимо прививать с детства. Обеспечение исторической преемственности поколений, включая «сохранение, распространение и развитие национальной культуры,

воспитание патриотов России» является одной из важных целей гражданско-патриотического воспитания [3].

На государственном уровне признана «ведущая роль педагога» [3] в воспитании у обучающихся духовности, нравственности, патриотизма.

Раскрытие способностей каждого ученика, воспитание патриотичного человека являлось одной из главных задач Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [4]. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ориентирован на становление личности выпускника, любящего свой край, свое Отечество «уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции [5]. Возрастает роль гражданского и патриотического воспитания в системе дополнительного образования детей.

«Патриотизм, творчество, искусство» на современном этапе относятся к основным базовым ценностям (согласно ФГОС) [6]. Изобразительное искусство (характеризуемое тремя видами художественной деятельности: изобразительным; декоративным и конструктивным) является одним из важнейших средств воспитания патриотических качеств обучающихся. Патриотическое воспитание средствами искусства – это деятельность, которая выражается в широком приобщении молодежи к истории, традициям, мировым и отечественным культурным ценностям, отобранным на основании идеала и передаваемым с помощью изобразительно-выразительных средств искусства [7].

К одному из направлений искусств относится «декоративно-прикладное искусство – область декоративного искусства», художественные изделия (произведения) которого «имеют практическое назначение в обществе, частном быту» [3, с. 373] и сами «являются памятниками культуры» [8, с. 247]. Соединяя «прошлое с настоящим, народное искусство сберегает национальные традиции» [8, с. 207]. Важная роль в этом процессе отводится учителям изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

В условиях детской художественной школы часть программ вариативна, что позволяет педагогу глубже и основательнее рассмотреть направления творчества русского народа. Автор этой статьи, являясь преподавателем «Спецкурса художественно-эстетической направленности: основы ИЗО для взрослых» (учащихся в возрасте 12–16 лет) Детской школы искусств №3 г. Томска, обратился к теме «Мезенская роспись», где линия, контур, силуэт являются ее основными выразительными средствами, «а цвет лишь дополняет изображение» [8, с. 211].

Возникнув в XIX веке на берегах реки Мезени, эта роспись северной части Руси, обогащается современными течениями, находит при-

менение в современных изделиях. Первоначально мезенской росписи был характерен четкий контур, ее исполняли размочаленными палочками из веника с обводкой тетеревиными перьями. В настоящее время эта четкость теряется, уходит, заменяется плавным кистевым исполнением (кистью).

В рамках проводимых уроков представляли интерес исторические корни, древние примеры росписей Мезенского края. Традиционные темы мезенской росписи – сцены охоты, ловли рыбы. Основными объектами изображения являлись кони, олени, перелетные водоплавающие птицы (лебеди, утки, журавли) – тот животный мир, что окружал человека Северной Руси. Одним из важных элементов мезенской росписи является ее самобытный орнамент, форма которого «предельно обобщена и приближена к силуэту» [9 с. 108].

Для росписи прялок, шкатулок характерна ярусность в изображении, деление на надземный, наземный и подземный и миры, где каждый из миров композиции отделялся от другого орнаментальными полосами.

Преподавателем сделан акцент на графическое исполнение, с тем, чтобы вернуть мезенской росписи ее традиционный «мужской» характер. Возникла потребность использовать такие графические материалы, как карандаш и гелиевая ручка.

Специально отобранный для урока материал был направлен на изучение того края, в котором жил, творил и который любил художник.

Подобранный материал способствует исторической преемственности поколений, нацелен на то, чтобы вызывать «эстетические чувства, а, следовательно – и желание рисовать» [9 с. 180]. В композиции, выбранной для графического повторения (копирования), представлена сцена из жизни водоплавающих птиц.

В соответствии с традициями мезенской росписи, представлено двух ярусное изображение. Нижний ярус составляют элементы зооморфного орнамента в виде повторяющихся изображений стилизованных глухарей (с поднятыми веерообразными хвостами). Средний ярус представлен орнаментальным решением волн с активной обводкой и ярко выраженными силуэтами лебедей, расположенными симметрично по краям графической работы.

В центральной части композиции сцена двух танцующих журавлей. Динамика изображенных птиц раскрывается в раскинутых крыльях, в изогнутых шеях, в каплевидной форме их туловищ. Завораживает решение силуэта и анатомической части, и оперения крыльев, похожее на радиально направленные капельки дождя. Динамизм прослеживается в мерцании волн, в изгибах листы болотного камыша.

«Подчеркивая энергию мезенских животных – мелкие элементы заполняют свободное пространство» [10, с. 132]. Они представлены в виде ромбов (несущих архаически-аграрную символику), спиралью и «стихийками» (символизирующими движение воздуха и воды). Вертикальная ажурная обводка по обеим сторонам динамичной композиции придает легкость небесной сфере.

Один из возможных вариантов полного и глубокого изучения темы мезенской росписи – копирование лучшего из образцов, наиболее полно раскрывающему особенности этой уникальной российской росписи – ее графичности.

При изложении данного материала, на первом этапе урока, дети узнали о традиционной народной росписи архангельского края, ее аграрно-магической символике, познакомились с композициями мезенской росписи. Ребята изучили специальную литературу по мезенской росписи: репродукции изделий, схемы выполнения элементов, прониклись национальной культурой северного края. Дети познакомились с художественными приемами мезенской росписи, восстановили в памяти правила исполнения узоров «Геометрические полосы».

Затем графическими приемами выполнили отдельные элементы мезенской росписи: спираль, «стихийка», отработали мотивы «Птица», «Уточка».

На следующем этапе урока обучающиеся познакомились композицией, изображающей танцующих птиц на озере, затем под руководством преподавателя проанализировали работу.

Глядя на композицию, у детей возникало трепетное чувство любви к природе, ее водным гладям, животному миру, обитающим на этой земле. Они находили замечательные слова, ощущая в рассматриваемой работе «шуршание крыльев прекрасных птиц», «плеск воды от их ударов», «мерцание волн», «рябь озера», которые позволяли возникнуть глубокому чувству любви к родной природе и краю.

Каждый из элементов композиции, по-своему, прекрасен и требовал тщательного рассмотрения, любования. Но самое главное, в этой композиции чувствовалось незримое присутствие художника, его любование природой, переданное нам, воспринимаемое спустя столетия.

На следующем этапе дети приступили к выполнению задания – копирование рассматриваемой репродукции рисунка. В процессе выполнения задания осуществлялся поиск композиционного положения персонажей, подбирались соответствующий изображению изгиб линий для более точного прочтения силуэта. Шла постоянная корректировка элементов, уточнялись детали, дети познавали сложность работы в изображении движения персонажей.

В процессе выполнения задания у детей рождалась гордость за талант художника, за возможность прикоснуться к изображению просторов русского Севера, применяя простые, на первый взгляд, элементы.

Дети все больше и больше осознавали любовь художника к родной природе и животному миру северного края, запечатленной так нежно и трепетно.

Ребята все больше проникались любовью художника к своему краю через восхищение его мастерством. Через эту любовь, на эмоциональном уровне у детей формировалась любовь к своей земле, Родине, происходил процесс воспитания патриотизма.

В итоге получились замечательные работы детей, а как результат кропотливого труда – состояние гордости ребят за себя, за приобретенные умения – и самое главное, за понимание художника-соотечественника, за возможность прикоснуться к теме Родины, которую он раскрыл.

В конце урока ребята отвечали на вопрос анкеты, которую предложил им педагог «Чем обогатило меня исполнение задания с изображением птиц на озере». Были получены следующие ответы: «Задание изобразить птиц радовало и вдохновляло». «Научилась рисовать птиц в стиле мезенской росписи, ощутил красоту русской природы». «Испытывала одновременно и гордость за русского художника и страх от объема работы, которую на первый взгляд не видно». «Во время рисования восхищалась любовью художника к своему краю, нашей Родине». «Спасибо за такое возвышенное задание». «Это было полезно и замечательно. Спасибо». «Спасибо художнику за то, что воспел такую красоту». «Спасибо художнику за возможность изобразить русскую природу, применяя архаические символы». «В процессе работы я была там, среди зарослей камыша и на лодке, так я себя ощущала, вдыхая запах северной Руси». «Спасибо, что дали возможность изобразить уголок России, Родину». «Я узнала, что через картину можно передать любовь к родной земле. Хочу нарисовать свой край».

Одной из задач, которую ставил преподаватель на данном уроке – *патриотическое воспитание обучающихся Детской школы искусств*, воспитание любви к своей Родине средствами *рисования мезенской росписи*.

Проведенная система уроков позволила прикоснуться обучающимся к творчеству художника – своего соотечественника, тем, что его любовь к родной природе, животному миру нашей Родины передалась молодому поколению, и побудило его задуматься о красоте родного края.

Проведенные уроки позволили: сформировать потребность у детей в изображении Родины, осознать ценности произведений народной росписи, а так же в процессе копирования композиции мезенского художника с изображением птиц на озере, приобщиться к национальной культуре. Все перечисленное выше обеспечивает историческую преемственность поколений и воспитывает любовь к России, любовь к Родине.

Литература

1. Уточненный вариант государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс] // Росвоенцентр. – Режим доступа : www.rosvoencentr-rf.ru (дата обращения: 1.03.2016).
2. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова.- Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 1630 с.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Федеральный портал «Российское образование». – Режим доступа : <http://www.edu.ru> (дата обращения: 1.03.2016).
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] : (принята распоряжением Правительства Российской Федерации от 5 ноября 2008) // Федеральный портал «Российское образование». – Режим доступа : http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&sid=11024&topic_id=5 (дата обращения: 10.03.2015)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] : (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 10.03.2015)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] // Федеральный государственный образовательный стандарт – Режим доступа : <http://standart.edu.ru/> (дата обращения : 31.05.2013)
7. Пекшин, В. А. Патриотическое воспитание пограничников средствами искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. А. Пекшин. – Калининград, 1998. – 211 с.
8. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. Рисунок. Живопись. Народное искусство. Дизайн: учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Н. М. Сокольникова. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Издат. центр «Академия», 2008. – 368 с. : ил.[24] л., цв. вкл.
9. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию : учебное издание / Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Н. Б. Халезова ; под ред. Комаровой Т. С. – Москва : Просвещение, 1991. – 250 с.
10. Величко, Н. К. Русская роспись. Техника. Приемы. Изделия. Энциклопедия / Н. К. Величко. – Москва : АСТ – ПРЕСС КНИГА, 2010. – 224 с. ил. – (Золотая библиотека увлеченных).

УДК 376.42
ГРНТИ 14.29.21.

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО
И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES
OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES
IN TERMS OF GENERAL AND FURTHER EDUCATION**

Гордеева Ольга Николаевна

Научный руководитель: Л.С. Демина, канд. пед. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, коррекционная педагогика, творческие способности, арт-технологии.

Key words: intellectual disabilities, correctional pedagogy, creative abilities, art-technologies.

Аннотация. Вопрос о работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью всегда был актуальным в истории коррекционной педагогике. Исследования Л.В. Баряева, С.М. Виноградова, М.Л. Рабиновича, подтверждали, что для раскрытия психофизического, эмоционального и социального потенциала ребенка с интеллектуальным недоразвитием, необходимы определенные условия. Применение арт-технологий в образовательной среде коррекционной школы позволяет более полно реализовать возможности личностного развития, повысить самооценку, помочь контролировать свое поведение. В статье представлен опыт работы по развитию творческих способностей школьников, посредством организации кружка «Лоскуток» на базе ОГБОУ «Моряковская школа-интернат для детей с ОВЗ».

Школьники с интеллектуальной недостаточностью отстают от нормально развивающихся сверстников. Это отражается в своеобразной психомоторике, которая состоит в том, что развитие высоких уровней деятельности сочетается у них с резким недоразвитием более простых форм действий. Детям с нарушением интеллекта достаточно сложно удерживать рабочую позу в течение всего урока, они быстро устают.

Важным условием успешной деятельности является внимание. Внимание у детей с интеллектуальной недостаточностью отличается низким объемом, быстрой и легкой отвлекаемостью, неустойчивостью, рассеянностью. У таких детей отмечается узость восприятия, нарушения речевого развития, значительное нарушение мышления, незрелость в эмоционально-волевой сфере. Дети с нарушениями интеллекта недостаточно критично относятся к результатам своего труда,

часто не замечают своих ошибок. У них не возникает желание проверить свою работу. При неблагоприятных условиях жизни у школьников с интеллектуальной недостаточностью возникают трудности в поведении [1, с.23].

В настоящее время в России действует широкая сеть специальных (коррекционных) учреждений для детей и подростков с проблемами в интеллектуальном развитии. В таких учреждениях помощь детям с интеллектуальной недостаточностью оказывается с учетом возраста, степени снижения интеллекта и всегда носит комплексный характер, то есть вопросы диагностики, развития, коррекции, образования и воспитания рассматриваются специалистами: олигофренопедагогами, логопедами, специальными психологами, психоневрологами и другими врачами – по мере необходимости.

Одним из таких учреждений является ОБЛАСТНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «Моряковская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья» Главная задача школы – формирование и развитие нравственной, самостоятельной, творческой и физически здоровой личности. Одним из условий выполнения данной задачи – является интеграция общего и дополнительного образования, в результате которой происходит поиск путей и способов создания благоприятных условий для развития личности обучающегося.

Л.С. Выготский придавал особое значение в формировании субкультуры личности ребенка с проблемами средствами искусства. Он отмечал необходимость участия детей в разных видах художественно-творческой деятельности [2, с.24].

В последнее время в коррекционной педагогике все чаще встречается такой термин, как «арт-технологии».

Арт-технологии – наиболее древняя форма изменения эмоционального состояния, которой многие люди пользуются, чтобы снять психическое напряжение, успокоиться, сосредоточиться [3, с.81].

Применение арт-технологий в образовательной среде позволяет более полно реализовать возможности личностного развития, повысить самооценку, помочь контролировать свое поведение.

Воздействие на ребенка с помощью арт-технологий называется арттерапией.

Арттерапия – синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии). Арттерапия позволяет с помощью стимулирования художественно-творческих проявлений ребенка с проблемами осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных отклонений в личностном развитии.

Занятия с применением арттерапевтических методик призваны проводить не врачи-психотерапевты, а педагоги и педагоги-психологи специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Цель арттерапии: гармоническое развитие ребенка с проблемами; расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства и творчества, участия в общественной и культурной деятельности в микро и макросреде.

Сфера деятельности, которая дает возможность детям максимально развивать творческие способности – дополнительное образование.

Для многих детей – это основная, а иногда и единственная возможность для того, чтобы получить жизненно важные практические навыки. Полученные знания и умения в кружках, студиях, секциях могут в дальнейшей жизни таких детей быть профилизацией их жизненного статуса (формирование интереса к производительному труду на современных промышленных предприятиях).

В работе со школьниками используется все многообразие арттерапевтических методик:

- изотерапия (воздействие средствами рисования, лепки и декоративно-прикладного искусства);
- библиотерапия (воздействие чтением);
- музыкотерапия (воздействие через восприятие музыки);
- вокалотерапия (воздействие пением);
- кинезитерапия (воздействие движением);
- куклотерапия (воздействие с помощью любимого персонажа, куклы).

Так, например, в ОГБОУ «Моряковская школа-интернат для детей с ОВЗ» на занятиях кружка «Лоскуток», для развития творческих способностей, применяются такие направления, как: изотерапия и куклотерапия.

Под изотерапией подразумевается развитие и реализация творческого начала у школьников с помощью использования в образовательном процессе художественно-прикладных видов декоративного творчества, уходящих корнями в тысячелетнюю историю мира. В декоративно-прикладном творчестве проявляются закономерности эстетического отношения человека к действительности.

По своей эстетической специфике декоративное искусство очень близко детям с интеллектуальной недостаточностью, характерному для детского возраста эстетическому восприятию вещей и обстановки. Притягательной силой декоративного искусства является разнообразие и «практичность» многих его видов и жанров.

Например, лоскутная пластика, один из традиционных видов народного творчества. Мастерицы разных народов в технике лоскутной мозаики выполняли различные полезные для дома вещи [4, с.45].

Уже с начальных классов в школе-интернате, начинается приобщение детей к одному из самых древних видов декоративного искусства – вышивки.

Вышивка шелковой лентой, например – увлекательное и популярное занятие среди детей с нарушениями интеллекта. Традиционные цветочные орнаменты, причудливые и изысканные рисунки, объемные изображения и надписи.

Познакомившись с миром домашнего рукоделия, дети иначе вглядываются в окружающий их мир. Живая природа вокруг них – листья, цветы, деревья – станет источником детского вдохновения.

Куклотерапия – раздел арттерапии, использующий в качестве основного приема психокоррекционного воздействия куклу, как промежуточный объект взаимодействия ребенка и взрослого.

Цель куклотерапии – помочь ликвидировать болезненные переживания, укрепить психическое здоровье, улучшить социальную адаптацию, развить самосознание, разрешить конфликты в условиях коллективной творческой деятельности.

Процесс куклотерапии проходит в два этапа:

1. Изготовление кукол.
2. Использование кукол для регулирования значимых эмоциональных состояний.

Процесс изготовления кукол является коррекционным. Увлекаясь процессом изготовления кукол, дети с интеллектуальным недоразвитием становятся более спокойными, уравновешенными. Во время работы у детей развивается произвольность психических процессов, появляются навыки концентрации внимания, усидчивость, развивается воображение.

Здесь же проявляются практические навыки кройки и шитья, навыки работы с любым материалом. Куклы, выполненные своими руками, дети используют для самостоятельных игр в свободное время. Ребята прихорашивают их, разговаривают, смеются, радуются или огорчаются, дарят друзьям и близким.

Создание красивых изделий – процесс творческий, а творчество основано на мастерстве. Ребенку предоставляется возможность почувствовать себя создателем, творцом, выполняя творческие задания.

Сегодня уже доказано, что школьники с интеллектуальной недостаточностью, подготовленные творчеством, намного быстрее находят свое место в самостоятельной жизни, на производстве, лучше осваивают свою работу, приносят больше пользы.

Детей надо учить творить, дав им для этого необходимые знания и опыт. На кружковых занятиях рекомендуется создавать проблемные ситуации, в которых обучающиеся учились бы использовать ранее по-

лученные знания в новой ситуации, и быстро бы находили решения проблемы.

Постоянное внимание и систематическая работа по развитию творческих способностей на внеурочных занятиях обеспечивает обогащение и расширение детской души, делает её богаче и духовно выразительнее, что, в свою очередь, способствует рождению настоящей личности.

В конце каждого учебного года в школе-интернате проводятся выставки – отчеты творческих работ обучающихся.

Выставки в школе являются одной из широко распространенных форм наглядной агитации и пропаганды. Они имеют весьма важное значение, поскольку повышают заинтересованность учащихся к занятию декоративно-прикладным творчеством и рукоделием, содействуют развитию детской творческой активности [5, с.169].

Таким образом, проведенный нами анализ научно-педагогической литературы и опыта работы ОГБОУ «Моряковская школа-интернат для детей с ОВЗ» в сфере организации творческой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью позволяет сделать следующие выводы:

1. Творческая деятельность ребенка с интеллектуальной недостаточностью способствует развитию познавательной активности, психических функций (речь, мышление, память), формированию способностей к полноценному социальному взаимодействию.
2. В условиях интеграции дополнительного и общего образования в специальной школе образуется единый непрерывный коррекционно-развивающий и воспитательный комплекс.
3. Занятия в кружках, студиях, секциях позволяют развивать творческие способности детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенно эффективно применение арт-терапевтических методик.

Литература

1. Мозговой, В.М. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В.М. Мозговой, И.М. Яковлева, А.А. Еремина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
2. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш.пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
3. Логинов, И.Е. Эстетическое воспитание детей на основе арт-технологий / И.Е. Логинов // Искусствознание: теория, история, практика. 2012. -№ 2-03. – С. 80-83.
4. Гильман, Р.Я. Иголка и нитка в умелых руках / Р.Я. Гильман. – Москва: Изд-во «Эксмо», 1993. – 98 с.
5. Молотобарова, О.С. Кружок изготовления игрушек-сувениров: Пособие для руководителей кружков / О.С. Молотобарова. – Москва: Просвещение, 1983. – 176 с.

УДК 37:001.12/.18
ГРНТИ 14.07.05

**РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**THE DEVELOPING OF THE CIVIC COMPETENCE
AT SCHOOL WITH HELP OF INTERACTIVE EDUCATION**

Фахретдинова Александра Павловна

Научный руководитель: И. Ю. Малкова, д-р пед. наук, доцент

Научно-исследовательский Томский государственный университет

Ключевые слова: гражданская компетентность, интерактивное обучение, взаимодействие.

Key words: civic competence, interactive education, interaction.

Аннотация. Переход на компетентностный подход при организации процесса обучения предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Рассматриваются основные особенности развития гражданской компетенции в системе интерактивного обучения. В данной статье изучены основные принципы методов интерактивного обучения в качестве создания особых условий для развития гражданской компетенции. Выявлено базовое понятие интерактивного обучения – «взаимодействие» как неотъемлемой части формирования и развития гражданской компетенции обучающихся для дальнейшего формирования гражданского общества в демократическом государстве.

В связи с определением приоритетных направлений системы образования РФ обозначилось обращение государства к проблемам системообразующих качеств личности, что является показателем единства и целостности России. Важным этапом на этом пути стала разработка государственных программ на 2001–2005 годы и на 2006–2010 годы, где фундаментом выделены, например, социо- и национальнокультурная идентификация личности как гражданина РФ, осознание своей принадлежности к определенной культуре и интериоризация ее ценностей, что важно и для высшей школы.

Воспитание и обучение в рамках гражданской компетентности на всех ступенях образования на данный момент являются основополагающими для достижения поставленной цели развития гражданского общества в РФ. Сегодня гражданская компетентность идентифицируется с такими личностными качествами, как позитивное отношение к проблемам большой и малой Родины, готовность выполнить конституционный долг, социальная толерантность (религиозная и национальная), общественно значимое гражданское поведение в преобразующей профессиональной деятельности.

При рассмотрении гражданственности как компетентности и компетенции оцениваются такие её составляющие, как знания личностью гражданских прав и обязанностей, а также истории страны; система её отношений к себе как гражданину, гражданскому обществу и государству, гражданским правам и обязанностям; гражданское поведение личности в связи с гражданским долгом и обязанностями гражданина, в связи с интересами гражданского общества и государства; гражданские ценности и убеждения личности [1].

Гражданская компетенция наиболее благоприятно развивается в рамках интерактивного обучения, так как в обоих случаях главным является «взаимодействие».

Интерактивное обучение предполагает отличную от обычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через использование. Опыт и знания учеников становятся источником их взаимообучения [2, с. 349].

Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» – «взаимный», «act» – «действовать»). Но в современной педагогике понятие «интерактивное обучение» трактуют по-разному. Одни ученые считают, что интерактивное обучение – тип учебного процесса, другие – психолого-педагогическая система организации учебно-познавательной деятельности, третьи – технология обучения [3, с. 12]. Интерактивное обучение ставит перед собой определенный и прогнозируемые цели. Главной целью является созданию благоприятных условий обучения, при которых обучающийся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную самостоятельность. Тем самым данные методики помогают сделать процесс обучения продуктивным и приятным одновременно. [3, с. 38].

Методы обучения, неотъемлемая часть интерактивного обучения – это совокупность приемов, отражающих форму взаимодействия обучающихся и преподавателя в процессе обучения. Также они представляют из себя способы и приемы педагогического взаимодействия, которые побуждают обучаемых к мыслительной активности, к проявлению творческого, исследовательского подхода. В применении данных методик обучающийся сам ищет и находит новые идеи для решения различных задач учебной, научно-исследовательской деятельности. [2, с.349]

В условиях практики интерактивного обучения базовым понятием является «взаимодействие». В данном контексте оно может трактоваться как коммуникативный акт между индивидами, особенностью которого является желание и способность человека «принимать и понимать роль другого», становиться на его место, представлять, как его

воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно понимать и чувствовать ситуацию, а также планировать собственные действия. Взаимодействие необходимо и для формирования гражданской компетенции, ведь главное в ней – уметь слушать, работать вместе, действовать сообща. В данном плане, интерактивное обучение выступает в роли ситуации, атмосферы для формирования компетенции.

В связи с переходом на новые образовательные стандарты, удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах в учебном процессе, должен составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий [4, с. 121].

Таким образом, образовательный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения, что и помогает одновременно формировать и развивать гражданскую компетентность. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности, что в дальнейшем необходимо для развития гражданского общества непосредственно его активными членами.

Данный вид деятельности является базисным в дальнейшем развитии гражданской деятельности, в рамках которой граждане умеют и готовы отстаивать интересы своей страны и своего региона, используя методы дискуссии и открытого диалога. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможность взаимной оценки и контроля [5, с. 159]. Все это необходимо для возвращения активных и ответственных граждан, желающих жить и творить в демократической стране.

При внедрении интерактивного обучения ученики получают следующие навыки:

- развитие личностной рефлексии и компетенции в различных областях знаний, освоение нового опыта взаимодействия с практической областью знания;
 - личная заинтересованность в предмете в целом.
- Для учебной группы характерно
- развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам;

- развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;
- формирование ценностно-ориентационного единства группы;
- поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;
- принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;
- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;
- нестандартное отношение к организации образовательного процесса.

В книге Величко В. В., Карпиевич Д.В. «Инновационные методы в гражданском образовании» описано размышление К. Роджерса по поводу эффективности обучения в школе: «Когда я пытаюсь учить, я ужасаюсь, что достигнутые результаты настолько незначительны, хотя иногда, кажется, что обучение проходит успешно» [6]. Эффективность педагогической деятельности педагога средней школы характеризуется 10% учащихся. Объяснение очень простое: «только 10% людей способны учиться с книгой в руках».

Говоря другими словами, только для 10% учащихся приемлемы методы, используемые в традиционной школе. Оставшиеся 90% учащихся также способны учиться, но не с книгой в руках, а по-другому: «своими поступками, реальными делами, всеми органами чувств» [7, с. 48].

Результаты этого исследования привели к выводу, что обучение должно строиться иначе, по-другому, таким образом, чтобы все учащиеся могли учиться. Один из вариантов организации учебного процесса – использование педагогом в своей деятельности методов интерактивного обучения.

Учитель, постоянно совершенствуя процесс образования, создает и обеспечивает специальные организационно-педагогические, воспитательные, развивающие условия для обеспечения успешного и эффективного обучения. Акцент при применении интерактивных методов переносится на партнерство, соуправление, а характер взаимоотношений преподавателя и студентов можно определять как субъект-субъектные.

Стратегия интерактивного обучения – организация педагогом с помощью определенной системы способов, приемов, методов образовательного процесса, основанного на: субъект-субъектных отношениях педагога и учащегося, то есть паритетности и сотрудничестве; многосторонней коммуникации; планировании знаний учащимся; использовании рефлексии полученных знаний и обратной связи; активности самого учащегося.

Таким образом, интерактивное обучение непосредственно помогает при формировании и развитии гражданской компетентности. Ключевым моментом в использовании методик интерактивного обучения является «взаимодействие», что обуславливает активность обучающихся и побуждает их к самообучению и самоорганизации. Все это помогает в формировании и развитии гражданской компетенции обучающихся, тем самым влияя на развитие гражданского общества в демократическом государстве.

Литература

1. Слизкова, Е. В. Формирование гражданской компетентности школьника в условиях образовательного учреждения // Концепт. – 2013. – Современная школа: из опыта инновационной деятельности. Выпуск 2. – ART 54089. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/54089.htm> [Дата обращения: 17.02.2016].
2. Фахретдинова, А. П. Применение интерактивных методов при обучении иноязычной диалогической речи // IV Всероссийский фестиваль науки, XVIII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование». Томск. – 2014. – Т. 2, ч. 2, с. 347–352.
3. Мухина, Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т. Г. Мухина – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.
4. Зимняя, И. А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности // Сб. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / под общ. ред. И.А. Зимней. – Москва, 2003.
5. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлов, Э. Э. Сыманюк. – Москва: Издательство Московского психолого- социального института, 2005.
6. Величко, В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф., Кирилук Л.Г. Инновационные методы в гражданском образовании. – Мн., 1999. – 145 с.
7. Юнусова, К. А. Патриотическое воспитание молодежи средствами этноязыковой идентификации / К. А. Юнусова // Педагогика. – Москва, 2007. – № 10. – С. 47–53.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN YOUNGER SCHOOLBOYS AT RUSSIAN LESSONS <i>Андрухив Екатерина Евгеньевна</i>	3
УРОК ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ LESSON LITERARY READING IN THE ELEMENTARY SCHOOL <i>Ахмедова Айшан Аган Кызы</i>	8
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ FORMATION OF INFOMATIVE UNIVERSAL EDUCATION ACTION FOR LESSONS AND TECHNOLOGY ACYIVITIES IN WWII INOPPORTUNE PRIMARI CLASSES <i>Галицкова Наталья Сергеевна</i>	12
ШАХМАТЫ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ CHESS AS AN EDICATIONAL RESOURCE THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLBOYS <i>Гасымова Натига Назим кызы</i>	16
ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОДУКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ FORMATION OF LOGICAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN A PRODUCTIVE SPEECH ACTIVITY ELEMENTARY SCHOOL PUPILS <i>Денисенко Екатерина Владимировна</i>	21
ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ INTEGRATED LESSONS IN PRIMARY EDUCATION <i>Ерохина Анна Сергеевна</i>	27
СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ЗАТО СЕВЕРСК SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH AUTISM IN LEARNING AKTIVITIES OF GENERAL EDUCATION: THE EXPERIENS OF SEVERSK <i>Кириллова Ирина Олеговна, Куровский Василий Николаевич</i>	32
ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ СПОСОБОВ СОЗДАНИЯ РИСУНКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ NON-TRADITIONAL METHOD OF FORMING PATTERNS OF YOUNGER SCHOOLBOYS ON EMPLOYMENT ON THE FINE ACTIVITIES <i>Коряго Дарья Алексеевна</i>	39
РАБОТА С ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕКСТАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ WORKING WITH INFORMATION TEXTS IN ELEMENTARY SCHOOL <i>Пушкарева Елена Владимировна</i>	41
ПАМЯТКИ – РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ MEMO – RESOURCE FORMATION OF SELF AT YOUNGER SCHOOLBOYS AT LESSONS OF LITERARY READING <i>Рудева Алина Александровна</i>	48

ПРАКТИКА ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО МАТЕМАТИКЕ PRACTICE PRESCHOOL TRAINING IN MATHEMATICS	
<i>Ставицкая Анастасия Викторовна</i>	54
СКАЗКИ НАШИХ СТУДЕНТОВ (АВТОРСКАЯ СКАЗКА) FAIRY TALES OF OUR STUDENTS (AUTHOR'S FAIR TALE)	
<i>Тусупова Маргарита Евгеньевна</i>	58
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЕЛИЧИНАМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ THE PECULIARITIES OF TEACHING THE VALUES OF YOUNGER STUDENTS WITH DISABILITIES	
<i>Чичканова Ирина Николаевна</i>	63
ЕЖЕДНЕВНИК «КЛЕВИК» КАК ПОМОЩНИК В САМООРГАНИЗАЦИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ THE DAIRY «KLEVIK» AS THE ASSISTANT IN SELF-ORGANIZATION WITH HOMEWORK OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS	
<i>Чубыкина Ольга Анатольевна</i>	69
КАКИЕ СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСТРЕБОВАНЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ? WHAT MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES ARE DEMANDED IN PRIMARY SCHOOL?	
<i>Шепелева Ольга Викторовна</i>	74
АГРЕССИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОЗМОЖНОСТИ ЕЁ КОРРЕКЦИИ AGGRESSION AS MANIFESTATION OF DEVIANT BEHAVIOUR AT CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE, POSSIBILITIES OF HER CORRECTION	
<i>Широбокова Полина Сергеевна</i>	78
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	
НОВЫЕ СПОСОБЫ ОЦЕНИВАНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) NEW METHODS OF APPRECIATING STUDENTS' ACHIEVEMENTS AT PRIMARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTION FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART (FROM EXPERIENCE OF TEACHING)	
<i>Васильёнок Елена Владимировна</i>	83
ВЛИЯНИЕ КОЛЛЕКТИВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ INFLUENCE ON THE FORMATION OF COLLECTIVE PERSONALITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN	
<i>Васильева Валерия Алексеевна</i>	87
РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ РЕБЕНКА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ЕГО В УЧЕНИИ THE MEMORY OF THE CHILD AS A CONDITION OF SUCCESS IN TEACHING	
<i>Кузьмина Наталья Сергеевна</i>	91
ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ ESPECIALLY THE PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE CONDITIONS OF THE MODERN FAMILY	
<i>Минченко Вероника Сергеевна</i>	94
СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ METHOD OF FORMING A UNIVERSAL EDUCATIONAL REGULATORY ACTION LESSON IN ELEMENTARY SCHOOL	
<i>Пономарева Алия Алексеевна</i>	98

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПОощРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ THE USE OF METHODS ENCOURAGEMENT AND PUNISHMENT IN THE UPBRINGING YOUNGER SCHOOLBOYS	
<i>Пушкарева Ольга Ивановна</i>	103
ПООощРЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ REWARDS AND PUNISHMENT IN THE PRIMARY SCHOOL	
<i>Рагозина Анжелика Юрьевна</i>	107
О СТАНОВЛЕНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ON THE FORMATION SPIRITUALLY-MORAL QUALITIES OF A PERSON OF THE YOUNGER SCHOOLBOY	
<i>Смирнова Ксения Андреевна</i>	111
РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THE IMPLEMENTATION OF HEALTH-TECHNOLOGY IN THE ELEMENTARY SCHOOL IN INSTITUTIONS OF BASIC AND FURTHER EDUCATION	
<i>Усатова Александра Вячеславовна</i>	115
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ SPECIALITIES OF A FOREIGN LANGUAGE LEARNING OF PRIMARY SCHOOLERS WITH SPECIAL NEEDS	
<i>Штерн Ольга Владимировна</i>	121

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО ПОГРУЖЕНИЕМ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДИСТАНЦИОННОЙ ОЛИМПИАДЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ FORMATION OF INFORMATION-TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF IMMERSION TEACHERS IN ACTIVITIES TO SUPPORT REMOTE OLYMPISC FOR PRESCHOOLERS	
<i>Калмыкова Светлана Николаевна</i>	126
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ DIDACTIC GAME AS MEANS OF DEFELOPMENT VERBAL-LOGICAL THINKINQ	
<i>Куликова Лариса Викторовна</i>	131
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION BY MEANS OF ARTISTIC ACTIVITY IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	
<i>Сенникова Светлана Леонидовна</i>	135
СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ (СТАРШИЙ ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ) CREATION OF EDUCATIONAL SUBJECT-SPACE ENVIRONMENT OF THE OED AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF PLAYING ACTIVITY OF CHILDREN (SENIOR PRESCHOOL AGE)	
<i>Чугунова Татьяна Александровна</i>	139
ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ГРУППАХ ПРИСМОТРА И УХОДА FORMS OF INTERACTION OF TEACHERS AND PARENTS IN GROUPS OF SUPERVISION AND CARE	
<i>Чуклай Мария Петровна</i>	144

ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ CAPABILITIES OF THE ART THERAPY IN PRESCHOOL CHILDREN'S DYSARTHRIA CORRECTION <i>Сергеева Анна Иосифовна, Акутина Анастасия Александровна</i>	150
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ РЖЯ У СТУДЕНТОВ СУЗа FORMATION OF IS PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE SYSTEM OF RSL STUDENTS OF SSS <i>Воронова Ольга Николаевна</i>	155
ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РУЧНОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ SAND THERAPY FOR THE DEVELOPMENT OF MANUAL MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH ERASED FORM DYSARTHRIA <i>Сергеева Анна Иосифовна, Головкина Ирина Сергеевна</i>	159
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ РЖЯ FORMATION OF SPEECH SKILLS IN HEARING IMPAIRED PRESCHOOLERS IN THE SYSTEM RSL <i>Гордеева Екатерина Алексеевна</i>	165
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЦП USING THE PRINCIPLES OF SENSORY INTEGRATION WHEN CORREGTING SOUNDPRONUNCIATION IN PRESCHOOLERS WITH DCP <i>Дмитрива Вероника Дмитриевна</i>	170
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ THE FORMATION OF CORRECT SOUND PRONUNCIATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH A PHONETIC-PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH <i>Зотова Татьяна Николаевна</i>	174
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ FORMATION OF EXPRESSIVE SPEECH IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH MOTOR ALLIE <i>Козлова Анна Анатольевна</i>	177
ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДЦП ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ SPEECH THERAPISTS WORK ON THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY PRESCHOOLAGE USING MODERN TECHNICAL MEANS <i>Косенко Ольга Сергеевна</i>	181
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM OF PRIMARY SCHOOL AGE IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL SPACE <i>Красношлыкова Татьяна Сергеевна</i>	184
ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ PROPAEDEUTIK WORK TO OVERCOME COMMUNICATION DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA <i>Кураמיшина Светлана Александровна</i>	189

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ FEATURES OF LETTER VIOLATIONS IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN ELEMENTARY SCHOOL <i>Савельева Юлия Леонидовна</i>	195
ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДОВ АРТ ПЕДАГОГИКИ LOGOPEDIC WORK ON CORRECTION OF DISLEXIA USING THE METHODS OF ART PEDAGOGY <i>Саморукова Юлия Андреевна</i>	200
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В ДОО A COMPREHENSIVE APPROACH TO OVERCOMING VIOLATIONS OF THE PROSODIC COMPONENTS OF SPEECH IN CHILDREN WITH DYSARTHRIA IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANISATION <i>Федосеева Ирина Юрьевна</i>	203
МЕТОДЫ ИГРОВОЙ ЛОГОПЕДИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА METHODS OF GAME LOGOPEDICS IN FORMATION OF COMMUNICATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS <i>Шишкина Александра Дмитриевна</i>	208
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ДОО	
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ГРУППЫ РИСКА IMPROVING THE EFFICIENCY OF INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH TROUBLED FAMILIES <i>Долгих Татьяна Яковлевна</i>	213
К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ИГРЕ В ШАХМАТЫ TO THE PROBLEM OF TRAINING OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THE GAME OF CHESS <i>Иксанова Зимфира Марвитовна</i>	218
РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL SERVICE IN THE KINDERGARTEN IN THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS <i>Ковалева Юлия Александровна</i>	221
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К СОЧИНЕНИЮ СКАЗОК У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ STAGES OF DEVELOPMENT SENIOR PRE-SCHOOLERS' ABILITY TO MAKE UP FAIRY-TALES <i>Кривоногова Ольга Анатольевна</i>	225
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION OF PRESCHOOLERS ON LESSONS OF GRAPHIC ACTIVITY <i>Крохина Татьяна Николаевна</i>	231
К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ THE PROBLEM OF FORMATION OF IDENTITY PRESCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF INCOMPLETE FAMILY <i>Кудрявцева Анастасия Николаевна</i>	235

ПОСТРОЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СОВМЕСТНО С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ CONSTRUCTION OF HEALTH ENVIRONMENT THE KINDERGARTEN TOGETHER WITH PARENTS OF PUPILS	
<i>Кузьмина Наталия Иннокентьевна</i>	238
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ THE COOPERATION OF THE KINDERGARTEN WITH THE FAMILIES OF PUPILS IN THE FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCIES OF PRESCHOOL CHILDREN	
<i>Латышева Елена Геннадьевна</i>	241
ВЛИЯНИЕ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ INFLUENCE CHESS GAME ON INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS	
<i>Маргарита Андреевна Мурзина</i>	246
АКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ МЕТОДИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОВ ДОО ACTIVE FORMS OF WORK OF METHODIST ON PHYSICAL CULTURE AS CONDITION OF INCREASE OF PROFESSIONAL COMPETENSE OF ПЕДАГОВ ДОО	
<i>Некрасова Ирина Валерьевна</i>	250
МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОО С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВАЛЬДОРФСКОГО ДЕТСКОГО САДА METHODICAL SUPPORT OF PRESCHOOL TEACHERS USING THE ELEMENTS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM WALDORF KINDERGARTEN	
<i>Носова Ольга Николаевна</i>	255
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ЗАНИЖЕННЫЙ УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ THE ORGANIZATION WORKS WITH ANXIOUS CHILDREN PRESCHOOL AGE, HAVING LOW SELF-ESTEEM LEVEL	
<i>Павлова Елена Юрьевна</i>	260
РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА THE DEVELOPMENT YOUNGER PRE-SCHOOLERS' SPEECH BY MEANS OF SMALL FORMS OF FOLKLORE	
<i>Романовская Ольга Владимировна, Аникина Светлана Викторовна</i>	264
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ PROBLEM OF FORMING OF SUBJECT POSITION OF PARENTS IN PROCESS OF COOPERATION OF KINDERGARTEN AND FAMILY	
<i>Созинова Снежана Олеговна</i>	269
ВЛИЯНИЕ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА НА ЕГО ВЗАИМООТНОШЕНИЯ INFLUENCE OF PRESCHOOLER'S SIBLING-POSITION AT ITS RELATIONSHIP	
<i>Жучкова Виктория Владимировна, Ширшова Полина Федоровна</i>	274
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРАКТИКА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	
ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА PREVENTION OF DRUG ADDICTION AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL TASK	
<i>Байрамбаева Анастасия Александровна, Шварева Ольга Васильевна</i>	279

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА И РОДИТЕЛЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ORGANIZATION OF PLAYING INTERACTION BETWEEN YOUNG CHILD AND PARENT IN INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION	
<i>Безденежных Оксана Владимировна</i>	284
РАЗВИТИЕ САМОСТЯТЕЛЬНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ: ИЛЛЮЗИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ SELF-DEPENDENCE DEVELOPMENT OF CADET BOARDING SCHOOL STUDENTS: ILLUSION OR REALITY	
<i>Демина Наталья Валерьевна</i>	288
К ВОПРОСУ О РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ TO THE QUESTION OF PROGRAM IMPLEMENTATION PRODUCTIVITY OF SOCIALLY RESPONSIBLE BEHAVIOR FORMED AMONG TEENAGERS OF RISK GROUP IN THE COURSE OF EDUCATIONAL WORK AT SCHOOL	
<i>Дубакова Алёна Константиновна</i>	293
СОЦИАЛИЗАЦИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ SOCIALIZATION VISUALLY IMPAIRED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN THE CONDITIONS CORRECTIONAL SCHOOLS	
<i>Идиатулина Кристина Олеговна, Шварева Ольга Васильевна</i>	298
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ SOCIO-PEDAGOGICAL METHODS OF PREVENTION OF CHEMICAL DEPENDENCY	
<i>Круглыхина Мария Васильевна, Шварева Ольга Васильевна</i>	303
ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАССЕ DIAGNOSIS OF MENTAL HEALTH STUDYING WITH DISABILITIES IN THE GENERAL EDUCATION CLASSROOM	
<i>Котлярова Валентина Федоровна, Круглыхина Мария Васильевна, Путинцева Марина Анатольевна</i>	308
ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ FORMS AND METHODS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN TERMS OF FURTHER EDUCATION	
<i>Немчанинова Лариса Геннадьевна, Шварева Ольга Васильевна</i>	312
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА SOCIO-PEDAGOGICAL WORK ON FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN	
<i>Попов Лев Викторович</i>	317
ВИРТУАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА VIRTUAL COMMUNICATION TEENAGER AS A SOCIO- PEDAGOGICAL PROBLEM	
<i>Пупышева Александра Игоревна</i>	321
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА PROFESSIONAL ORIENTATION OF SENIORS MEANS SPACE INTERNET	
<i>Пупышева Александра Игоревна</i>	325

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИАГНОЗОМ ДЕТСКИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНЫЙ ПАРАЛИЧ SOCIO-EDUCATIONAL SUPPORT FOR CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH A DIAGNOSIS OF CEREBRAL PALSY <i>Ромашова Диана Александровна</i>	328
ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ THE PROBLEM OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTION AND ITS SOLUTION <i>Румянцева Татьяна Вячеславовна, Яковлева Алла Григорьевна</i>	332
ПРОФИЛАКТИКА ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ PREVENTION OF TEENAGERS' HARMFUL HABITS IN CONDITIONS OF ADDITIONAL CHILDREN'S EDUCATION <i>Скрипникова Ирина Алексеевна</i>	335
МОДЕЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THE MODEL OF PREVENTION OF HARMFUL HABITS AMONG TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION <i>Скрипникова Ирина Алексеевна</i>	339
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ SOCIAL AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF INTERPERSONAL INTERACTION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN AN INCLUSIVE CLASS OF COMPREHENSIVE SCHOOL <i>Трандина Надежда Михайловна, Шварева Ольга Васильевна</i>	343

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В ВОСПИТАНИИ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ СРЕДСТВАМИ РИСОВАНИЯ МЕЗЕНСКОЙ РОСПИСИ PATRIOTIC EDUCATION OF THE CHILDREN ART SCHOOL PUPILS BY MEANS OF MEZENSKAYA PAINTING <i>Бурицева Ирина Геннадьевна</i>	349
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN TERMS OF GENERAL AND FURTHER EDUCATION <i>Гордеева Ольга Николаевна</i>	355
РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ THE DEVELOPING OF THE CIVIC COMPETENCE AT SCHOOL WITH HELP OF INTERACTIVE EDUCATION <i>Фахретдинова Александра Павловна</i>	360