

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



**ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+
XXI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

17–21 апреля 2017 г.

**Том III
Педагогика и психология**

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

Томск 2017

ББК 74.58
В 65

В 65 Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXI Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 17–21 апреля 2017 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, 2017. – 244 с.

Научные редакторы:

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

Медова Н.А., канд. пед. наук, доцент

Горохова Т.С., ассистент

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

Меньшикова Е.А., канд. пед. наук, доцент

Поздеева С.И., д-р пед. наук, профессор

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

Яркина Т.Н., канд. пед. наук, доцент

Материалы публикуются в авторской редакции

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 376
ГРНТИ 14.23

РЕАЛИЗАЦИЯ ОРФ-ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

THE IMPLEMENTATION OF THE ORFF APPROACH IN CORRECTIONAL-LOGOPEDIC WORK WITH CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Александрович Евгения Владимировна

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, канд. пед. наук, доцент кафедры ДОиЛ

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: система Карла Орфа, дошкольники, дети с общим недоразвитием речи, элементарное музицирование, чувство ритма.

Key words: Carl Orff's system, preschool children, children with general underdevelopment of speech, elementary music-making, sense of rhythm.

Аннотация. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) ставит вопрос об оптимизации обучения, о более полном, системном переходе от былого «знаниевого» подхода к деятельностному. В связи с этим современная система образования ищет новые личностно-ориентированные подходы к образованию. В статье обозначены принципы новаторского Орф-подхода в организации эффективной системы обучения и воспитания дошкольников. Приведен примерный перечень материалов предметно-пространственной среды (для детей 5–7 лет) для организации деятельностного подхода, на основе системы Карла Орфа, в коррекционно-логопедической работе с детьми с ОНР.

Практика убеждает в том, что тяжесть речевого дефекта детей с общим недоразвитием речи предполагает довольно длительный срок обучения в дошкольном учреждении. У таких детей, по характеристике Волковой Л.С., отмечается системное нарушение речевой деятельности, недостаточная речевая активность. Дети отстают в развитии

словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Наблюдается отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики [1].

Одним из видов обучения на начальном этапе становления речи у детей с общим недоразвитием речи являются речевые игры с подражанием голосам животных, совместное проговаривание потешек, прибауток, рифмовок, пропевание песен, колыбельных. Это поможет ребенку усвоить ритмико-мелодическую сторону родного языка. Многократное повторение различных звукокомплексов упражняет язык, оттачивает фонематический слух, помогает работе над слоговой структурой.

Современная система образования ищет новые личностно-ориентированные подходы к образованию, стремясь совместить их с образовательными стандартами, существующими предметными программами. Одним из новаторских подходов является Орф-подход.

Немецкий педагог и музыкант Карл Орф разработал систему комплексной музыкальной деятельности, которая строится на интеграции движения, пения и игры на специально созданных ударных музыкальных инструментах. В результате его экспериментальной музыкально-педагогической работы было создано пособие по музыкальному воспитанию “Шульверк”. Большое внимание уделяется музыкально-ритмическому воспитанию. Оно осуществляется в движении, игре на элементарных музыкальных инструментах, в мелодической декламации. Значимость приобретает слово как элемент, речи и поэзии, его метрическая структура, мелодико-интонационное звучание. Это не только отдельное слово, но и рифмы, пословицы, поговорки, детские считалки, дразнилки и т.д.[3].

Музыкальное воспитание именно в рамках этой педагогической концепции с наибольшей успешностью, с наибольшей результативностью обеспечивает детям нормальное психофизиологическое развитие.

Татьяна Евгеньевна Потехина определила следующие основные черты педагогической концепции Карла Орфа:

1. Активная самостоятельная деятельность ребенка.
2. Процесс обучения происходит через исследовательскую активность ребенка в игровой форме.

3. Развитие творческой фантазии, креативность.
4. Движения тела, есть основа познания, основа научения.
5. Соединение музыки, движения и слова.
6. Элементарное музицирование на различных инструментах и предметах.
7. Внимание педагога к личности и индивидуальному темпу развития обучающегося.
8. Гибкие формы общения внутри группы, коммуникативность.
9. Учитель на уроке не доминирует, но подчиняется основному правилу – учиться с другом, учиться друг у друга.

На каждом временном этапе развития организм нуждается в определенном количестве и качестве информационных сигналов, побуждающих его к активному развитию. Таким образом внимание педагога к информационной наполненности обучающей среды должно быть самым, что ни на есть, пристальным. Система Карла Орфа подразумевает музицирование на различных предметах и инструментах.

Перечень материалов для детей 5–6 лет (старшей группы детского сада)

- Образные музыкальные «поющие» или «танцующие» игрушки (петушок, котик, зайка и т.п.);
- Игрушки-инструменты с фиксированным звуком – органчики, шарманки;
- Игрушки-инструменты со звуком неопределенной высоты: погремушки, колокольчики, бубен, барабан;
- Музыкально-дидактические игры: «Где мои детки?», «Птицы и птенчики», «Угадай, на чем играю?», «Кого разбудило солнышко?», «Где мои ребятки?», «Чудесный мешочек» (лучше иметь два мешочка: один с музыкальными инструментами, другой с игрушечными животными для игр на развитие голоса «Кто как поет?»), «Три медведя». «Узнай и назови», «В лесу», «Наш оркестр», «Цветик-семицветик», «Угадай колокольчик» «Пчелка», «Узнай и назови», «Ступеньки», «Повтори звуки», «Три поросенка», «Волшебный волчок», «Музыкальный паровозик», «Угадай, что звучит» и др.;
- Набор незвученных образных инструментов (гармошки, дудочки, балалайки и т.д.);
- Флажки, султанчики, платочки, яркие ленточки с колечками, погремушки, осенние листочки, снежинки и т.п. для музыкально-ритмических движений (по сезону);
- Ширма настольная и набор игрушек;
- Перчаточная игрушка (для учителя-логопеда) и пр.;
- Аудионоситель и набор аудиозаписей;

- Поющие и двигающиеся игрушки;
- Перчаточная игрушка (для ребенка) и пр.;
- Музыкальные картинки к логопедическим распевкам, которые могут быть выполнены на кубе и в виде большого альбома или отдельные красочные иллюстрации;
- Металлофон;
- Шумовые инструменты для детского оркестра;
- Книжки-малютки «Мы поем» (в них яркие иллюстрации к знакомым логопедическим распевкам);
- Фланелеграф и магнитная доска;
- Музыкально-дидактические игры:
- Музыкальные лесенки (трехступенчатая и пятиступенчатая), на которых находятся маленькая и большая птички или маленькая и большая матрешка;
- Музыкальные игрушки (звучащие и шумовые) для творческого музицирования;
- Погремушки, бубны, барабаны, треугольники и др.;
- Музыкальные игрушки-самоделки (шумовой оркестр);
- Музыкально-дидактические игры: и др.;
- Детские рисунки к логопедическим распевкам;
- Ширма по росту детей;
- Разноцветные перышки, разноцветные перчатки для музыкальных импровизаций за ширмой и другие атрибуты.

Перечень материалов для детей 6–7 лет (подготовительной группы детского сада):

Дополнительно к материалам старшей группы используется следующее:

- Музыкальные инструменты: маракасы, бубны, арфа, детское пианино, металлофон, колокольчики, треугольники, флейты, барабаны и др.;
- Графическое пособие «Эмоции» (карточки на которых изображены лица с разными эмоциональными настроениями) для развития эмоциональной сферы ребенка;
- Музыкально-дидактические игры: «Три цветка», «Музыкальный зонтик», «Ритмическое лото», «Найди землянички», «Ритмические кубики» и т.д.

По системе Карла Орфа любой предмет становится полифункциональным.

Способы применения полифункционального предмета-деревянных ложек:

1. Развитие крупной и мелкой моторики обеих рук: «Вращения в руках» – перекладывание ложки из одной руки в другую, кручение ложки пальцами одной руки сначала в одну затем в другую сторону правой рукой, затем левой рукой.

2. Самомассаж: «Машина» – имитация губами звука мотора, с одновременным катанием ложек по коленям, «Пчелка» – ложки складываются вместе, одна смотрит вверх, другая вниз, кручение ложек между ладоней, сопровождая звуками «ж» и «з», «Ложки-путешественники» – ложки ставятся ручками вниз на колени, ложки «шагают» по телу вверх и вниз, «Массаж ложками» – катание, «шагание» ложками по спине соседнего ребенка.

3. Развитие чувства равновесия: «Ложки в цирке» – ложка ставится на ложку и удерживается только одной рукой.

4. Развитие координации движений: «Ложки шутят» – изображение с помощью ложек зайчика, кошки, собачки, колика, летчика, космонавта, инопланетянина.

5. Развитие чувства ритма: «Движения с ложками» – показ пульса, свои шаги, шаги друга, шаги убегающего человека.

6. Развитие контроля за движением: «Беру, отдаю» – группа детей сидит в кругу на ковре, по команде ведущего каждый ребенок передает свою ложку соседу, создавая определенный ритм (сначала одной рукой в одну сторону, затем в другую сторону по кругу другой рукой).

7. Развитие социальных навыков: «Чей квадрат быстрее соберется» – выкладывание квадрата двумя группами детей одновременно на скорость (на столе, на ковре).

8. Развитие умения слушать и концентрировать внимание: группа детей сидит в кругу на ковре, по кругу передаются две ложки под медленную музыку, со сменой музыки на быструю у кого в руке оказалась ложка начинает отбивать ритм музыки по коврику, со сменой музыки на медленную ложки снова передаются по кругу.

9. Подготовка к школе: использование ложек в качестве счетного материала.

10. Реализация самостоятельной творческой деятельности детей: на деревянных ложках без рисунка с помощью красок, фломастеров, аппликации дети изображают «эмоции» человека, превращая ложки в «смешных человечков», на которых можно одеть разные платья, которые дети изготавливают сами из плотной бумаги, «смешные человечки» могут быть использованы при инсценировке стихотворения, для развития эмоциональной сферы детей («Покажи мое настроение»).

11. Развитие артикуляции: на деревянных ложках без рисунка изображают лицо человека с разной постановкой губ (на звуки о, а, ы, е, э, у), ложки помещают в мешочек, ребенок достает ложку из мешка, определяет и сам произносит соответствующий гласный звук.

Предметами-заместителями деревянных ложек могут быть: деревянные или пластиковые палочки, счетные палочки, деревянные или пластмассовые кубики, карандаши, флажки.

В основе обучения К. Орфа лежит принцип «обучение в действии». К. Орф считает, что самое главное – атмосфера на занятии: увлеченность детей, их внутренний комфорт, то, что позволяет говорить о желании детей проявить себя в роли активного участника [4].

Именно принципы Орф-подхода как нельзя лучше подходят для коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи, как нельзя лучше соответствуют законам психофизиологического развития ребенка.

Литература

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Волковой Л.С., Шаховской С.Н. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
2. Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие. – «Просвещение», Москва, 1967.
3. Тютюнникова Т.Э. «Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа». – «Астрель», Москва, 2000.
4. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/user/280149/page/ispolzovanie-elementov-orf-pedagogiki-v-rechevom-razvitii-doshkolnikov>
5. Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://infourok.ru/ispolzovanie-metodiki-karla-orfa-na-logoritmicheskikh-zanyatiyah-1393190.html>

УДК 373.24
ГРНТИ 14.07.05

РАЗВИТИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР) III УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР

DEVELOPMENT OF THE VERBAL DICTIONARY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH (GUS) OF THE III LEVEL MEANS OF THE DRAMATIZED GAMES

Алексашкина Татьяна Владимировна

Киселева Ольга Ивановна

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук, доц. кафедры ДО

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, театрализованные игры для развития глагольного словаря.

Key words: general underdevelopment of the speech, the dramatized games for development of the verbal dictionary.

Аннотация. Рассмотрено использование театрализованных игр для развития глагольного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Проанализированы работы отечественных ученых о влиянии театрализованных игр на развитие предикативного словаря. Перечислены лексические особенности при общем недоразвитии речи. Рассмотрена специфика театрализованной игры.

Родной язык играет уникальную роль в становлении личности человека. Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения.

По словам В. П. Глухова, предикат – термин логики и языкознания, обозначающий конститутивный член суждения, то, что высказывается (утверждается или отрицается). Глагол – самая сложная и самая ёмкая грамматическая категория языка. Глагол наиболее конструктивен по сравнению с другими категориями частей речи [1, с.161].

Исследование особенностей формирования глагольного словаря на сегодняшний день остается актуальной темой, так как недостаточно изучена.

И. А. Чистякова [2] отмечает, что особенности формирования глагольного словаря у ребенка в разные возрастные периоды изучены недостаточно. Поэтому в работе с дошкольниками необходимо анализировать источники различной литературы по становлению речи детей в норме в разные возрастные периоды, обобщать этот материал и представлять свою версию по исследуемой проблеме.

По данным А.Н. Гвоздева, в словаре четырехлетнего ребенка глаголы составляют 27,4 % от общего словаря. В процессе восприятия и использования слов, имеющих общие элементы, в сознании ребенка происходит членение слов на единицы (морфемы). Если ребенок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что проявляется в детском словотворчестве. Взрослые замечают и вносят коррективы в самостоятельно созданное ребенком слово, если это слово не соответствует нормативному языку. В случае если созданное слово совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребенка. Детское словотворчество является отражением сформированности, одних и в то же время недостаточной сформированности других языковых обобщений. Механизм детского словотворчества связывается с формированием языкового обобщения, с явлением генерализации, со становлением системы словообразования [3, с.69].

Нарушения в овладении глагольным словарем у детей с общим недоразвитием речи существенно затрудняют полноценное общение ребенка с окружающими, отрицательно влияют на формирование познавательной деятельности, задерживают развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служат препятствием при овладении школьной программой. Именно поэтому развитие словаря в дошкольном возрасте является одной из основных задач коррекционного обучения и воспитания.

В работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [4. с.88] отмечаются такие лексические особенности при общем недоразвитии речи (третьего уровня):

- расхождение в объеме пассивного и активного словаря;
- название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам («подшивает» – «шьет»);
- нередко, правильно показывая на картинках названные действия, в самостоятельной речи их смешивают;
- из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать, как штопать, распарывать, перелетать, подпрыгивать, кувыркаться;
- много ошибок допускают при употреблении приставочных глаголов.

Специфика театрализованной игры заключается в том, что она позволяет реализовывать принципы природосообразности и культуросообразности воспитания через формирование «образа мира», развитие пространственно-временной ориентировки, знакомство с законами природы – цикличностью, взаимосвязью и взаимозависимостью объектов и явлений окружающей действительности.

В настоящее время отсутствует единое обобщенное определение понятия «театрализованная игра», в ряде исследований (О.А. Карабановой, Е.Л. Трусовой, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина) в качестве синонима к данному термину используется «игра-драматизация».

И.В. Вечканова, О.А. Карабанова предлагают следующее определение театрализованной игры: это процесс разыгрывания сюжетного замысла литературного произведения, который основывается на действиях исполнителя определенной роли, целью которых является передача характера и поведения представляемого героя [5, с.63].

По мнению Л.В. Артемовой, особенностью, характерной для театрализованных игр, является то, что они «развиваются по заранее подготовленному сценарию, в основе которого – содержание сказки, стихотворения, рассказа». Автор подчеркивает, что «готовый сюжет как бы ведет за собой игру» [6, с.54].

Одной из разновидностей речевого творчества является работа со стихами. Стихотворный текст как ритмически организованная речь ак-

тивизирует весь организм ребёнка, способствует развитию его голосового аппарата. Стихи носят не только тренировочный характер для формирования чёткой, грамотной речи, но и находят эмоциональный отклик в душе ребёнка, делают увлекательными различные игры и задания. Особенно нравятся детям диалогические стихи. Говоря от имени определённого действующего лица, ребёнок легче раскрепощается, общается с партнёром. На следующем этапе из стихотворения можно создать целый мини-спектакль и разыграть его в форме этюдов. Кроме того, разучивание стихов развивает память и интеллект.

Таким образом, занятия по театрализованной деятельности могут включать как разыгрывание сказок, сценок, так и ролевые диалоги по иллюстрациям, самостоятельные импровизации на темы, взятые из жизни (смешной случай, интересное событие).

Занятия в основном строятся по единой схеме:

- введение в тему, создание эмоционального настроения;
- театрализованная деятельность (в разных формах), где воспитатель и каждый ребенок имеют возможность реализовать свой творческий потенциал;
- эмоциональное заключение, обеспечивающее успешность театрализованной деятельности.

Таким образом, театрализованная игра – деятельность необыкновенно эмоционально насыщенная, что делает её привлекательной для детей. Она приносит ребёнку большую радость и удивление. В ней заложены истоки творчества, дети принимают руководство взрослого, не замечая его. Будучи по своему характеру деятельностью, она наиболее полно охватывает личность ребёнка и отвечает специфике развития его психических процессов: цельности и одновременности восприятия, лёгкости воображения и веры в превращения, эмоциональной восприимчивости, не только образного, но и логического мышления, двигательной активности. Это говорит о широком развивающем потенциале театрализованной игры. Театрализованная игра – это деятельность по моделированию социальных отношений, внешне подчинённая сюжету-сценарию в обозначенных временных и пространственных характеристиках; в этом виде деятельности принятие образа овеществлено (переодеванием или куклой) и выражается различными символическими средствами (мимикой, пантомимой, графикой, речью, пением), что особенно важно для детей с системными нарушениями речи.

Литература

1. Сеидова, О.Р. Формирование активного словаря на основе расширения глагольной лексики у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией и общим недоразвитием речи III уровня / О.Р. Сеидова / В сборнике: Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза Материалы всероссийской научно-практической конференции

- студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей / Научный редактор: О. Г. Нугаева. – Москва, 2013. – С. 161-163.
2. Чистякова, И.А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников. – Москва: Каро; С.-Петербург: Питер, 2013.
 3. Вершинина, Е.В. Сформированность способов словоизменения глаголов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.В. Вершинина, Т.В. Волокитина // Научный альманах. – 2016. – №2. – С. 68-72.
 4. Ластовкина, И.В. Результаты исследования глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи / И.В. Ластовкина / В сборнике: Специальное образование. Материалы XII Международной научной конференции. 2016. – С. 87-90.
 5. Полозова, О.В. Развитие речевого творчества у детей с системными нарушениями речи в театрализованной игре / О.В. Полозова // Голос и речь. – 2012. – №2. – С. 61-68.
 6. Бессонова, Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч.II: Словарный запас и грамматический строй / Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 1997. – 64 с.

УДК 373.25-058.264:003.2
ГРНТИ 14.29.29; 14.29.01; 14.29.05

**ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БАЗЫ
ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ОСВОЕНИЮ ПИСЬМА
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ**

**THE SUBSTANTIATION OF THE PSYCHO-LINGUISTIC BASE
FOR PREPARATION FOR THE DEVELOPMENT
OF A LETTER OF SENIOR PRESCHOOLERS
WITH THE LEVEL OF THE LEVEL III**

Алтухова Нина Анатольевна

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук,
доцент кафедры дошкольного образования

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: нарушение письменной речи, общее недоразвитие речи, диагностика, коррекционная работа, логопедическая работа.

Key words: violation of written speech, general underdevelopment of speech, diagnosis, corrective work, logopedic work.

Аннотация. Подготовка дошкольников к обучению в общеобразовательной школе является одной из важнейших функций дошкольного образовательного учреждения. В свою очередь, готовность дошкольников к освоению письма является одним из важнейших компонентов подготовки к переходу в первый класс общеобразовательной школы. Этим подтверждается актуальность представленной темы. В данной статье, рассматриваются особенности развития детей с ОНР III уровня и их отклонение от нормы, а также предлагаются методики, для диагностики готовности к обучению грамоте старших дошкольников, а также направления коррекционной работы с ними.

Подготовка дошкольников к овладению письменной речью является одним из важнейших компонентов общей подготовки к обучению

в школе. Письмо и чтение, являясь операционными компонентами письменной речи, становятся ведущими в сознательной деятельности будущего взрослого человека.

Проведенные анализы психологического, психофизиологического, лингвистического и методического содержания письма и чтения позволили выявить предпосылки, которые необходимо развивать у детей, с целью формирования у них подготовленности к овладению самостоятельной письменной речью: слуховые, зрительно-пространственные и двигательные функции, освоение некоторых языковых навыков и устной речи, активизация мыслительной деятельности и эмоционально-личностные особенности поведения ребенка.

Сбой в формировании названных сторон, служит причиной возникновения трудностей у ребёнка в овладении письмом или чтением. Нарушение письменной речи у многих детей, является довольно распространенным речевым расстройством, имеющим сложный и разнообразный патогенез.

Сегодня, в связи с воздействием множества неблагоприятных социальных факторов, а также в силу многих, в том числе биологических причин, в нашем обществе присутствует достаточно большое количество детей, имеющих речевые нарушения, которые проявляются на различных уровнях в общем недоразвитии речи (далее – ОНР). При этом, нарушения касаются не только устной речи ребенка, но и процесса освоения письменной речи в условиях школьного обучения.

Цель нашего исследования состоит в выявлении оснований для успешной коррекции и развития предпосылок у детей старшего дошкольного возраста для освоения полноценного письма при подготовке к обучению грамоте на базе дошкольного учреждения.

За годы педагогических исследований разные авторы обращались к проблемам нарушения письменной речи у многих детей, вопросам подготовки их к овладению чтением и письмом. Проведенные многими авторами исследования, дают детальное представление о состоянии психофизиологических функций у множества детей с общим недоразвитием речи. У этой категории детей часто отмечаются нарушения слухоречевой памяти, ритмических структур и фонематического восприятия (Р. А. Белова-Давид, В. К. Орфинская, Н. Н. Трауготт, Т. А. Фотекова и др.), определено системное нарушение речи, затрагивающее все её компоненты, низкие показатели зрительного гнозиса, имеется двигательная недостаточность. Общее недоразвитие речи значительно проявляется в отклонении от нормы формирования фонематической и фонетической систем, и часто сопровождается недоразвитием мелкой моторики, зрительно-пространственной ориентировки, чувства ритма [5], что неизбежно приводит к проблемам с развитием графомоторных навыков.

Исследования показывают, что становление психических процессов устной речи, лежащих в основе письменной речи, происходит со значительными трудностями, что отражается в разнообразных нарушениях письменной речи при обучении в школе этой категории детей (Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова и др.). Неполноценное развитие компонентов речевой системы приводит к преобладанию ситуативной и вопросно-ответной формы связной речи у детей с ОНР. При составлении рассказов, пересказов у них отмечаются нарушения логической последовательности событий, пропуски событий, повторы эпизодов (В.П. Глухов). При выполнении этих заданий дети используют простые, малоинформативные предложения.

Детям, имеющим I или II уровень ОНР, в условиях общеобразовательной школы не удается овладеть письмом и чтением. Дети, имеющие III уровень ОНР, как правило, в состоянии овладеть этими навыками, совершая при этом значительное количество специфических ошибок, указывающих на дисграфию. Эти ошибки обусловлены недоразвитием словарного запаса, грамматического строя, а также фонетической стороны речи.

Исследователи подчеркивают, что при нормальном развитии овладение звуковой системой языка происходит у здорового ребенка одновременно с тренировкой пальцев рук и развитием общей двигательной моторики. Речь развивается интенсивней и становится более совершенной с развитием дифференцированных движений пальцев рук.

К четырем годам ребенок способен держать карандаш и производить с ним манипуляции. В этом возрасте у ребенка совершенствуется зрительно-пространственное восприятие и координация. В пять лет ребенок может выполнять штрихи, линии становятся более ровными, появляется способность ограничивать штрихи. В шесть лет детям под силу копировать несложные геометрические фигуры. Регулярные занятия рисованием в этом возрасте тренируют пространственное восприятие, зрительную память, за счет чего создается прочная основа для дальнейшего обучения письму [1].

В процессе развития у детей естественным образом формируется фонематический слух. Способность на слух различать все звуки речи появляется у ребенка примерно к трем годам. Дальнейшее развитие и совершенствование фонематического слуха продолжается и в старшем дошкольном возрасте. Фонематический слух являет собой всю основу речевой системы, т.к. овладение фонематическим слухом предшествует освоению устной речи. На базе фонематического слуха в старшем дошкольном возрасте формируется фонематическое восприятие, т.е. способность ребенка к осуществлению звукового анализа и синтеза, звукобуквенного анализа, слогового анализа, обобщений на уровне

единиц языка и речи. Стало принято считать, что одного только фонематического слуха недостаточно для выполнения указанных действий, ребенку так же необходимо развитие фонематического восприятия речи для более глубокого освоения чтения и письма.

В отличие от нормы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР нарушения моторики носят следующий характер: наблюдается неуклюжесть, общая моторная неловкость, нарушения мелкой моторики рук. Дети довольно часто испытывают трудности при манипуляциях с различными предметами, в том числе при рисовании. У этих детей не редко происходит задержка развития готовности рук к письму. Как правило, они долго не проявляют интерес к различным видам ручной деятельности, как лепка или рисование.

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР имеют отклонения в развитии фонематического слуха и фонематического восприятия, навыков фонематического анализа и синтеза, что значительно влияет на дальнейшее полноценное освоение письменной речи. Они плохо справляются с заданиями по узнаванию и дифференциации звуков и слогов, по подбору различных картинок на заданные звуки, по дифференциации слов-паронимов, близких по звучанию, и пр.

По наблюдениям Г. А. Волковой, «у большинства старших дошкольников с общим недоразвитием речи, при исследовании ритмических способностей, при восприятии и при воспроизведении некоторых ритмических рядов, часто отмечаются ошибки, как при определении количества ударов, так и при передаче ритмического рисунка проб. Вследствие неустойчивого слухового внимания, довольно часто пробы выполняются со второй или даже третьей попытки. При этом, достаточно ярко выступает моторная неловкость. Некоторым дошкольникам эти задания недоступны, и они отказываются от их выполнения» [2].

Для диагностики состояния готовности к обучению письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня существует множество соответствующих методик: Т. А. Фотековой, Е. В. Мазановой, Н. В. Нищевой, В. М. Акименко и др.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад «Сказка» п. Зональная Станция» Томского района Томской области. Экспериментальная группа состояла из 10-ти детей. Среди используемых нами в эксперименте методик следует указать «Диагностику устной речи у младших дошкольников» Т. А. Фотековой [3], составление речевых карт на детей с ОНР по рекомендациям Н.В. Нищевой [4], «Обследование речи детей 5-6 лет с ОНР» Е. В. Мазановой [5].

Экспериментальное обследование старших дошкольников с ОНР III уровня выявило следующие результаты:

При изучении зрительного запоминания и слуховой памяти (в форме игровых заданий «Найди такие же» и модифицированной методики

А. Р. Лурия «Заучивание 10 слов» – «Повторение слов», «Найди отличия», «Что неправильно?» или «Чего в жизни не бывает?») было отмечено снижение объёма как зрительной, так и слуховой памяти.

Объём внимания меньше, чем у детей с нормой развития. У этой группы детей отмечается снижение продуктивности работы к концу выполнения задания, «застывание» на каком-либо отличии, что свидетельствует о быстром снижении концентрации внимания и утомляемости. Исследование развития музыкального слуха показало, что предложенные ритмические рисунки выполнялись с 3-4 попытки, что соответствует среднему уровню развития ритмического слуха. При выполнении упражнений наблюдалась скованность, замедленность движений, элементарные пропуски элементов ритмического рисунка. При обследовании фонематического восприятия, в ходе эксперимента, ни одному ребенку так и не удалось правильно выполнить предложенные задания. Средний уровень выполнения задания показали 52% обследованных детей, 48% детей справились частично. Обследование мелкой моторики выявило 60% детей со средним уровнем выполнения заданий и 40% с низким уровнем. Обследование артикуляционной моторики выявило 80% детей со средним уровнем и 20% с низким уровнем выполнения проб и заданий.

Реализация диагностической методики позволила определить структуру и содержание коррекционно-педагогической работы.

Коррекционное обучение детей с III уровнем речевого развития предусматривает следующие задачи работы:

а) дальнейшее совершенствование связной речи, практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;

б) формирование правильного звукопроизношения, воспитание артикуляционных навыков, четкой дикции, развитие фонетической стороны речи,

в) развитие умений фонематического восприятия, т.е. освоения звукового анализа и синтеза, звуковой и слоговой структуры слов, обобщенных представлений о единицах языка и речи – звук, слог, слово, предложение, текст;

г) подготовку руки к письму и освоению графомоторных навыков.

Таким образом, коррекционная работа с детьми проводилась нами в трех направлениях (блоках): анатомо-физиологическом, психологическом и лингвистическом / логопедическом.

Анатомо-физиологический блок включал в себя комплексное взаимодействие логопеда с другими специалистами (педагог по физической культуре, педагог-психолог, дефектолог, музыкальный работник) и предусматривал работу, направленную на развитие физического состояния детей, координацию общих движений, формирование мелкой моторики

и координации движений пальцев рук, развитие речевого дыхания, чувства темпа и ритма речи. Так же, мы использовали дополнительно разработанные методики по формированию фонематического слуха и восприятия Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой [6], по развитию мелкой моторики М. М. Дьяченко [7], по формированию чувства ритма Г. А. Волковой [2].

Развитие координации и ориентировки в пространстве осуществлялось с привлечением педагога по физической культуре. Развитие мелкой моторики велось воспитателем на занятиях по лепке, рисованию и аппликации. На музыкальных занятиях с привлечением музыкального работника обеспечивалось развитие у дошкольников чувства ритма.

Психологический блок направлен на развитие высших психических функций. Эта работа так же направлена и на всестороннее развитие психики ребенка, его внимания, памяти, интеллекта и общей эмоционально-волевой сферы, т.е. на развитие функций и качеств, без которых невозможно полноценное речевое поведение и речемыслительная деятельность ребенка, а также переход на новый качественный уровень речевого и интеллектуального развития – полноценное овладение письменной и устной речью. Психокоррекционные игры проводились психологом, воспитателем, а иногда совместно. Игры подбирались соответственно особенностям каждого ребенка. К примеру, робких детей целесообразно назначать лидерами, для гиперактивных детей – подбирать более спокойные игры.

Лингвистический блок предусматривал коррекционную работу учителя-логопеда по реализации задач преодоления общего недоразвития речи в условиях подготовки детей к обучению грамоте. Логопедическая работа носила дифференцированный характер, учитывающий механизм нарушения, его симптоматику, структуру дефекта, психологические особенности ребенка. Логопед уделял внимание работе над звукопроизношением, формированию у детей звукового анализа и синтеза, совершенствованию лексико-грамматического и фонетического оформления речи, развитию связной монологической речи. С этой целью использовались методики Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, В. П. Глухова, Т.А. Ткаченко, Н. В. Нищевой, Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой, В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко.

Таким образом, основная роль в коррекционной работе с детьми с ОНР III уровня принадлежит специалисту-логопеду, который обоснованно планирует задачи, цели и содержание коррекционного процесса.

Литература

1. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер – Москва: «ВЛАДОС», 2000. – 144 с.

2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
3. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова – Москва: Айрис-Пресс, 2006. – 96 с.
4. Нищева, Н. В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) / Н. В. Нищева – Санкт-Петербург, 2004. – 48 с.
5. Мазанова Е. В. Обследование речи детей 5-6 лет с ОНР. Речевая карта для проведения обследования в старшей группе ДОУ / Е.В. Мазанова – ГНОМ, 2014. – 48 с.
6. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
7. Дьяченко М. М. Влияние мелкой моторики пальцев рук на развитие речи детей младшего школьного возраста / М.М. Дьяченко // Школьный логопед. – № 6. – 2007.

УДК 373.2.69-058.264

ГРНТИ 14.23.09

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

COMPUTER GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING VOCABULARY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE THIRD LEVEL

Величкина Елена Сергеевна

Сергеева Анна Иосифовна

Научный руководитель: А.И. Сергеева, ст. преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: информационные компьютерные технологии, общее недоразвитие речи, компьютерные игры для формирования словаря дошкольников.

Key words: information computer technologies, general underdevelopment of speech, computer games for the formation of a preschool dictionary.

Аннотация. Рассмотрено актуальное направление логопедической практики – внедрение информационных технологий в работу учителя-логопеда. Проанализированы исследования отечественных ученых о значимости компьютерных технологий в коррекции речи детей. Перечислены основные признаки общего недоразвития речи у детей. Акцентировано внимание на состоянии лексического строя речи. Указаны самые популярные компьютерные игры и электронные ресурсы, применяемые в логопедической практике для формирования словаря детей дошкольного возраста. Раскрыты возможности ИКТ в коррекционно-логопедическом процессе для развития речи и неречевых функций дошкольников с общим недоразвитием речи.

В настоящее время компьютеризация проникла практически во все сферы деятельности современного человека, и сфера образования не

стала исключением. Р.Ф. Абдеев отмечает, что современный этап развития общества свидетельствует о формировании «информационной культуры». Поэтому, важно создание системы работы с использованием компьютера для развития ребенка и, прежде всего, формирования у него психологической готовности к жизни и деятельности в обществе, широко применяющих информационные технологии.

Информационные компьютерные технологии (далее ИКТ) стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. В основу их использования в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым и др.

С. Новоселова, Г. Петку, И. Пашелите, С. Пейперт, Б. Хантер и др. рассматривают использование компьютера в коррекционно-образовательном процессе, они убедительно доказывают его особую роль в развитии ребенка.

Одна из центральных проблем в логопедической работе – это проблема мотивации ребёнка к занятиям. Педагогическая практика подтверждает, что повышению мотивации способствует применение ИКТ, так как компьютер несет образный тип информации, наиболее близкий и понятный дошкольникам. Движение, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей. Они получают эмоциональный и познавательный заряд, у них возникает желание рассмотреть, действовать, играть, вернуться к этому занятию вновь. Дети с большим желанием выполняют предложенные упражнения, проявляют стойкий интерес к заданиям.

Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, А.Н. Корнев утверждают, что при дизонтогенезе, в той или иной мере, страдает не только речевая, но и связанные с ней высшие психические функции (зрительно-пространственные представления, слухо-моторные и оптико-моторные координации и т.д.). Следовательно, преодоление общего недоразвития речи в системе коррекционно-развивающей работы предполагает развитие как речевых, так и неречевых функций [2].

Мультимедийные средства представляют информацию нетрадиционно: с помощью фото, видео, анимации и звука. Новая форма логопедических занятиях, несомненно, привлекает дошкольников и вовлекает в процесс обучения. В группе создается обстановка реального общения, в которой дети стремятся выразить свои эмоции от увиденного своими словами, поделиться впечатлениями с друзьями. На занятиях с использованием компьютерных игр большинство детей становятся более активными, открытыми. Психологи отмечают снижение тревожности и критичности к речевому дефекту у детей. Меняющиеся и возникающие на экране яркие изображения, неожиданные герои вызывают

большой интерес, чем традиционные иллюстрации в книге. Благодаря этому внимание ребенка удерживается дольше. При решении заданий в игре у ребенка повышается самооценка, снижается неуверенность и боязнь ошибиться.

Рассмотрим наиболее популярные компьютерные игры, направленные на развитие ВПФ, необходимых для формирования словаря дошкольников и устранения речевых нарушений. Как известно, ведущими в структуре речевого дефекта у детей с общим недоразвитием речи являются неполноценность языкового развития детей, недостаточная сформированность метаязыковых навыков, связанных с осознанием единиц речи, нарушенные процессы анализа и синтеза. Перечисленные задачи могут закладываться и решаться в алгоритме компьютерных игр.

Одной из известных игр является специализированная компьютерная технология «Игры для Тигры», предназначенная для коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста.

В её основе лежат методики обучения детей с отклонениями развития Г. А. Каше, Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой, Р. И. Лалаевой, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, а также программы воспитания и обучения в детском саду под редакцией М. А. Васильевой.

В рамках системного подхода к коррекции речевых нарушений данная компьютерная логопедическая программа предлагает более 50 упражнений с несколькими уровнями сложности, объединенных в четыре тематических блока: «Просодика», «Звукопроизношение», «Фонематика», «Лексика». Каждый блок программы «Игры для Тигры» состоит из нескольких модулей, представленных в подменю. При этом упражнения, входящие в состав модулей направлены на коррекцию и развитие определенных языковых и речевых компонентов.

Для развития лексического строя и коррекцию лексико-грамматических нарушений старших дошкольников с ОНР разработан четвертый блок «Лексика». Он содержит три модуля, причем упражнения внутри каждого модуля позволяют организовать коррекционную работу по определенному направлению. Например, упражнения модуля «Слова» формируют лексическую сторону речи на основе различных семантических признаков. Представленные задания способствует формированию структуры значения слова, организации семантических полей на основе парадигматических связей слова. Формируется словарь детей по основным лексическим темам: «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Посуда», «Инструменты» и т. д., а также формируется понятие и значение обобщающих слов.

Упражнения модуля «Словосочетания» позволяют педагогу работать не только над лексической стороной речи дошкольников с ОНР на

основе словосочетаний, что способствует организации семантических полей на основе синтагматических связей слов, а так же и над грамматической структурой слов и словосочетаний. В ходе выполнения заданий происходит развитие словаря, формируется понятие и значение обобщающих слов по следующим темам: «Дикие животные», «Домашние животные» и «Птицы». Программой предусмотрена возможность изменения сложности заданий, что позволяет индивидуализировать коррекционно-образовательный процесс в соответствии с потребностями ребенка.

Упражнения модуля «Валентность слов» позволяют работать над формированием лексической валентности слов на материале существительных, прилагательных, глаголов, грамматической структурой слов и словосочетаний, актуализировать и структурно организовать словарь ребенка по семантическим полям на основе парадигматических связей. Модуль нацелен на развитие словаря детей по темам «Жилище», «Профессии», «Действия», «Признаки», формируется понятие и значение обобщающих слов [1].

Еще одним ресурсом, достаточно популярным среди учителей-логопедов, педагогов-психологов и родителей детей с речевой патологией является интерактивный портал «Мерсибо». Родители могут получить действенную помощь от практикующих специалистов, а для специалистов «Мерсибо» – это многогранное пространство, в котором они могут обмениваться личным опытом и повысить профессиональное мастерство.

«Мерсибо» содержит большое количество обучающих игр, направленных на всестороннее развитие ребенка – это игры на логику и внимание, на формирование словарного запаса, грамматики и фонематического слуха, на развитие мелкой моторики и выработки правильной воздушной струи.

Остановимся на играх, способствующих развития лексического строя речи дошкольников. Игры на расширение словарного запаса включены в раздел «Речевой экспресс».

Игра «Бежит-лежит» направлена на развитие глагольного словаря и подойдет для детей 4-7 лет. Детям предлагается, из 4-х предложенных картинок, указать ту, на которой изображено действие, указанное в задании. Например, «Где утка ныряет, летит, крикает, плавает?»; «Где бабушка печет пироги, вяжет, поливает цветы, смотрит телевизор?».

В игре «Кто что делает?» необходимо назвать действия с определенными предметами, которые выполняют герои: бабочка (танцует в сапожках, поливает из лейки, рисует карандашом, смотрится в зеркало), енот (надевает очки, говорит по телефону, ест мороженое, чистит зубы) и осьминог (играет в мяч, читает книгу, крутит обруч, пьет чай).

Игра «По домам» предназначена для детей 4-7 лет с целью закрепления названий жилищ диких и домашних животных. На экране появляется животное и детям нужно указать подходящий домик для него.

Игра «Танцы с папуасами» адресована детям 4-6 лет для развития предметного словаря дошкольников. Ребенку нужно выбрать предмет, из 3-х предложенных, соответствующий заданию. Например, «С помощью чего просеивают муку? (сито, колесо)» или «Что похоже на нашу Землю, только маленькое и его можно крутить? (мяч, глобус, шар)». Предлагается 9 заданий. После каждого правильно выполненного задания начинает танцевать папуас. В конце танцуют все папуасы под ритмичную музыку, и ребенку предлагается потанцевать вместе с ними.

Полезна игра «Таинственная картина» для развития внимания и мышления детей 5-7 лет. Целью игры является обучение угадыванию слова по описанию. Ребенку, прослушав описание предмета, надо найти нужную картинку-наклейку. Когда все наклейки будут убраны, появится «спасенная» ребенком картина. «Кто лишний?» задание предполагает развитие способности к обобщению и анализу у детей 4-6 лет. Цель игры: найти картинку, которая не соответствует заданной теме. Необходимо сравнить картинки и найти ту, которая не подходит по смыслу к остальным и выделить ее.

«Мерсибо» и другие электронные ресурсы дают широкий спектр коррекционно-развивающих игр, и в зависимости от особенностей развития ребенка, не только специалисты, но и сами родители могут подобрать подходящую и интересную игру.

Отметим, что применение компьютерных игр и мультимедийных средств на занятиях может гармонично сочетаться с традиционными формами коррекционно-развивающей работы. Результатом их комбинирования в работе учителя-логопеда со старшими дошкольниками с ОНР III уровня является повышение мотивации детей к занятиям, к формированию сотрудничества между ребёнком и взрослым, и, наконец, положительная динамика формирования лексического строя речи.

Таким образом, применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей с общим недоразвитием речи, позволит уточнить, расширить и закрепить словарь детей, оптимизировать процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, предупредить появление у них вторичных расстройств письменной речи, а, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации младших школьников.

Литература

1. Репина, З. А., Лизунова Л. Р. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» // Вопросы гуманитарных наук, 2004, № 5 (14), с. 285 – 287.

2. Чупрова, Е. С. Использование информационных технологий в коррекционной работе / Е.С. Чупрова // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца. –2013. – С. 75-78.

УДК 373.24
ГРНТИ 14.29.29

СРЕДСТВА АРТТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

FACILITIES OF ARTTHERAPIYA IN-PROCESS WITH CHILDREN WITH THE EFFACED FORM OF DIZARTRIYA

Гарбузова Ирина Владимировна

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск

Ключевые слова: дошкольное образование, дефектология, логопедия, арттерапия, детский сад, нетрадиционные техники рисования

Key words: preschool education, defectologiya, logopediya, speech therapy, artterapiya, kindergarten, unconventional techniques of drawing

Аннотация. Не секрет, что именно в дошкольное детство – один из самых важных этапов в жизни ребенка. В этот период ребенок активно познает окружающий мир. А в детском саду ребенок получает первый опыт взаимодействия с другими людьми, пытается найти свое место среди них, учится жить в согласии с самим собой и окружающими и получает первые элементарные знания. Задача специалистов дошкольного образования заключается в том, чтобы и опыт, и навыки, и знания ребенок получал в комфортных для него условиях и в той степени, какая ему необходима. У количества детей со стертой формой дизартрии, диктует необходимость пересмотра имеющихся методов и технологий коррекционно-развивающей работы в группах для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дошкольных образовательных учреждений. Следует отметить также наличие у дошкольников с нарушением речи недоразвития двигательной сферы и, прежде всего, мелкой моторики. Движения детей мало координированные, неточные, многие из них плохо удерживают предметы, часто действуют одной рукой. Некоторые дети не способны к быстрой смене моторных установок. В статье описаны способы применения средств арттерапии, в частности применение нетрадиционных техник исполнения в работе с детьми со стертой формой дизартрии.

У отдельных дошкольников с дизартрией отмечается недостаточность мышечной силы, ритма произвольных движений, темпа. Обнаруживается также нарушение словесной регуляции действий, что проявляется в затруднениях при выполнении задания по словесной инструкции. Нарушения мелкой моторики проявляют себя в продуктивных видах деятельности: ручном труде и изобразительной деятельности. Часто ребенок с дизартрией активно поворачивает лист при рисовании

или закрашивании. Это означает, что ребенок заменяет умение менять направление линии при помощи тонких движений пальцев поворачиванием листа, лишая себя тренировки пальцев и руки. Также довольно часто в практике встречается такая особенность изобразительной и графической деятельности дошкольника с дизартрией, когда он рисует слишком маленькие предметы, что, как правило, свидетельствует о жесткой фиксации кисти при рисовании. В лепке ребенок часто не может контролировать силу нажатия, движения его хаотичны, неточны, отсутствует произвольный контроль движений. В процессе трудовой деятельности у ребенка затруднены выполнения тонких и точных действий, координация движений, сила кисти руки или недостаточна или малоконтролируема. Серьезным недостатком, обуславливающим многие проблемы в развитии мелкой моторики детей является отсутствие самоконтроля за действиями, нарушения темпа действий (*торопливость или медлительность*) и т. д. Общемоторная сфера детей с дизартрией характеризуется замедленными, неловкими, скованными, недифференцированными движениями бесцельными. Также характерны нарушения ручной моторики, которые проявляются преимущественно в нарушении точности, быстроты и координации движений. Описанные выше особенности проявляются чаще у детей старшего возраста. К ним относится также дрожь в руках и пальцах при пассивных и активных движениях. Как следствие этого наблюдается неуверенность при хватании предметов. У маленького ребенка, начинающего рисовать, не получается ровных штрихов. Развитие мелкой моторики имеет огромное значение для развития речи, поэтому нормальные движения пальцев и рук чрезвычайно важны для детей с нарушениями речи. Следовательно, нарушения моторики также являются основным видом отклонений у детей со стертой формой дизартрии. Работа над этими проблемами способствовала поиску новых технологий в работе с детьми. Наиболее приемлемой, на мой взгляд, в работе с детьми со стертой формой дизартрии являются средства арттерапии. Одним из наиболее близких и естественных для ребёнка-дошкольника видов деятельности, является изобразительная деятельность. В процессе изобразительной деятельности дошкольники усваивают целый ряд графических и живописных умений и навыков, учатся анализировать предметы и явления окружающего мира. Данная деятельность развивает мелкую моторику пальцев рук, их мускулатуры, координации движений, благоприятно влияет на развитие речи (т. к. проекция кисти руки находится в непосредственной близости с речевой зоной в головном мозге), снимает нервное напряжение, страх, обеспечивает положительное эмоциональное состояние.

Изобразительное творчество дает широкие возможности для познания прекрасного, для развития у детей эмоционально-эстетического

отношения к действительности. Изобразительная деятельность в детском саду – эффективное средство познания действительности. Данная деятельность помогает развитию и формированию зрительных восприятий, воображения, памяти, пространственных представлений, чувств и других психических процессов. Формируются такие свойства личности, как настойчивость, целенаправленность, аккуратность, трудолюбие. На основе проведенной диагностики было выявлено, что дети не правильно и не умело, держат карандаш, не справляются в полной мере с заданиями, линии кривые, буквы не достаточно четко прописаны. Диагностика выявила средние показатели в развития тонкой моторики рук.

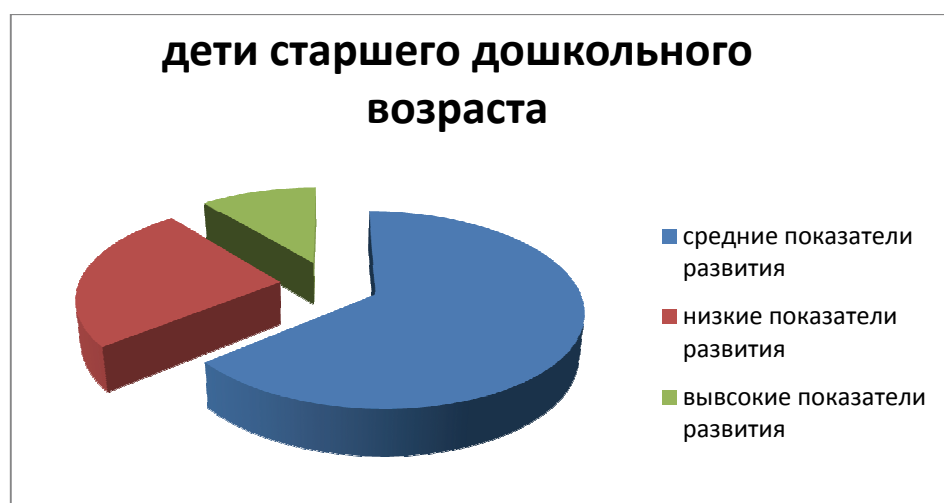


Рис. 1. Анализ по развитию тонкой моторики руки у детей старшего дошкольного возраста

Принимая во внимание такую ситуацию, основным направлением в работе дошкольного образовательного учреждения является именно развитие мелкой моторики руки у воспитанников.

Одним из наиболее доступным средством арттерапии для работы с детьми со стертой формой дизартрии является рисование с применением нетрадиционных способов рисования. Рисование с применением нетрадиционных способов рисования сегодня считается одним из наиболее мягких, но эффективных методов, используемых в работе педагогами. Такое рисование не ставит своей целью сделать ребенка художником и даже не требует наличия у ребенка со стертой формой дизартрии способностей к творчеству. Так как детям, с такими речевыми проблемами сложно рисовать, координировать движения, прочно держать карандаш, сложно из пластилина вылепить какую-то фигуру, то на помощь придут такие средства арттерапии как рисование нетрадиционными способами рисования. Исправление недостатков мелкой моторики у детей происходит через выполнение детьми большого

количества упражнений, с применением приемов нетрадиционного рисования. Особенности состояния общей и мелкой моторики проявляются и в артикуляции, так как существует прямая зависимость между уровнем сформированности мелкой и артикуляционной моторики. Из всего вышеизложенного можно сделать следующий вывод: влияние движений пальцев и кистей рук на формирование речевых умений детей и всестороннего развития, начиная с самого раннего возраста, было известно еще во II веке до нашей эры, в Китае, на востоке медики издавна использовали массаж рук для активности головного мозга и других систем организма; игры с пальчиками, созданные нашей народной педагогикой так же имеют развивающее, оздоравливающее воздействие. Сегодня это доказали работы многих исследователей, педагогов, психологов, таких как

В.М. Бехтерев, М.М. Кольцова, И.Э. Степаненкова, А.А. Леонтьев, Ж. Пиаже и многие другие [7, с.216].

Моторные центры речи в коре головного мозга человека находятся рядом с моторными центрами пальцев, поэтому, развивая речь и стимулируя моторику пальцев, мы передаем импульсы в речевые центры, что и активизирует речь. А самое важное и главное помочь детям средствами арттерапии справиться с проблемами, создать условия для проявления творчества, дать выход творческой энергии.

Литература

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983
2. Гаврилина С.Е. Развиваем руки, чтобы и писать и красиво рисовать. [Текст] / С.Е. Гаврилина, Н.Л. Долбишева, А.Ю. Куров, В.Н. Куров, М., 2003 – 180 с.
3. Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г., Щербинина С.В. Книга тестов. – М.: ЗАО «РОСМЭН – ПРЕСС». – 2008 – 80 с.
4. Диагностика готовности ребенка к школе / Под ред. Н.Е. Вераксы. – М.: Мозаика-Синтез, 2007
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2007. – 216 с.
6. Новиковская О. А. Ум на кончиках пальцев. – М.: Аст; СПб: Сова, 2006.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕНСОРНОЙ КНИГИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

DIDACTIC POTENTIAL OF TOUCH BOOKS IN SPEECH THERAPY WORK

Григорьева Виктория Витальевна

Сергеева Анна Иосифовна

Научный руководитель: А.И. Сергеева, старший преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: развитие речи дошкольников, восприятие, общее недоразвитие речи, сенсорная интеграция, сенсорные игры, сенсорная книга, дидактический потенциал, обучение пересказу, логопедическая работа.

Key words: speech development preschoolers, perception, General underdevelopment of speech, sensory integration, sensory play, sensory book, didactic potential, learning to paraphrase, speech therapy work.

Аннотация. Данная статья посвящена изучению возможностей сенсорных средств в развитии речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Указана взаимосвязь развития речи и сенсорных функций. Рассматриваются приёмы развития сенсорных процессов у дошкольников с недоразвитием речи. Дана классификация сенсорных игр. Приведены данные экспериментального исследования навыков пересказа у дошкольников с ОНР третьего уровня. Описан анализ результатов педагогического эксперимента. Раскрыт дидактический потенциал сенсорной книги в развитии речи дошкольников. Обосновано использование сенсорной книги в логопедической работе по обучению пересказу дошкольников с нарушениями речи.

В последние годы заметно возросло число детей с речевыми проблемами, причем значимой причиной этих проблем является расстройство переработки сенсорной информации у дошкольников.

По мнению авторитетных психологов, познание окружающего мира, начинается с восприятия сенсорной информации. Периодом чувственного познания окружающего является дошкольный возраст (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, В. С. Мухина). На этом этапе у детей происходит становление всех видов восприятия – зрительного, тактильно-двигательного, слухового, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Восприятие обеспечивает получение и первичную переработку информации из внешнего мира: узнавание и различение отдельных свойств предметов, самих предметов, их особенностей и назначения.

Изучением восприятия у детей с нарушениями речи занимались такие ученые, как Т. В. Волосовец, Л. И. Белякова, Г. А. Волкова, Ж. М. Гроз-

ман, Ю. Ф. Гаркуша, Е. М. Мастюкова, О. Н. Усанова, Л. С. Цветкова и другие.

Е. М. Мастюкова и Л. И. Переслени отмечают у детей с общим недоразвитием речи и нарушением фонематического восприятия недостаточную сформированность целостности образа предмета. Трудности восприятия образа проявляются в усложненных условиях предъявления предмета и сопровождаются увеличением времени принятия решения, неуверенностью в ответах, отдельными ошибками [1].

Восприятие и речь тесно взаимосвязаны: постоянность и обобщенность восприятия и подвижность зрительных образов формируются и развиваются под влиянием слова, которое возникает и уточняется на основе чувственной сферы [2]. Следовательно, восприятие является фундаментом для развития речи, его состояние не менее значимо для успешного общения ребёнка, как и такие психические процессы, как мышление и память.

Отметим, что целью работы различных специалистов (воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов) по развитию речи детей дошкольного возраста является становление начальной коммуникативной компетентности ребенка. Результатом педагогического воздействия к школьному периоду ребенка должна быть речь как универсальное средство его общения с окружающими людьми [3].

Теоретический анализ литературы позволяет заключить, что общепринятые методы развития и коррекции речи и неречевых процессов не всегда достаточно эффективны в работе с дошкольниками, поэтому в современных Федеральных государственных требованиях актуализировано широкое использование интеграции в различных образовательных областях для повышения результативности коррекционно-педагогической работы с дошкольниками.

Рассмотрим понятие «сенсорная интеграция» и различные дидактические средства её развития в научной литературе. Сенсорная интеграция определяется как способность воспринимать информацию, поступающую от всех наших органов чувств, выделять особо важную информацию, анализировать её и вырабатывать подобающую ответную реакцию (Trott, 1993).

Метод сенсорной интеграции возник во второй половине XX века как результат наблюдений американского логопеда и психолога Джейн Айрес. Она выявила, что более 70% детей с отклонениями развития речи, двигательной, эмоциональной сферы, нарушениями обучения, поведения и общения объединяет одно общее расстройство – нарушение работы сенсорных систем [4].

Чтобы помочь ребенку получить новый и необходимый ему сенсорный опыт, а также активизировать его речевое развитие, активно

используются на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях различные сенсорные игры и упражнения.

Анализ литературы позволил выделить следующие виды сенсорных игр:

- Игры с крупами, мукой, специями, чаем, кофе. Ходьба босиком по сенсорным «лужам»; рисование на подносе манкой или мукой; пересыпание крупы с помощью формочек, ложек; поиск игрушки в тазу с крупой.
- Игры с бытовыми предметами, с пластиковой одноразовой посудой: Строить башни из стаканчиков; стучать пластиковыми ложками по стаканчикам.
- Игры с песком: пересыпание песка, «зарывание» рук в песок, рисунки на песке.
- Игры с тканями и бумагой: трогать различные виды тканей и бумаги, шуршать и оборачивать их вокруг себя.
- Игры с фруктами: выкладывать узоры из долек мандарина, яблока, изучая запах.
- Игры с движением: ползать; прыгать; перекатываться с боку на бок; бегать по сенсорным дорожкам; двигаться под музыку.
- Игры с сенсорными баночками: баночки, наполненные крупой, монетами, водой, блестками, маслом.
- Игры с массажёрами для рук: делаем массаж рук, используя деревянные и пластиковые массажёры, фактурные резинки для волос, ребристые мыльницы, силиконовые прихватки и т. д.

Оригинальной находкой для сенсорного развития дошкольников является сенсорная комната. Впервые это понятие было введено М. Монтессори. Сенсорная комната – это специально оборудованное помещение, предназначенное для проведения лечебно-профилактических сеансов, необходимых детям и взрослым с различными отклонениями в развитии, а также для улучшения качества жизни здоровых людей. Это особым образом организованная окружающая среда, наполненная различными стимуляторами органов зрения, слуха, обоняния и осязания. Целью сенсорной комнаты является создание условий для релаксации и спокойного состояния детей [5].

Еще одним средством стимуляции сенсомоторного и речевого развития является сенсорная книга. В 1980-е годы в России стали выпускаться специальные книги для детей, с которыми можно было выполнять различные манипуляции, а именно: играть, раскладывать, строить автомобили и домики, учиться рукоделию с помощью вложенных внутри ниток, спиц, иголок, бисера [6].

Такие книги получили название «сенсорных», потому что при их чтении предлагается задействовать нетрадиционное оборудование для

интеграции задач сенсорного и речевого развития в предметно-развивающей среде.

Сенсорная книга как дидактическое средство развивающей предметной среды используется в работе с детьми от 3 до 7 лет. Она изготавливается из различных материалов, включая такие ткани, как хлопок, лен, и различные материалы: мех, кожа, фетр. На каждой странице имеются пуговицы, карманы, липучки, шнурки для размещения необходимого дидактического материала [7].

При создании сенсорной книги соблюдаются особые требования, такие как прочность, безопасность и нетоксичность. Углы книги не должны быть острыми во избежание случайных ранений. Кроме того, нельзя использовать мелкие конструкции, которые могут быть проглочены, стоит избегать острых, колющих, режущих деталей [6]. Книга должна быть соизмерима с ребёнком, чтобы он смог сам поднять её и перелистывать страницы, также она не должна быть тяжёлой. Психологические особенности дошкольного возраста ребёнка должны быть учтены при проектировании сенсорной книги. Всё это даёт возможность говорить о том, что сенсорная книга является социально-значимым объектом развивающей предметной среды ребёнка [8].

Сенсорную книгу можно применять для решения различных коррекционных задач: например, на этапе автоматизации поставленных звуков у детей и для развития связной речи, используя как в свободной деятельности детей, так и в организованных формах работы [7].

В ходе работы с сенсорной книгой осуществляется знакомство с основными сенсорными характеристиками предмета. Осваиваются сенсорные эталоны такие, как форма, качество, структура материала предмета. Помимо этого осознаются пространственные характеристики посредством зрения, тактильных и мышечно-суставных ощущений. Ребёнок осваивает строение и конфигурацию предмета, пространственные взаимоотношения между предметами и их частями.

Сенсорная книга формирует чувственную основу слова, способствует развитию словаря. Её применение способствует речевой активности; развитию творчества, побуждает интерес к предметно-практической деятельности, продуктивным видам деятельности. Психологи отмечают развитие познавательных процессов, в частности, развитие познавательной активности ребенка через сенсорную книгу [9].

Сенсорное пособие развивает движения пальцев рук, мелкую моторику через пристегивание, шнуровка, прикрепление «липучек», застёгивание «молний». Прямая зависимость между уровнем сформированности речи и развитием тонкой моторики рук отчетливо прослеживается в ходе индивидуального развития ребенка дошкольного возраста. Речь совершенствуется под влиянием кинетических импульсов от пальцев.

Обычно ребенок с высоким уровнем развития мелкой моторики умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь. Поэтому развитие движения пальцев рук способствует более быстрому и полноценному формированию у ребенка речи, тогда как неразвитая ручная моторика, наоборот, «тормозит» такое развитие [7].

Сенсорные многофункциональные книги можно рекомендовать в работу с детьми дошкольного возраста не только учителям-логопедам, но и воспитателям, психологам, социальным педагогам и родителям.

С целью выявления потенциала сенсорной книги было проведено экспериментальное исследование в МДОУ комбинированного вида № 53 города Томска. В группу испытуемых вошли 4 детей в возрасте 5–6 лет с общим речевым недоразвитием III уровня.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что дети с общим недоразвитием речи (ОНР) с III уровнем речевого развития недостаточно используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных монологических высказываний детей с ОНР характерно употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных слов. Выявлена ограниченность словарного запаса. В составлении рассказов отсутствует самостоятельность, нарушена логическая последовательность изложения.

Так как состояние связной речи является широким предметом изучения, то был выбран для исследования один аспект – обучение пересказу, причем дети с ОНР показали низкий уровень развития умения составления пересказа.

После обследования проведена коррекционная работа, направленная на развитие пересказа детей дошкольного возраста с помощью сенсорной книги. Было предположено, что обучение рассказыванию с опорой на наглядность и другие сенсорные процессы повысит эффективность коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи за счёт взаимодействия речевой и символично-моделирующих видов деятельности.

В ходе целенаправленного обучения у детей на контрольном эксперименте выявилась положительная динамика. Детям стало гораздо легче составить логичный рассказ, опираясь на страницы сенсорной книги, так как она выступала в роли плана, которого дети придерживались при пересказе. В результате работы дошкольники научились самостоятельно составлять связные рассказы с учетом взаимосвязи всех смысловых звеньев; у них увеличился объем рассказов и уровень связности, цельности и завершенности повествования. Испытуемые использовали более разнообразные языковые средства. Причем у дошкольников значительно

уменьшилось количество лексических, грамматических и синтаксических ошибок.

В целом, результаты проведенного исследования указывают на целесообразность использования сенсорной книги в обучении пересказу дошкольников с ОНР. В дальнейшем планируется разработка сенсорных книг по разной тематике для включения в практическую деятельность учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения.

Литература

1. Слепович, Е. С. Специальная психология учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.]; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Вышэйшая школа, 2012. – 511 с.
2. Кожина, Т. С. Сенсорная комната – альтернативный способ развития «особого» ребёнка / Т. С. Кожина, Н. В. Чудакова, Е. С. Березникова // Молодой ученый. – 2016. – № 12. – С. 53-57.
3. Минеева, Ю. В. Инновационные формы работы по речевому развитию дошкольников / Ю. В. Минеева, З. Салихова, Н. И. Левшина // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7. – с. 35-37.
4. Айрес Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция / Э. Джин Айрес. – Москва: Теревинф, 2009. – 272 с.
5. Кальмова, С. Е. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья : учебно-методическое пособие / С. Е. Кальмова, Л. Ф. Орлова, Т. В. Яворовская; под ред. Л. Б. Баряевой. – Санкт-Петербург: НОУ «СОЮЗ», 2006. – 87 с.
6. Попова, Д. М. Использование новых материалов в дизайн-проектировании детской книжки-игрушки / Д. М. Попова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 9. – с. 96-105.
7. Шпакович, Е. Л. Сенсорная книга, как средство преодоления речевых нарушений детей с ОНР / Е. Л. Шпакович // Актуальные задачи педагогики (III): материалы международной заоч. научной конференции (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2013. – 194 с.
8. Попова, Д. М. Проектирование детской книжки-игрушки в контексте развивающей среды / Д. М. Попова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 14. – с. 36-40.
9. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действия у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – Москва : Педагогика, 1978. – 224 с.

УДК 373.24

ГРНТИ 14.23.09

РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE ROLE OF PLAY IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNGER PRESCHOOL CHILDREN

Коновалова Юлия Николаевна

Научный руководитель: З.Н. Ажермачёва, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: логопед, воспитатель, развитие речи, дошкольники, детский сад, игра, ведущий вид деятельности.

Key words: a speech therapist, a kindergarten teacher, the development of speech, preschoolers, the leading type of activity.

Аннотация. В статье рассматривается актуальность использования различных видов игр, игровых методов в работе воспитателя, учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения. Влияние использования игры на развитие речи детей младшего дошкольного возраста.

Потребность в общении – одна из важных на всех уровнях развития личности. Общение – главное условие и основной способ жизни человека. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире.

Особенно велика роль общения в детстве. Для маленького ребёнка его общение с другими людьми – не только источник разнообразных переживаний, но и главное условие формирования его личности, человеческого развития. Язык и речь – это основное средство проявления важнейших психических процессов – памяти, восприятия, эмоций.

Наличие речевого дефекта приводит к изменениям в психической сфере, а именно к проявлению таких черт, как повышенная раздражительность, возбудимость, замкнутость, депрессивные состояния, негативизм, заторможенность, апатичность, психическая истощаемость, чувство ущемлённости и пр.

В младшем дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности. Игра оказывает огромное значение для развития всех психических процессов и личности ребёнка в целом. В трудах отечественных и зарубежных учёных (Л.С. Выготский, К. Кофка, М. Монтессори, Ж. Пиаже, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин, Н.К. Крупская и др.) отмечается, что игра, направленная на всестороннее развитие ребёнка, – одна из основных сторон дошкольного воспитания.

Особое значение игра приобретает в коррекционно-педагогическом процессе воспитания и обучения детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, поскольку наряду с предметной деятельностью она используется в качестве основы формирования правильной речи детей и для их полноценного развития. В игре дошкольники отображают свои представления и знания об окружающем мире.

Игра невозможна без речевого общения. В игре происходит развитие речи и мышления. Хорошо развитая речь является необходимым условием успешного обучения в школе.

Причиной острой необходимости развития речи детей является потребность общения человека с окружающими его людьми, а чтобы речь была внятна, понятна и интересна другим необходимо проводить разнообразные игры, разрабатывать методики проведения игр, чтобы дети были заинтересованы в игровой деятельности.

Для развития речи детей в детском саду проводятся различные игры, как на занятиях, так и в свободной деятельности детей.

Поэтому роль игры в развитии речи у детей дошкольного возраста занимает ведущее место. Посредством игровых комнат, спортивных залов, площадок для прогулок и дидактических игр создаются специальные условия, в которых в игровой форме ребенок развивает речь.

Большое значение в коррекционной работе имеет проведение дидактических игр и упражнений, способствующих развитию слухового восприятия, которое помогает ребёнку ориентироваться в окружающем пространстве, создаёт возможность действовать по словесному сигналу. Игры и упражнения по развитию слухового восприятия создают необходимые предпосылки к формированию речи.

Отличительная особенность сюжетно-ролевой игры – создание воображаемой ситуации и возникновение действий в «смысловом поле». По словам Л.С. Выготского, играя, ребёнок учится «сознавать свои собственные действия, осознавать, что каждая вещь имеет значение». В сюжетно-ролевой игре между детьми возникают ролевые и реальные отношения, стимулирующие детей к общению. Воспроизведение в игре отдельных сторон окружающей действительности требует активного применения вербальных средств для обозначения предметов, действий и отношений, что создаёт благоприятные условия для речевого развития ребёнка.

Подвижные игры очень рано входят в жизнь ребенка. Растущий организм постоянно требует активных движений. Все дети без исключения любят играть с мячом, скакалкой, любыми предметами, которые они могут приспособить к игре. Все подвижные игры развивают как физическое здоровье ребенка, так и его интеллектуальные способности. Всем известно изречение: «Движение есть жизнь». Следует рассматривать движение как фактор развития речи. Из-за неправильного физического воспитания, снижения двигательной активности развиваются расстройства ЦНС и внутренних органов, понижаются эмоциональный и интеллектуальный тонусы. Движение способствует познанию окружающего мира, всестороннему общему развитию детей, их оздоровлению, развитию интеллекта, речи.

Педагоги, участвующие в эксперименте по стимулированию речевого развития подвижными играми, пришли к выводу, что последние развивают следующие качества:

- сообразительность, концентрацию внимания;
- координацию движений и зрительного восприятия;
- координацию в системе «рука-глаз», являющуюся основой любых ручных умений и письменной речи;
- координацию зрительного и слухового анализаторов с движениями головы, туловища, конечностей;

- ориентировку в пространстве и пространственное воображение;
- представление об окружающем мире и собственном теле, его возможностях;
- выразительности речи;
- пантомимические способности;
- навыки общения, связной речи;
- культуру речевого общения.

Подвижные речи помогают детям легко заучивать множество стихотворных текстов, что, несомненно, способствует развитию памяти.

Среди множества игр существуют такие, в которых необходимо сохранить выражение лица и напряжение мышц тела в таком положении, в каком они были застигнуты определённым сигналом. Есть и игры, где, наоборот, используются элементы расслабления.

В подобных играх тренируется не только крупная, но и мимическая мускулатура, важная для становления чёткой речи, дикции.

Большое влияние на исправление речи детей оказывают игры с содержанием инсценирования какого-либо сюжета – игры-драматизации. Подобные игры формируют также произвольное запоминание текстов и движений. Хороводные игры и игры с пением способствуют развитию выразительности речи и согласованности слов с движениями.

Роль игр в развитии речи колоссальна – с их помощью пополняется и формируется словарный запас. Игровая ситуация требует от каждого ребёнка определённого уровня развития речевой коммуникации. Необходимость объясняться со сверстниками стимулирует развитие связной речи.

Роль игры в развитии речи занимает важное место еще и потому, что игра – это не только развлечение, но и творческий труд ребенка, это то, с чего он начинает свою жизнь.

Между игрой и речью существует двусторонняя связь: с одной стороны речь ребёнка развивается и активизируется в игре, с другой – сама игра совершенствуется под влиянием речи.

Ведущая роль в игре отводится педагогу. В процессе обучения учитель-логопед, воспитатель, с одной стороны, сам дает образец правильной, четкой речи, а с другой – стимулирует их собственные высказывания.

Задача педагога заключается в организации руководства игрой, обеспечивающего максимальную актуализацию имеющихся у ребенка возможностей. Полнота развития игры, а, следовательно, и ее коррекционная ценность повышаются при условии планирования воздействий педагога. Речь детей в игровой деятельности развивается быстрее, так как игра – ведущий вид деятельности ребенка-дошкольника, и большую часть своего времени ребенок проводит за разнообразными играми.

Игра в речевом развитии является неотъемлемой частью жизни ребенка младшего дошкольника. И главное в этом участие родителей и воспитателей, которые могут правильно организовать игры детей, подсказать.

Литература

1. Гаубих Ю. Г., Г. В. Косова, Липкина Ю.С. Игры в логопедической работе с детьми: Москва: Просвещение, 1979. – 208 с.
2. Рудик О.С. С детьми играем – речь развиваем. Часть 1. Учебно-методическое пособие. – Москва: ТЦ Сфера, 2013. – 176 с.
3. Ушакова О.С. Развитие речи детей 3-5 лет. – 3-е изд., Москва: ТЦ Сфера, 2016. – 192 с.
4. Филимонова О.Ю. Развитие словаря дошкольника в играх. – Санкт-Петербург, «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – 128 с.
5. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. Москва: Просвещение, 1988. – 64 с.

УДК 376.3
ГРНТИ 14.29.29

КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УЧРЕЖДЕНИИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

COMPLEX OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PROPHYLAXIS AND CORRECTION OF DELAY IN SPEECH DEVELOPMENT OF A CHILD IN HEALTH CARE INSTITUTION

Круглова Марина Владимировна

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук, доц. кафедры ДООЛ

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: задержка речевого развития, организационно-педагогические условия, ранний возраст, профилактика, коррекция, индивидуальный подход, коммуникативно-речевая среда, дидактические игры, мелкая моторика, логоритмика.

Key words: delay in speech development, organizational and pedagogical conditions, early age, prevention, correction, individual approach, communicative and speech environment, didactic games, fine motor skills, logarhythmics.

Аннотация. В статье описаны организационно-педагогические условия, которые являются эффективными при устранении задержки речевого развития в раннем возрасте. Данные условия направлены как на коррекцию, так и на профилактику данного нарушения. Подобран комплекс методов и технологий, которые может использовать логопед работая в учреждении здравоохранения с данной категорией детей.

В настоящее время особенно актуальными становятся вопросы диагностики, коррекции и профилактики задержки речевого развития в раннем возрасте. Это обусловлено резким увеличением детей, чья речь появляется и развивается в более поздние сроки, чем положено. В сложившейся системе образования специализированная помощь оказывается детям с патологией речи преимущественно после 4-5 лет. В связи с этим сегодня особое значение имеет определение и обобщение организационно-педагогических условий по предупреждению и устранению нарушений речи у детей раннего возраста в учреждении здравоохранения.

Организационно-педагогические условия подразумевают под собой характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, комплекса мер, содержания, приемов, методов и организационных форм обучения и воспитания, способствующих успешному решению задач педагогического процесса.

В работе по профилактике и коррекции задержки речевого развития организационно-педагогические условия можно разделить на основные и поддерживающие. К основным ориентированным на ранний возраст организационно-педагогическим условиям относятся: индивидуальный подход, соблюдение режима обучения детей, создание комфортной коммуникативно-речевой среды, использование специальных логопедических технологий и методик. Поддерживающими условиями, являются мониторинг достижений каждого ребенка (постоянный, регулярный контроль) и создание предметно-развивающей среды.

В специальной литературе вопросы профилактики и коррекции отклонений в развитии речи у детей раннего возраста освещены многими авторами: Н.М. Аксариной, Е.Ф. Архиповой, В.П. Балобановой, О.Е. Громовой, Н.С. Жуковой, Е.В. Кирилловой, Е.М. Мастюковой, Н.Н. Матвеевой, Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печорой, Г. М. Ляминой, Ю.А. Разенковой, Т.Б. Филичевой, Э.Л. Фрухт и др.

В связи с тем, что профилактика и коррекция задержки речевого развития предполагают комплексный подход, можно выделить следующие направления профилактической и развивающей работы с детьми раннего возраста: развитие зрительного и слухового восприятия, эмоциональных реакций, нормализация мышечного тонуса и работы органов артикуляционного аппарата, кистей и пальцев рук, развитие общих движений и действий с предметами, нормализация дыхания, развитие понимания речи и предпосылок активной речи, развитие высших психических функций и взаимодействия взрослого и ребенка.

В развитии речи детей раннего возраста очень важен индивидуальный подход к каждому ребенку. Индивидуальный подход имеет

решающее значение не только потому, что все дети разные и уровень их речевого развития отличается, но еще и потому, что маленький ребенок может воспринять только то воздействие взрослого, которое адресовано лично ему. Малыши не воспринимают призывы или предложения, обращенные к целой группе. Им необходим взгляд в глаза, называние по имени, ласковое прикосновение, словом, всё то, что свидетельствует о личном внимании и персональной обращенности взрослого. Индивидуальные занятия в учреждении здравоохранения могут быть как один на один с ребенком так и вместе с мамой и малышом [4].

Для того, чтобы занятия были наиболее результативными, очень важно соблюдать режимные моменты для проведения занятий с детьми раннего возраста. Логопедические занятия в этом возрасте лучше проводить в утреннее время, в это время мозг ребенка наиболее активен и готов воспринимать информацию. Также в раннем возрасте ребенок должен заниматься строго определенное время, потому что по прошествии этого времени резко снижается концентрация внимания, замедляется скорость мышления и результата от продолжительности такого занятия попросту нет. Необходимо учитывать, что в работе с малышами часть времени тратится на установление контакта с ребенком, поэтому можно его продлить до 25-30 минут. Занятие с маленькими детьми требует постоянной смены деятельности (работа за столом, подвижная логоритмика, игра на коврик, логопедические упражнения перед зеркальцем), такая динамичность снижает нагрузку, и малыш не устает [5].

Еще одним значимым аспектом в проведении логопедических занятий с детьми раннего возраста является включение в работу детского фольклора (сказок, песенок, стихов, потешек), сюрпризных моментов и интересных игрушек, которые повышают не только заинтересованность ребенка к занятию, но и его положительный эмоциональный фон. Важность эмоциональной установки, в том, что она помогает включить малыша в активную работу, уже с первых минут повышая эффективность обучения.

Для стимулирования речи ребенка необходимо создавать коммуникативно-речевую среду, постоянно говорить с ним (речь взрослого должна быть предельно выразительна, эмоциональна и «заразительна», побуждать к имитации и сопровождаться соответствующими жестами и движениями), озвучивать каждое действие ребенка, задавать ему вопросы с выбором ответов, постепенно усложнять речевое общение, создавать проблемные ситуации, использовать указательный жест, давать игрушкам и взрослым указания («Мишка, спи! Мишка, сиди! Мишка, ешь!»).

Занятия для детей раннего возраста решают многие задачи и включают в себя эффективные технологии, такие как: элементы логоритмики

(моторные песенки), артикуляционную, пальчиковую, дыхательную гимнастику, работу над лексико-грамматическим строем речи, дидактические игры, сопряженное чтение стихов, прибауток, игры по вызыванию звукоподражаний и т.д. [1]. Данные приемы должны использоваться в комплексе и целенаправленно влиять на развитие речи ребенка.

Ритмически организованные движения, моторика всего тела в целом, ускоряют созревание не только сенсомоторных зон мозга, но и центра речи. Логоритмика – это технология, которая направлена на преодоление речевого нарушения путем развития и коррекции двигательной сферы, помогает скоординировать работу дыхательной системы, артикуляционного аппарата, нервной системы и органов восприятия [3]. Главная особенность занятий с включением логоритмических элементов в том, что они строятся на подражании, в них нет принуждения «не выходит сейчас – получится потом», главное, чтобы ребенку нравилось, чем он занимается и он получал от этого удовольствие, на занятиях используются песенки Е.Железновой: «Мошка», «Мышь полезла первый раз...», «Машина», «Кубики» и т.д.

Чтобы ребенку было легче произносить новые слова у него должен быть достаточно развит артикуляционный аппарат, чем подвижнее органы речевого аппарата, тем четче произнесение звуков у детей. Артикуляционная гимнастика выполняется, как в пассивной, так и в активной форме, логопеду следует выполнять с ребенком упражнения для развития кинестетических ощущений, усиления активности губ, языка и развитие их подвижности, для этого логопедом используются следующие упражнения: «Заборчик», «Хоботок», «Лопаточка», «Кошка лакает молоко», «Часики», «Лошадка» и др.

Развитие мелкой моторики играет чрезвычайно важную роль в преодолении задержки речевого развития у детей раннего возраста. Учеными доказано, что уровень развития детской речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Хорошее воздействие оказывают игры с предметами: пирамидки, кубики, мозаика, закрепление на липучках предметов, застегивание пуговиц. Игры с карандашами, грецкими орехами, крупой, песком, “Пальчиковый бассейн”, “Пальчиковый театр”, “Шнуровки”, различные доски Сегена, складывание матрешек. Для развития мелкой моторики детям раннего возраста предлагается руками мять бумагу, салфетки, поролоновые шарики, резиновые мячики, пищащие игрушки, катать в руках су-джоки.

Одним из эффективных методов активизации словаря, как импрессивного, так и экспрессивного, являются дидактические игры. Каждая дидактическая игра имеет свое программное содержание, например, закрепляет знание о цвете, пространстве, времени, счете и т.д. В связи с этим в программное содержание игры входит и определенная группа

слов, которую должен освоить ребенок. Так как на развитии речи детей в раннем возрасте большое влияние имеет сенсорная культура, с детьми можно играть в игры-эксперименты, которые выделила в своей классификации С.Л. Новоселова: это -игры с природными объектами, со специальными игрушками для эксперимента, с игрушками имитирующими реальные предметы [2].

Кроме того активизировать речь детей раннего возраста помогают развивающие игры Воскобовича. Основные принципы этих игр – это интерес – познание – творчество. Они становятся максимально действенными, так как игра обращается непосредственно к ребенку добрым, самобытным, веселым и грустным языком сказки, интриги, забавного персонажа или приглашения к приключениям. Например, игра «Кораблик плюх-плюх» знакомит детей с простыми числами, впервые учит счету, дети узнают цвета, величину и развивают мелкую моторику.

Так же в комплекс организационно-педагогических условий входят игры на развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического слуха. Упражнения с музыкальными инструментами – бубен, колокольчик, маракас, барабан “Что звучит?”, “Угадай, на чем играю?”. Игры со “звуковыми коробочками”, наполненными различным содержанием (крупой, горохом, фасолью и т. д.) [5].

Чтобы речь становилась четкой и разборчивой, очень важно отхлопывать с ребенком ритм слова, так как в дальнейшем это помогает избежать затруднения в овладении звуко-слоговой структуры слова. Данную работу следует строить от простого к сложному, начиная с двухсложных слов с открытыми слогами (ма-ма, ва-та, му-ха) и по мере усвоения ребенком, постепенно усложнять задания переходя к следующим типам слоговой структуры слова.

Проявление разных видов активности у детей – главный показатель развития личности. Только тогда, когда ребенок получает право на свободный выбор заинтересовавшей его деятельности, он начинает проявлять себя как творческая личность. Предметный мир, а не только педагог побуждает ребенка к активным – самостоятельным действиям. В связи с этим в учреждениях здравоохранения для комфортного пребывания и речевого развития ребенка должна быть создана предметно-развивающая среда. Предметная среда должна быть оснащена развивающими игрушками на доступном для ребенка уровне, на стенах размещены плакаты, красочные картинки, на полу обязательно должен быть ковер для активной, подвижной деятельности детей раннего возраста.

Для того что бы проследить эффективность проведенной работы и уровень речевого развития ребенка в раннем возрасте, необходимо постоянно, раз в месяц проводить мониторинг достижений каждого

ребенка. Регулярный контроль помогает более четко отследить какие умения появились, какие закрепились и на какой компонент развития нужно сделать больший акцент в работе на предстоящий месяц.

Таким образом, если вовремя и правильно использовать организационно-педагогические условия по профилактике и коррекции речевых нарушений у детей раннего возраста в учреждении здравоохранения, тщательно выбирать подходящие технологии, приемы и методы работы, индивидуальный подход к каждому ребенку, удастся добиться положительной динамики в речевом развитии.

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – Москва: Астрель, 2012. – 222 с.
2. Быкова, Н.М. Игры и упражнения для развития речи / Н.М. Быкова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.-160 с.
3. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – Москва: Владос, 2013. – 348 с.
4. Горлова, О. Н. Организация коммуникативно-речевой среды в условиях дома ребенка / О. Н. Горлова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 3-2. – С. 179-182.
5. Екжанова Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – Санкт-Петербург: Каро, 2000. – 331 с.

УДК 383.2.026-056.1

ГРНТИ 14.29.29

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

DIDACTIC GAMES IN LOGOPEDIC WORK ON THE FORMATION OF MORPHOLOGICAL PART OF PRESCHOOL CHILDRENS SPEECH WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Минеева Алина Рамильевна

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, канд. пед. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: морфологические категории, дети с общим недоразвитием речи, дидактические игры.

Key words: morphological categories, children with general speech underdevelopment, didactic games.

Аннотация. Перечислены основные методические рекомендации для формирования морфологических категорий у детей с ОНР. Рассмотрены дидактические игры, как эффективное средство формирования категорий у детей с ОНР. Представлено подробное описание подборки дидактических игр.

Овладение морфологией оказывает огромное влияние на общее развитие ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе. Осваивая правильную речь, дети познают категории и законы морфологии в практике живой речи. Отсюда следует, что актуальность направления заключается в том, что мало изученным остается формирование у детей практических морфологических категорий, под которыми мы имеем в виду: формирование умений и навыков образования формы слова, употребления частей речи. Также нужно способствовать проведению специфических уроков по конкретизации и автоматизации у дошкольников грамматических закономерностей.

Формирование морфологических категорий у детей с ОНР осуществляется с учетом онтогенетической последовательности появления форм слова у детей (дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа, закрепление форм винительного, родительного, дательного, творительного – сначала беспредложных, затем конструкций с предлогами, предложного падежей). Также у этих детей необходимо учитывать тесную взаимосвязь при формировании словоизменения с развитием звукопроизношения, словообразования, фонематических процессов, артикуляционного праксиса.

В литературе отмечается что, при разработке содержания занятия необходимо учитывать постепенное усложнение программных задач, их значимость на данном этапе обучения, важность повторения определенного материала, а также дифференцированно определять меру требовательности к детям, учитывая задачи обучения и качество усвоения материала. Важно, чтобы в решении речевых задач и игр принимали участие все дети, в том числе и малоактивные. С этой целью можно распределить задания так, чтобы ответы тех, кого вызывают первыми, служили для малоактивных детей образцом для подражания, но не повторения. [1]

Очень важна работа педагога по исправлению допущенных детьми ошибок. Когда ребенок делает ошибку в грамматической форме, педагогу целесообразнее, фиксируя внимание ребенка на ошибке, не повторять неверную форму или слово, а лучше дать правильный образец и предложить ребенку воспроизвести его.

Также формирование грамматических умений и навыков напрямую зависит от того, как ведётся обогащение словаря. Так, при закреплении наименований животных и их детёнышей можно упражнять детей в образовании множественного числа существительных, обозначающих детёнышей: заяц – зайчата; лиса – лисята; волк – волчата.

Дидактические игры с игрушками, игры-драматизации в наибольшей степени отвечают возрастным особенностям детей младшего и среднего дошкольного возраста. Они предоставляют возможность

изменять положение игрушек, разыгрывать сценки, употреблять прямую и косвенную речь, соответствующим образом изменять слово. Динамика игрового действия способствует усвоению грамматических навыков. В подобных играх предусматривается дидактическая задача, оборудование, ход игры, игровые действия.

Рассмотрим примеры дидактических игр для формирования морфологической стороны речи детей с ОНР. При составлении заданий были использованы методы и приемы, описанные в работах Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Т.П. Горюновой, В.С. Минашиной, Н.И. Серебровой, Г.И. Николайчук, О.С. Ушаковой, М.М. Кониной и др. [1,2]

Игры способствуют закреплению форм существительных предложного падежа, дательного падежа единственного числа, творительного падежа, умения составлять предложения, согласования прилагательного и существительного в роде и числе; умению различать на слух глаголы единственного и множественного числа настоящего времени; подбирать к глаголу существительное в соответствии с числом глагола, обучению детей правильно употреблять грамматическую форму глагола, ставя соответствующие вопросы, например: что делает? что делал(а)? сделал(а)?, но что делают? что делали? и т.п.

Первая игра – «Кто где живёт?» направлена на закрепление формы существительных предложного падежа. На доске выставляются картинки с изображением жилищ животных. Дети отвечают на вопрос: «Где живет (или зимует) лиса (медведь, ёж, мышь и т.д.)?».

Второе задание предполагает закрепить формы предложного падежа в игре «Что в чём?». На доске демонстрируются картинки с изображением посуды. Детям необходимо отвечать на заданные вопросы, выбирая нужную картинку. Например, «В чём варят суп? (Суп варят в кастрюле). В чём носят воду из колодца? (Воду носят в ведре)».

Цель третьей игры «Что чем делают?»: закрепить формы существительных дательного падежа единственного числа. Детям предлагаются предметные картинки с изображениями инструментов: топора, пилы, лопаты, иглы, ножа, ножниц. По предметным картинкам они отвечают на вопросы: «Чем? Пилят, копают, шьют, режут и т.д.».

Следующая игра на закрепление в речи формы творительного падежа. Детям демонстрируются картинки с изображением различных видов транспорта. Каждый ребёнок по картинке отвечает на заданные вопросы: «Кто управляет (автобусом, самолётом и т.д.)?»

В задании на составление предложения ребенок ставит в нужную форму слова входящие в состав этого предложения. Например: Девочка, гладить, платье, утюг. (Девочка гладит платье утюгом). Дети, украшать, елка, игрушки. Мама, чистить, ковер, пылесос и т. п.

Игра «Найди по цвету» проводится с целью закрепления согласования прилагательного и существительного в роде и числе, а также повторения цветов. Детям предлагаются картинки или предметы разного цвета. Они находят предметы этого цвета, которые соответствуют данной форме прилагательного. Например: красное – яблоко, платье, пальто; желтая – репа, тыква, сумка, дыня; зеленый – огурец, кузнечик, лист, куст. Задание также закрепляет лексический материал.

Игра «Отгадай, о ком говорят?» предназначена для обучения различать на слух глаголы единственного и множественного числа настоящего времени; учить подбирать к глаголу существительное в соответствии с числом глагола. Материал: сюжетные картинки с изображением одного – нескольких людей и их действий.

Логопед предлагает детям рассмотреть картинки и догадаться о ком говорится: играет – играют; рисует – рисуют; сидит – сидят; говорит – говорят; летает – летают и т.д. После того как дети правильно показывают на нужную картинку, он просит их подобрать существительное в соответствующей форме, обращая внимание на окончание глагола.

Целью игры «Говори, не ошибись!» является научить детей правильно употреблять грамматическую форму глагола, ставя соответствующие вопросы, например: что делает?, что делал(а)?, сделал(а)?, но что делают?, что делали? и т.п. В ходе игры дети разучивают стихотворение и одновременно инсценируют то, что говорят, затем самостоятельно изменяют в этих стихах грамматическую форму числа и лица глагола. Например:

По садочку мы идем
И поем, поем, поем.

Дети «гуляют по саду» и поют песню. Потом логопед предлагает одному из них рассказать про себя, как он идет по садочку и поет.

Примерный лексический материал:

Я бегу, бегу, бегу,
Я на месте не стою.

Игра «Умная стрелка» является закреплением согласования глагола и существительного в числе. Используется наглядное пособие: круг, разделенный на части, и подвижная стрелка, закрепленная в центре круга. На круге различные сюжетные картинки, изображающие действия.

Логопед называет действие (рисует, играют, строят, умывается, причесывается и т. д.). Дети ставят стрелку на соответствующую картинку и придумывают по ней предложение (Дети строят башни. Дети играют в футбол. Мальчик рисует дом. Девочка причесывается расческой. И т. д.).

Овладение морфологической стороной речи ребенком с ОНР происходит тогда, когда он начинает свободно использовать весь арсенал

грамматических средств в расширяющихся сферах общения со взрослыми и детьми: в детском саду, во дворе, в парке, театре.

Поэтому отработанные морфологические конструкции включаются в сюжетно-ролевые игры, а также используются педагогом в режимные моменты. Вышеперечисленные игры и упражнения способствуют отработке навыка правильного использования конструкций, что способствует коррекции грамматического строя речи детей с ОНР.

Литература

1. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – Екатеринбург: ООО «КнигоМир», 2011. – 320 с.
2. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 222 с.
3. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника: метод. пособие / Т.Б. Филичева, А.В. Соболева – Екатеринбург: Издательство «АРГО», 1997. – 80 с.
4. Циркунова, Н. И. Формирование лексико-грамматических форм речи у детей с ОНР / Н. И. Циркунова // Логопед. 2014. – № 3. С. 44–47.

УДК 373.24

ГРНТИ 14.23.09

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

THE MAIN DIRECTIONS OF PREVENTION OF VIOLATIONS OF EARLY CHILDHOOD SPEECH DEVELOPMENT

Невраева Александра Сергеевна

Научный руководитель: О. И. Киселева, канд. пед. наук, доц. кафедры дефектологии

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: ранний возраст, развитие речи, профилактика речевых нарушений, логопедическая работа.

Key words: early childhood, the development of speech, prevention of speech violations, speech therapy work.

Аннотация. В статье рассмотрены основные направления в работе по профилактике речевых нарушений, их значимость и организация занятий с детьми раннего возраста до трех лет.

На протяжении всей жизни человека его здоровье в периоде раннего детства является определяющим для общего развития, так как в становлении всех систем и органов ранний возраст детей относится к критическим периодам онтогенеза.

Ранний возраст (с 1,5 до 3 лет) считается наиболее сензитивным периодом для развития моторных функции, ориентировочно-познавательной деятельности, речи и формирования личности в целом.

На сегодняшний день особенно актуальными стали вопросы ранней диагностики, форм и методов работы с детьми раннего возраста, так как в последнее время отмечается существенный рост числа детей, которые имеют как нарушения моторного развития разной степени тяжести, так и психического, в том числе речевого развития. Вследствии этого, увеличивается число детей, которые сложно социально адаптируются, а так же не усваивают полностью дошкольную и школьную программы. [1]

Социальная адаптация и успешность обучения детей в школе напрямую зависят от раннего выявления нарушений. В настоящее время поздняя диагностика психических и речевых функций очень часто ведет к несвоевременности оказания не только медицинской помощи детям, но и психолого-педагогической. [2]

В тех случаях, когда нарушения в развитии выявляются на ранних этапах жизни ребенка, медико- и психолого-педагогическое воздействие являются наиболее эффективными. Поэтому на сегодняшний день становится актуальной проблема интенсивного развития логопедии раннего возраста.

Таким образом, особую значимость на сегодня имеет определение содержания и основных направлений профилактической работы по предупреждению нарушений речи у детей раннего возраста. Предотвратить формирование нарушений в развитии речи легче, чем впоследствии их устранить.

Логопедическую работу по предупреждению нарушений речи у детей раннего возраста необходимо строить, опираясь на основные положения специальной педагогики в области раннего вмешательства (раннее целенаправленное и дифференцированное «пошаговое» обучение; использование как традиционных так и инновационных методик, приемов, средств обучения; обучение должно быть глубоко дифференцировано и индивидуализировано; а также необходимо участие родителей в развивающем процессе). [3]

Основа работы должна опираться на следующие принципы:

- принцип комплексности, заключается в том, что ребенок должен изучаться одновременно медиками, психологами и логопедами, так как необходимо выявить речевые и неречевые проблемы. Этот принцип основан на совместной деятельности всех специалистов.
- принцип поэтапности, который обеспечивает непрерывность этапов и преемственность профилактической работы;
- принцип опоры на различные анализаторы, непосредственно участвует в формировании высших психических функций слуховой, зри-

тельной, кинестетической, а также двигательной функциональных систем;

- принцип наглядности, который предполагает использование наглядных средств, таких как картинки, слайды, видео, всевозможные тематические предметы на занятиях с детьми, что делает усвоение содержания и выполнение заданий более доступным, увлекательным и простым;
- принцип выявления состояния зон актуального и ближайшего развития (по Л.С. Выготскому). Зона актуального развития выражается в том, что ребенок знает и умеет в данный момент, а зона ближайшего развития выражается в том, что ребенок может освоить, благодаря нашей помощи. Таким образом, учитывая уровень речевого и психомоторного развития ребенка, ему предоставляются задания определенного уровня, выполнять которые он может с дозированной помощью со стороны взрослого;
- принцип усложнения материала, основанный на постепенном добавлении трудностей в развивающий процесс. Переход к новым, более сложным упражнениям должен происходить по мере закрепления формируемых навыков и адаптации к нагрузкам. Отступление от этого условия приводит к тому, что недостаточно закрепленные навыки легко теряются под воздействием повышенных нагрузок;
- принцип реализации деятельностного подхода, предполагающий в раннем возрасте опору на ведущий вид деятельности; до 3 лет это предметная деятельность, способствующая психическому развитию ребенка в целом: развитию общей и мелкой моторики, и развитию высших психических функций (восприятия, памяти, мышления, речи и т.д.).
- принцип онтогенетический предполагает сравнение ребенка с нормой развития, чтобы понимать, что у ребенка сформировано, а что нет. Особое внимание уделяется последовательности формирования психомоторной сферы и видов деятельности ребенка (в том числе речевой деятельности) в онтогенезе. [4]

Вопросы по профилактике развития речи детей раннего возраста представлены в специальной литературе многими авторами, такими как Жуковой Н.С., Мастюковой Е.М., Аксариной Н.М., Печорой К.Л., Пантюхино Г.В., Фрухт Э.Л., Филичевой Т.Б., Кирилловой Е.В., Балобановой В.П., Громовой О.Е., Стребелевой Е.А., Матвеевой Н.Н. и др. Все они отмечают в профилактической и развивающей работе с детьми раннего возраста следующие направления: развитие эмоциональных реакций, речеслухового аппарата (это слуховое внимание и речевой слух), зрительного и слухового восприятия, нормализация речедвигательного аппарата и мышечного тонуса, общей и мелкой моторики,

правильная постановка речевого дыхания, развитие предпосылок активной речи и понимания речи, развитие взаимодействия ребенка и взрослого.

Следовательно, в результате теоретического анализа литературы можно выделить основные направления в работе по профилактике речевых нарушений у детей в раннем возрасте.

1. Развитие общей психической деятельности ребенка, не только речевых, но и высших психических функций: сенсорно-перцептивной деятельности и эталонных представлений, внимания (зрительного, слухового, двигательного), памяти (речеслуховой, зрительной, двигательной), восприятия (зрительного, слухового), мыслительной деятельности во взаимосвязи с развитием речи (познавательной активности, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления, мыслительных операций, умения действовать целенаправленно), творческих способностей, межканализаторного взаимодействия; формирование ведущих видов деятельности (предметной, игровой); формирование положительной и устойчивой мотивации речевой активности ребенка в различных видах деятельности, способность ребенка к имитации, к подражанию.

2. Формирование моторной сферы: нормализация мышечного тонуса (общий массаж, физкультурные занятия, дифференцированный массаж лицевой и оральной мускулатуры; дифференцированный массаж кистей и пальцев рук, самомассаж биологически активных точек); формирование кинестетического и кинетического ощущения ручных и артикуляторных движений (восприятие схемы тела, формирование пространственного чувства, пальчиковые игры, упражнения на определение положения губ, языка, челюсти); упражнения для развития общей и мелкой моторики, мимические и артикуляционные упражнения (комплекс игр); упражнения на развитие просодической стороны речи, развитие зрительно-моторной координации; развитие навыков самообслуживания.

3. Работа с родителями (активное участие семьи в речевом развитии детей, то есть знакомство с результатами обследования, возможностями и особенностями ребенка, совместное обсуждение программ профилактического обучения и воспитания; с планом и проектами по развивающей работе с детьми; анкетирование родителей; согласование содержания, тем, методов обучения ближайших занятий; участие в занятиях; консультации для родителей о причинах, особенностях речевых нарушений у детей и способах их преодоления; семинары-практикумы, логопедические гостиные, беседы, занятия-консультации, мастер-классы для родителей по развитию моторной, познавательной сфер, импрессивной и экспрессивной речи; работа по ознакомлению с психолого-

педагогической и логопедической литературой, ведение логопедического или речевого центра, подготовка памяток, домашних заданий, обязательное поддержание обратной связи не только очно, но и заочно, посредством сайта, «логопочты» в речевом центре, электронной почты и т.д.

4. Развитие экспрессивной речи: обогащение лексики (пополнение словаря существительными, глаголами, прилагательными); развитие фразовой речи, фонематических процессов, работа над звукопроизношением, активизация словаря, совершенствование процессов поиска слов, перевода слова из пассивного в активный словарь, формирование речевого и предметно-практического общения с окружающими, развитие знаний и представлений об окружающем.

5. Развитие импрессивной речи: понимания слов, которые обозначают предметы, признаки, действия; знакомство с грамматическими категориями и предложными конструкциями; с инструкциями, вопросами, а также несложными текстами. [5]

Методы и приемы в работе по профилактике и предупреждению речевых нарушений необходимо применять как практические, так и наглядные: артикуляционная гимнастика, самомассаж и массаж, подражание, вслушивание, рассматривание, манипуляции с предметами, картинками, предметно-игровые действия с игрушками, рисование, конструирование, лепка, сенсорные игры и др.

Занятия должны быть как индивидуальные, так и подгрупповые занятия продолжительностью от 10 до 25 минут в зависимости от состояния детей и от этапа работы. Подгруппы необходимо комплектовать, учитывая моторную, познавательную и речевую степень развития детей (по 5 человек).

Проблема развития речи дошкольников является комплексной, так как она основана на данных не только педагогики и психологии, но и общего языкознания, социолингвистики, а также психолингвистики.

Таким образом, перспективы успешного развития и обучения детей, их адаптация в школе и в социуме напрямую зависят от выявления нарушений в раннем возрасте. Комплексную систему необходимо строить на основе многоуровневого, индивидуализированного подхода, специального воспитания, обучения и развития детей раннего возраста, что обеспечит высокую эффективность в коррекционно-педагогическом воздействии.

Литература

1. Щелованов, Н. М. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет. – Москва: Изд-во «Просвящение», 2003. – 182 с.
2. Журба, Л. Т., Мастюкова, Е. М. Минимальная мозговая дисфункция: научный обзор. – Москва, 2009. – 261 с.

3. Мاستюкова, Е. М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. – Москва: Изд-во «Владос», 2007.-303 с.
4. Яременко, Б. Р. и др. Минимальные дисфункции головного мозга у детей. – Санкт-Петербург: Изд-во «Салит-Медкнига», 2007. – 125 с.
5. Гирилюк, Т.Н. Педагогическая технология по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: – Екатеринбург: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук, 2007. – 26 с.

УДК 373.2.025.6
ГРНТИ 14.23.09

МНЕМОТЕХНИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

MNEMONICS AS A WAY OF DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SPEECH OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Охотина Алёна Леонидовна, Сергеева Анна Иосифовна

Научный руководитель: А.И. Сергеева, старший преподаватель

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: мнемотехника, развитие речи и высших психических функций дошкольников, нейропсихологический аспект, мнемотехнические приемы, дидактический потенциал мнемотехники.

Key words: mnemonics, the development of speech and higher mental functions of preschool children, neuropsychological aspect, mnemotechnical methods, didactic potential of mnemonics.

Аннотация. Дано определение мнемотехнике и краткая истории её возникновения как метода. Раскрыты аспекты применения мнемотехники в коррекционно-логопедической работе. Дано обоснование применения различных мнемотехник в логопедии с точки зрения нейропсихологического подхода. Перечислены основные приёмы мнемотехники, которые активно используются в педагогической практике. Проанализированы исследования отечественных авторов о роли мнемотехник в развитии сенсорных функций и речи. Приведены результаты экспериментального исследования с включением мнемотехник в логопедическую работу. Доказана результативность мнемотехнических таблиц в развитии монолога у старших дошкольников. Сформулированы выводы по теме исследования.

Проблема развития монолога является одной из самых актуальных в работе с дошкольниками, так как дефицит речевого общения родителей и детей, подмена живого общения компьютерным и непонимание родителями последствий недоразвития речи влияют на качество монолога у детей.

В педагогическую практику для развития связной речи дошкольников активно включаются приемы мнемотехники. Мнемотехника – это

система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации с использованием мнемотаблиц [1].

Доказано, что в дошкольном возрасте преобладает наглядно-образная память, и запоминание носит в основном произвольный характер. Зрительный образ, сохранившийся у дошкольников после прослушивания текста, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее запомнить материал. Применение красочных опорных рисунков при заучивании стихотворений, при обучении составлению описаний и пересказу повышает мотивацию детей, превращая занятие в игру [3].

Исследования в области нейропсихологии подтвердили активизацию работы обеих полушарий головного мозга при использовании мнемотаблиц, включение как правого (гештальтного, эмоционального), так и левого (логического, рационального), что является свидетельством стимуляции межполушарного взаимодействия, необходимого для развития высших психических функций человека. Мнемотехника базируется на представлении о сложной и активной природе процессов запоминания, она открывает широкие возможности для более эффективного запоминания детьми текста, даже детьми с проблемами в речевом развитии. Она способствует формированию воображения, понимания того, что слышишь; способности сохранять в памяти поступившую информацию; развивает образное мышление, зрительную память и творческие способности детей [4].

Отметим, что методы, используемые мнемотехникой, в коррекционной педагогике трактуются по-разному: В. К. Воробьева называет ее сенсорно-графическими схемами для составления монолога, Л. Н. Ефименкова – схемой составления рассказа, Т. А. Ткаченко обозначает как предметно-схематические модели, В. П. Глухов предлагает блоки-квадраты, а в последних исследованиях Т. В. Большева – коллажи [2].

Мнемотехника как метод имеет многовековую историю, еще с 6 века до н. э. этот термин предложил Пифагор Самосский. В греческой мифологии Мнемозиной называли богиню памяти. Известно, что древние греки практиковали приемы мнемотехники и способны были к качественному запоминанию объемной информации [5]. Также искусство запоминания развивалось средневековыми монахами для удержания в памяти больших богослужебных текстов. Мнемотехнику изучал, разрабатывал и преподавал Джордано Бруно, ею интересовался Аристотель и обучал искусству запоминания Александра Македонского. Современники Юлия Цезаря и Наполеона Бонапарта свидетельствуют об их исключительной памяти, которая основывалась на мнемотехнических приемах.

Активно использовалась мнемотехника и на Руси. Ее ярким примером является славянская азбука, где названия всех букв кириллицы были придуманы с мнемонической целью. Г (глагол) Д (добро) Е (есть) – письменность есть добро; Р (рцы) С (слово) Т (твердо) – произноси слово твердо.

Все это подтверждает тот факт, что уже издревле люди понимали значимость мнемотехники для эффективного запоминания информации.

Мнемонические символы окружают человека, например, дорожные знаки, кодировка цветов радуги для успешного запоминания или нарисованный на руке крестик как напоминание о чем-то важном. Существуют специально разработанные приемы мнемотехники для запоминания сложной информации [5]. Перечислим основные из их:

1. Пиктограмма как совокупность графических образов, которые человек придумывает сам с целью запоминания и последующего воспроизведения каких-либо слов и выражений. Данный прием эффективен при заучивании различных текстов, в том числе и стихотворных.

2. Рифма – стихотворная форма для улучшения восприятия и воспроизведения информации.

3. Ассоциации – нахождение ярких образов, которые соотносятся с запоминаемой информацией.

4. Прием символизации как средство запоминания абстрактных понятий, не имеющих четкого образного значения. Одно и то же слово может быть по-разному закодировано в образы разными людьми. Но, как правило, удается использовать для кодирования символы, хорошо закрепленные в сознании большинства людей. Например: символ мира – голубь, символ любви – сердце и т.д. [5].

Учителя-логопеды используют методические разработки О. Н. Сомковой, Л. В. Омельченко, В. К. Воробьевой, Л. Н. Ефименковой, Т. А. Ткаченко и др., которые отражают способы обучения дошкольников на основе схематического моделирования. Как любое обучение, мнемотехника строится по принципу «от простого к сложному». Исследователи советуют начинать работу с простейших мнемоквадратов, постепенно переходить к мнемодорожкам, а позже – к мнемотаблицам.

Экспериментальное исследование для проверки результативности включения мнемотехник в процесс обучения монологу проводилось на базе МАДОУ комбинированного вида №53 г. Томска. В экспериментальную группу вошли дети старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи III уровня» (далее ОНР III уровня).

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика состояния описательной речи по методике В. П. Глухова, включающая следующие задания:

1. Составление описательного рассказа по игрушке;
2. Составление рассказа – описание по сюжетной картинке.

Исследование носило индивидуальный характер и проводилось в свободное от занятий время. Высказывания детей дословно фиксировались, а затем анализировались и оценивались. Полученные результаты свидетельствовали о несформированности описательной речи у детей с ОНР III уровня. В речи испытуемых наблюдался целый ряд проблем:

1. Несформированность грамматического строя речи;
2. Недостаточный словарный запас для детей 5,5-6 лет;
3. Нарушение логической последовательности и связности изложения;
4. Фрагментарность изложения;
5. Смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии;
6. Неумение согласовывать слова в предложениях.

Полученные данные указали нам на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию описательной речи.

На логопедических занятиях с дошкольниками по развитию описательной речи активно применялись пиктограммы. В процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста навыка составления рассказа-описание использовались мнемосхемы Т. А. Ткаченко и Л. В. Омельченко. Занятия проводились по определенной тематике, например: «Зимняя сказка», «Такие разные дикие животные».

Работа с мнемодиаграммами проходила в несколько этапов:

1. Рассмотрение таблицы и разбор того, что на ней изображено;
2. Перекодирование информации, т.е. преобразование из абстрактных символов в образы;
3. Воспроизведение рассказа по заданной теме.

В процессе формирования описательной речи была отмечена положительная динамика. Дети постепенно учились выделять характерные признаки предметов, соблюдать логическую последовательность и связность изложения, постепенно обогащался словарный запас и вырабатывалась уверенность в себе.

Выводы:

1. Мнемотехника по своей природе многофункциональна, на ее основе эффективно проходят занятия не только по формированию описательной речи, она оказывает положительное влияние на развитие всех типов связного высказывания (заучивание стихотворений, составление как описательных, так и творческих рассказов, пересказ).

2. Включение мнемотехнических приемов в занятие с дошкольниками делает его разнообразным и повышает интерес детей к развитию речи.

3. Исследователи сходятся во мнении, что включение в коррекционно-логопедическую работу данной техники способствует закреплению

правильного произношения, знакомству с буквами, развитию психических процессов и умственной деятельности ребенка.

Таким образом, для дошкольников мнемотехнические приемы имеют особое значение, т.к. мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Использование мнемотаблиц в работе по формированию монологической речи позволяют детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, перекодировать ее, сохранять и воспроизводить в соответствии с поставленными задачами.

Литература

1. Вязникова, Е. А. Использование мнемотехники в развитии речи детей / Е. А. Вязникова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы VII Междунар. Науч.- практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.). – 2015. – №4 (7). – С. 40–43.
2. Косенко, О. С. Формирование речевой способности у детей с ДЦП посредством мнемотехники и логоритмических упражнений / О. С. Косенко // Современные аспекты логопедической теории и практики: материалы VI Всерос. заочной науч. – практ. конф. (Томск, 25 февраля 2016 г.). – 2016. – С. 23–24.
3. Омельченко, Л. В. Использование метода мнемотехники в развитии связной речи / Л. В. Омельченко // Логопед. – 2008. – №4. – С. 102–115.
4. Киселева, О. И. Использование метода наглядного моделирования в обучении дошкольников монологической речи: учебное пособие / О. И. Киселева. – Томск: ТГПУ, 2005. – 33 с.
5. Официальный сайт Студопедия: Возникновение и развитие мнемоники [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studopedia.ru/11_93855_vozniknovenie-i-razvitiemnemoniki.html (дата обращения 18.02.2017).

УДК 373.2.016.693-058.264

ГРНТИ 14.07.05

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
USING THE METHOD OF PERFECT SIMULATION FOR
FORMING THE CONNECTED SPEECH OF PRESCHOOLERS
WITH THE COMMON INSECURITY OF SPEECH**

Перова Татьяна Андреевна

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, канд. пед. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: связная речь, дети с общим недоразвитием речи, наглядное моделирование, коррекционный процесс.

Key words: connected speech, children with general speech underdevelopment, visual modeling, correctional process.

Аннотация. Одним из эффективных способов обучения детей с ОНР пересказу является использование графических схем и моделей. Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. На базе МБДОУ «Детский сад с. Калтай» было выявлено, что использование заместителей помогает детям строить связные, логически выстроенные высказывания.

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности, поэтому у детей с ОНР она сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, частое использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий, называнием предметов на сюжетной картине. Именно поэтому основной задачей логопедического воздействия при общем недоразвитии речи является – научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, строить повествовательную речь. Организация обучения детей с ОНР – процесс довольно сложный, требующий специальных методов. Поэтому наряду с общепринятыми приемами и принципами можно широко использовать творческий подход, эффективность которого очевидна. Одной из таких методик является наглядное моделирование, представленное в виде графических схем и моделей.

Необходимо отметить, что связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в личностном развитии, в процессе воспитания и обучения детей, т.к. она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля над этими знаниями.

В современных психологических и методологических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи при спонтанном их развитии не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения ребенка в школе. Этим умениям и навыкам нужно обучать специально. Поэтому формирование связной речи – наиболее сложный раздел коррекционного обучения.

Проблемой развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР занимались такие исследователи, как Т.Б. Филичева, Л.Н. Ефименкова, В.П. Глухов и др. Ими были разработаны авторские методики по формированию связной речи дошкольников с ОНР. Особое внимание нужно уделять навыкам формирования повествовательного рассказа у детей с ОНР. Повествование – это тот тип речи, который в силу возрастной активности, деятельностного характера дошкольников привлекает их больше других и чаще создается ими в речевой

практике. Однако, как показали исследования (О.С. Ушаковой, Н.Ф. Виноградовой, Н.Г. Смольниковой, Л.Г. Шадринной, В.В. Гербовой, Т.И. Гризик, Н.В. Елкиной), дети испытывают затруднения именно в освоении повествовательных рассказов.

Как отмечает В.П. Глухов, наибольшие затруднения дошкольники испытывают в изложении элементарной последовательности событий. Автор указывает на несформированность навыка повествовательного рассказа при общем недоразвитии речи и связывает это с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, с недостаточным уровнем овладения внутренней речью.

В.К. Воробьева отмечала, что формирование смысловых связей и отношений, составляющих содержательную структуру речевого общения, протекает во внутренней речи и обеспечивается не словами и фразами, а единицами универсального предметно-схемного или предметно-изобразительного кода. Систему предметно-смысловых отношений можно смоделировать, т.е. представить в виде наглядного графического плана, который будет отражать правила построения как высказывания, так и целого рассказа. Значимость моделирования плана высказывания неоднократно подчеркивалась известным педагогом-психологом Л.С. Выготским, говорившим о важности последовательного размещения в предварительной программе всех конкретных элементов высказывания, так же он отмечал, что каждое звено высказывания должно вовремя сменяться последующим.

Что такое наглядное моделирование?

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним.

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Поэтому, на занятиях в детском саду, где задействован только один вид памяти – вербальный, используются опорные схемы, которые помогают задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память.

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста.

Следовательно, актуальность использования наглядного моделирования в работе с дошкольниками состоит в том, что:

1) ребенок-дошкольник очень пластичен и легко обучаем, но для детей с ОНР характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к за-

нятию, поэтому использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает решить эту проблему;

2) использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью;

3) применяя графическую аналогию, дети учатся видеть главное, систематизировать полученные знания.

На базе МБДОУ «Детский сад с. Калтай» Томского района был проведен эксперимент по обследованию состояния повествовательной речи детей с ОНР и формированию ее средствами наглядного моделирования.

При обследовании была использована методика В.П.Глухова. В целях комплексного исследования связной речи детей применялась серия заданий, которая включала: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически; пересказ текста; составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания. Комплексное обследование позволило получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний – от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом учитывались характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний. Результаты обследования показали, что уровень сформированности связной речи у детей низкий и требует интенсивной логопедической помощи.

Поэтому способ наглядного моделирования использовался в работе над всеми видами связного монологического высказывания:

- пересказ;
- составление рассказов по картине и серии картин;
- описательный рассказ;
- творческий рассказ

В ходе использования приема наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации – моделью. В качестве условных заместителей (элементов модели) могут выступать символы разнообразного характера:

- геометрические фигуры;
- символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы).

Действия с моделями осуществлялись в следующей последовательности: сначала модели предлагаются в готовом виде, а затем дети придумывали условные заместители самостоятельно.

Для того чтобы научить ребенка последовательно излагать сюжет применялся графический план.

Работа по формированию повествовательного рассказа осуществлялась в 3 этапа.

На первом этапе детям предлагался рассказ с постепенным «появлением» модели персонажей. Затем дети самостоятельно составляли модели, выкладывая из картинок с изображением персонажей, эпизоды.

После этого этапа работы в качестве символов-заместителей применялись геометрические фигуры, своей формой и цветом напоминающие замещаемый предмет. Например, зеленый треугольник – дерево, красный кружочек – цветок и т.д.

На заключительном этапе использовался уже готовый картинно-графический план, когда дети самостоятельно могли следить по модели за происходящими событиями в читаемом произведении, а затем пересказывать текст. Такое моделирование обеспечивает запоминание последовательности происходящих событий и умение передавать их точный ход.

Так, в последствие, к концу дошкольного возраста дети уже самостоятельно смогут составлять модель по ходу чтения произведения.

Для формирования у дошкольников элементарных представлений о структуре повествовательного текста и умение использовать средства связи, обеспечивающие его целостность, необходимо научить ребенка осмысливать тему высказывания, придумывать начало повествования, развивать сюжет в логической последовательности и завершать его.

В ходе исследования был сделан вывод о том, что метод наглядного моделирования при обучении связной речи дошкольников с ОНР облегчает процесс овладения содержанием, структурой повествовательных текстов. Применение схем и моделей для большинства детей было важно:

- они способствовали развитию самостоятельности;
- они научились без наводящих вопросов описывать игрушки, животных, различные предметы, пересказывать тексты;
- у них увеличился объем вербальной памяти, концентрация внимания на собственную речь, что в последствие положительно сказывается на результативности коррекционной работы.

Литература

1. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: Кн. для логопеда/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – Екатеринбург: ООО «КнигоМир», 2011. – 320 с.
2. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей дошкольного возраста с ОНР/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – Москва: Гном-Пресс, 2006. – 80 с.
3. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко – Москва: «Издательство ГНОМ и Д», 2002. – 144 с.

4. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника: метод. Пособие/ Т.Б. Филичева, А.В. Соболева – Екатеринбург: Издательство «АРГО», 1997. – 80 с.
5. Широких, Т.Д. Учим стихи – развиваем память / Т.Д. Широких // Ребёнок в детском саду. – 2004. – № 2. – С. 59-62.

УДК 373.1

ГРНТИ 14.25.07

СОЗДАНИЕ РЕБУСА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

CREATION OF REBUS AS AN INSTRUMENT FOR FORMING THE WRITTEN WORD OF FIRST-GRADE PUPILS WITH DEVELOPMENTAL DELAY

Савельева Юлия Леонидовна

Научный руководитель: О.И. Киселева, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

*Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 35 г. Томска Россия*

Ключевые слова: задержка психического развития, младшая школа, звуко-слоговой анализ и синтез, фонематическое восприятие, ребус, игра.

Key words: mental retardation, elementary school, sound syllabic analysis and synthesis, phonemic awareness, rebus, game.

Аннотация. Ребенку с задержкой психического развития (ЗПР), поступающему сегодня в первый класс общеобразовательной школы, нелегко дается освоение чтения и письма в силу недостаточной сформированности внимания, памяти, абстрактного мышления, снижения познавательной активности. Но, принимая во внимание тот факт, что у детей с ЗПР игровая деятельность преобладает над учебной, а наглядно-действенное мышление развито гораздо лучше словесно-логического, при обучении данной категории детей грамоте целесообразно использовать игровые приемы, одним из которых является разгадывание ребусов. Создание ребуса в совместной деятельности позволяет в значительной мере ускорить формирование письменной речи.

С каждым годом в первый класс общеобразовательной школы поступает все больше детей с задержкой психического развития (ЗПР). Данная категория детей требует особого внимания и индивидуального подхода в обучении. По мнению таких исследователей, как Р.Е. Левина, К.Г. Беккер, М.Р. Львова, Л.С. Волкова и др. младший школьный возраст является завершающим сензитивным периодом развития всех уровней речи [1]. Л.И. Божович утверждает, что упущенное время в обучении не компенсируется в старшем возрасте, а отставание в речевом

развитии требует более сложных подходов и условий обучения [2]. Таким образом, необходимо создавать специальные условия для формирования письменной речи на самых ранних этапах обучения в первом классе, в добукварный период.

Категория детей с задержкой психического развития отличается своей неоднородностью. Е.М. Мастюкова отмечает, что психическое развитие таких детей характеризуется неравномерностью нарушений психических функций [3]. Логическое мышление может быть относительно сохранным, но значительно нарушена концентрация внимания, память кратковремена, умственная работоспособность снижена, в связи с чем ребенок быстро утомляется. Многие исследователи (С.Г. Шевченко, С.В. Зорина, Р.И. Лалаева, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер и др.) отмечают особенности познавательной деятельности у детей с ЗПР: снижение способности к приему и переработке информации, недоразвитость таких мыслительных операций как анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование, преобладание у первоклассников игрового мотива [4]. Т.А. Власовой и М.С. Певзнер в работе «О детях с отклонениями в развитии» подчеркивали, что такие дети «не включены в учебную деятельность, не воспринимают и не выполняют школьных заданий, ведут себя как в детском саду и оказываются «не созревшими» для обучения». Они с трудом овладевают первоначальными навыками письма и чтения, так как у них недоразвита или отсутствует способность к осознанному анализу звуковой стороны слова и отсутствие интереса к абстрактным видам деятельности таким, как расчленение слова на буквы и звуки [5].

Исходя из психических особенностей детей с задержанным развитием, необходимо выстроить систему логопедической работы по формированию письменной речи. Работа логопеда станет эффективной, если будут учтены структура и тяжесть ведущего дефекта, применены принципы системного и комплексного воздействия при активной вовлеченности учителей и родителей, в содержание занятий будут включены различные игровые методы и приемы, направленные на развитие кинестетических, кинетических и гностических функций.

Учитывая, тот факт, что письмо, по мнению А.Р. Лурии [6], сложный вид психической деятельности, требующий полноценного формирования и взаимодействия сенсомоторных, психических функций, мыслительных операций и речи, одним из важных компонентов его формирования является развитие фонематического восприятия (ФВ) ребенка. Фонематическое восприятие, в свою очередь, – целенаправленная умственная деятельность, позволяющая дифференцировать фонемы и устанавливать звуковую структуру слова. Чтобы школьник с ЗПР усвоил чтение и письмо быстро и легко для начала необходимо сформировать у него навык звукового анализа и синтеза. По мнению В.К. Орфинской

[7], при обучении грамоте первоклассника необходимо идти от простого к сложному, то есть от вычленения отдельных фонем в слове до определения количества слов в предложении.

Одним из доступных методов, развивающим звуковой анализ и синтез, является ребус. Разгадывание ребусов для данной категории детей оказалось увлекательным занятием, которое мы внедрили в структуру урока по формированию письменной речи. Расшифровка ребусов позволяет решить сразу несколько образовательных задач. Во-первых, тренируется внимание, во-вторых начинает работать логическое мышление, в-третьих, вырабатывается познавательная активность, в-четвертых, как говорит автор книги «Ребусы. Мир в загадках» С.Н. Савушкин, обогащается словарный запас ребенка, причем новые слова хорошо запоминаются благодаря картинкам [8], в-пятых, развивается грамотное письмо. По картинкам и их частям, из набора букв, нужно составить слово. А порой даже развивается нестандартное мышление, так как значение картинок можно трактовать по-разному, и нужно постараться при составлении слова. Наконец, разгадывание ребусов дарит детям прекрасное настроение, создавая благоприятную эмоциональную атмосферу на уроке.

Но еще более увлекательным занятием является самостоятельное составление ребусов, придумывание образа картинок или предметов, а затем отсечение или прибавление к этим словам одной или нескольких букв. Для первоклассника с ЗПР на этапе формирования письменной речи – это хороший способ в игровой форме, через наглядный предмет развивать звуко-слоговой анализ и синтез слов.

На логопедических занятиях в рамках проекта «Учимся писать и читать с помощью ребуса» мы изучили материал по составлению ребусов, потренировались разгадывать ребусы, узнали о нехитрых приемах при прочтении ребуса и, систематизировав весь материал, придумали собственный алгоритм по составлению ребусов. Выяснили, что ребус – это загадка, в которой слово или фраза зашифрованы с помощью картинок, цифр, букв, нот, запятых и т.д.

Слово «ребус» (res) в переводе с латинского означает вещь. Само слово появилось из латинской фразы, которая означает: «не словами, а при помощи вещей». Ценность ребуса состоит в том, что при его разгадывании необходимо опираться на наглядный материал, картинку, что для первоклассника с ЗПР с преобладающим наглядно-образным мышлением является наиболее эффективным способом формирования предпосылок письма. При составлении алгоритма по созданию ребуса у детей развивается также представление о предлогах, грамматических категориях существительного, слоговой структуре слова, о последовательности звуков в слове.

Изучив литературу и освоив ребус-метод Л. В. Штернберга [9], мы обнаружили и сформулировали приемы, которые используются при составлении ребусов:

1. Названия всех предметов, изображенных в ребусе, читаются только в единственном числе.

2. Очень часто предмет, изображенный в ребусе, может иметь не одно, а два или больше названий.

3. Если нужно убрать одну или несколько букв, используются запятые. Если запятая стоит перед картинкой, то убираются первые буквы, а если после нее, то последние. Сколько запятых – столько и отсекается букв.

4. Если две буквы нарисованы одна в другой, то их названия читаются с прибавлением предлога «в». Например, в О «да» = ВОДА

5. Если одна фигура или буква нарисована под другой, то читать нужно с прибавлением «на», «над» или «под» (предлог выбирается по смыслу), например под У – ШКА = ПОДУШКА.

6. Если какая-либо буква состоит из другой буквы, то читается с прибавлением «из» (из Б – А = ИЗБА).

7. Если по какой-либо большой букве написана другая маленькая буква, то читается с прибавлением «по» (по Р – т = ПОРТ).

8. Если за какой-нибудь буквой или предметом находится другая буква или предмет, то читать нужно с прибавлением «за» (за Я – Ц = ЗАЯЦ).

9. Если одна буква лежит или стоит около другой, то читается с прибавлением предлога «у»: Л у К = ЛУК).

10. Если в ребусе встречается изображение предмета, нарисованного в перевернутом виде, то его наименование нужно читать с конца. Например, нарисован «кот», читать нужно «ток», нарисован «нос», читать нужно «сон».

11. Если около нарисованного предмета написана, а потом зачеркнута буква, то это значит, что эту букву надо выбросить из полученного слова. Если же над зачеркнутой буквой стоит другая, то это значит, что нужно заменить ею зачеркнутую.

12. Если над рисунком стоят цифры, например, 4, 2, 3, 1, то это значит, что сначала читается четвертая буква названия объекта, изображенного на рисунке, потом – вторая, за ней – третья и т. д., то есть буквы читаются в том порядке, который указан цифрами.

13. Очень часто в ребусах отдельные слоги «до», «ре», «ми», «фа» изображают соответствующими нотами.

14. Если под рисунком стоят цифры, например, 1,2,3, а рядом знак =, то это значит, что порядковая буква названия объекта, изображенного на рисунке, заменяется на указанную букву.

Когда нами были изучены приемы составления ребусов, мы неоднократно пробовали составить свой ребус, но результаты не увенчались успехом, пока мы не придумали свой собственный алгоритм составления ребусов:

1. Записать на бумаге слово, которое хочешь загадать с помощью ребуса. Это слово должно быть перед глазами.
2. Проверить, есть ли в нем предлоги: ПОД, НАД, В, НА, ПО, У, ЗА.
3. Проверить есть ли в составе слова названия нот.
4. Разбить слово на части (необязательно слоги). Здесь нужна смекалка, чтобы разбить так, чтобы было легко придумать слова, содержащие такие же части.
5. Придумать слова, содержащие эти части.
6. Подобрать картинки для данных слов, чтобы их легко могли узнать те, кто будет разгадывать.
7. «Убрать» запятыми ненужные буквы или «заменить». При необходимости, использовать цифры для изменения порядка букв в слове.
8. Собрать все в одно целое.

Например, мы взяли слова «дыня», разбили его на две части: ДЫ-НЯ. Придумали слово, содержащее похожую часть – «дым». Подобрали картинку, где нарисована дыня, «убрали» двумя запятыми конец слова, подрисовали букву М, получилось слово «дым». Задумав зашифровать слово «школа», выяснили, что в его составе имеется слово «кол», который можно изобразить цифрой 1, в результате, подставили в начале букву Ш, нарисовали 1 (кол) и добавили в конце букву А – «Ш 1 А», ребус готов. Слово «труба» решили оформить красочно: нарисовали трактор, так как обнаружили, что эти два слова начинаются на «тр», над рисунком поставили цифры 1, 2, чтобы вычленил необходимые для нас буквы, рядом нарисовали избу, выявив, что слова «труба» и «изба» заканчиваются одним и тем же слогом «ба», только перед избой надо поставить две запятые, чтобы убрать ненужный нам слог «из» в начале слова. Между рисунками трактора и избы написали букву У, так родился еще один ребус.

Детям было дано задание потренироваться в составлении ребусов дома с родителями, закрепляя полученный алгоритм. В результате, четверым ребятам удалось составить ребус, а трое детей с помощью родителей составили свои истории, используя ребусы. Для закрепления использования алгоритма дети отправились в класс обучать своих одноклассников приемам составления ребусов. В процессе объяснения алгоритма составления ребусов товарищам и наглядного его отображения на доске, у участников эксперимента с задержанным развитием закрепился не только навык звуко-слогового анализа и синтеза слов, но и развивалась устная связная речь, что также является немаловажной предпосылкой для формирования грамотной письменной речи.

Позже на занятиях было обнаружено, что группа детей с ЗПР, состоящая из семи человек, участвовавших в разработке алгоритма по составлению ребусов, научились безошибочно определять количество букв и слогов в слове, узнавать первую и последнюю букву в слове, различать гласные и согласные, понимать слогообразующую роль гласных звуков. Важным моментом в работе по составлению ребусов явилось проявление творческих способностей в процессе рисования картинок к ребусам. Вышеперечисленные факторы позволяют сделать вывод, что прием составления и разгадывания ребусов оказывается эффективным в процессе формирования письменной речи первоклассника с ЗПР.

Литература

1. Левина Р.Е. Нарушения устной и письменной речи как причина неуспеваемости учащихся / Р.Е. Левина // Советская педагогика. – 1974. – №1.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2008. – 400 с.
3. Мастюкова Е.М. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики / Е.М. Мастюкова // Вопросы психологии. – 1985. – №10.
4. Тригер Р.Д. Некоторые особенности младших школьников в овладении грамматическим строем речи. // Дефектология. – 1987. №5. – С.12-17.
5. Власова Т.А. Певзнер М.С. о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 173 с.
6. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений: В 2 тт. Т. II / Под. ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М: Издательство «ВЛАДОС», 1997. – 656 с.
7. Орфинская В. К. Методика работы по подготовке и обучению грамоте анартриков и моторных алаликов // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена т. 256, 1963. – 303 с.
8. Савушкин С.Н. Ребусы. Мир в загадках / С.Н. Савушкин. – Могсква : Изд-во «Карапуз», 2013. – 18 с.
9. Интернет-ресурс www.rebus-metod.net/obuchenie-chteniyu/rebus-metod

УДК 373.2.026 – 058.264
ГРНТИ 14.23.09

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF SUBJECT-SPECIFIC VOCABULARY IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL

Скворцова Дарья Николаевна

Научный руководитель: И.С. Карауш, д-р мед. наук, доц. кафедры дефектологии

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: коррекционная работа, дошкольники, предметный словарь, логоритмика, ритм, логопед.

Key words: remedial work, preschoolers, subject dictionary, logaritmica, rhythm, speech therapist.

Аннотация. В последние годы внимание педагогов, логопедов, дефектологов привлечено к росту числа детей с проблемами в речевой деятельности. Каждый год это число возрастает. В связи с этим, в коррекционной работе рассматриваются новые, эффективные методы по устранению недостатков в речи. В исследовании проанализирована психолого-педагогическая литература, представлены основные подходы к организации логопедической работы по формированию предметного словаря с помощью логоритмики, обобщена значимость логоритмики в коррекции речи дошкольников. На основе разработанных критериев исследование проводилось в МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 1» г. Томска.

Успешное развитие речи в дошкольном возрасте влияет на дальнейшее обучение ребенка в школе. Наибольший процент детей, составляющий логопедические группы, имеет общее недоразвитие речи с синдромом дизартрии, или, иначе говоря, нарушением иннервации речевых органов.

Дошкольный возраст – важный период в становлении личности ребенка. Без формирования правильной чистой речи невозможно приобретать навыки общения и учиться строить отношения с окружающим миром. При нормальном развитии овладение звуковым строением языка у дошкольников заканчивается к 4–5 годам. В младшей группе детского сада мы часто наблюдаем детей, речь которых малопонятна для окружающих: отдельные звуки не произносятся, пропускаются или заменяются другими [7].

Опасаясь насмешек, дети начинают стесняться своих ошибок, стараются избегать общения со сверстниками. Появляется неуверенность в своих силах, что и ведет к негативным последствиям. Речевые нарушения часто влекут за собой отставание в развитии. Поэтому очень важно во время занятия исправлением звукопроизношения.

Нарушения произносительной стороны речи требуют специальной логопедической помощи. Одну из эффективных форм работы с детьми по исправлению нарушений звукопроизношения и представляют логоритмические занятия, основанные на тесной связи слова, движения и музыки. Именно музыка служит организующим началом и используется для упорядочения темпа и характера движения ребенка, развития мелодико-интонационных характеристик голоса и координации речи и движения [7].

Логоритмические занятия способствуют развитию всех компонентов речи, слуховых функций, речевой функциональной системы, ручной и артикуляционной моторики, двигательной сферы, памяти, внимания, творческих способностей детей, познавательных процессов, воспитывают нравственно-эстетические и этические чувства [7].

На занятиях отрабатываются ритмическая структура слова и четкое произношение доступных по возрасту звуков, обогащается словарь детей. Речевой материал постепенно усложняется, многократное повторение изученного содействует выработке двигательных, речевых, слуховых и певческих навыков.

Логопеды рекомендуют строить занятия на основе сюжетов сказок [3]. Это позволяет создать доброжелательную, эмоционально-насыщенную атмосферу и побуждает каждого ребенка принять активное участие в учебном процессе. Положительное эмоциональное состояние детей способствует достижению хороших результатов в коррекции речи дошкольников.

Большое значение на логоритмических занятиях авторы уделяют речедвигательным играм и упражнениям, в которые входят дыхательно-артикуляционный тренинг, игровой массаж и пальчиковая гимнастика, что предполагает развитие координационно-регулирующих функций речи и движения. Они развивают дыхательную систему, все виды моторики, устанавливают ассоциации между выразительными движениями и персонажами сказок, стихов, драматизаций [3].

Игры и игровые упражнения, которые проходят на дыхательно-артикуляционном тренинге являются основой для формирования неречевого и речевого дыхания, артикуляционной базы звуков. Дыхательно-артикуляционный тренинг проводится сначала изолированно, затем включается в ролевые ситуации. Упражнения выполняются под счет, с музыкальным сопровождением, с опорой на дирижерский жест и образец педагога [5].

Снятию излишнего мышечного тонуса, утомления, умственного напряжения помогает игровой массаж, в него включает игры и игровые упражнения только для рук и для рук с использованием различных предметов, такие как «Гречневая куколка», «Черепашка», «Вверх, вниз», которые способствуют развитию координации речи и движений, ориентировке в пространстве, регулированию мышечного тонуса. Основой для развития мелкой моторики и координации движений рук и пальцев с речью является пальчиковая гимнастика. Пальчиковые игры и упражнения стимулируют развитие артикуляционного компонента речи, развивают фантазию, превращают учебный процесс в увлекательную игру [2].

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ – изучение теоретических и эмпирических аспектов выявления и формирования предметного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня с помощью логоритмики.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ БАЗА исследования – МАДОУ « Детский сад комбинированного вида № 1» г. Томска. В исследовании участвовало 6 человек младшего дошкольного возраста с диагнозом дизартрии, ОНР 3 уровня.

Решение задач эксперимента осуществлялось посредством подобранных нами методик: Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха «Методика обследования словарного запаса детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи», Бабушкина Р. Л. Логопедическая ритмика. «Методы работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи, с помощью логоритмики».

После проведения обследования словаря детей по методике Н. В. Серебряковой, Л. С. Соломахи мы отметили, что в обследуемой группе детей с высоким уровнем развития словаря не было. 20% (2 ребенка) показали средний уровень развития, 80% (4 ребенка) низкий уровень развития.

Реализация формирующего этапа эксперимента осуществлялась на основе методики Бабушкиной Р. Л. Логопедическая ритмика. Методы работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием. Где применялись следующие упражнения:

- Музицирование – это выражение своего активного отношения к музыкальному искусству в реальном звучании.
- Инструментальное музицирование, является основой формирования ритмических навыков игры на различных музыкальных инструментах и их заместителях
- Речедвигательные игры и упражнения. Предполагают развитие координационно-регулирующих функций речи и движения.
- Дыхательно-артикуляционный тренинг. Игры и игровые упражнения этого раздела являются основой для формирования неречевого и речевого дыхания, артикуляционной базы звуков.
- Танцевально-ритмические упражнения.

После проведения логоритмических занятий, мы второй раз обследовали словарный запас дошкольников по методике Н. В. Серебряковой, Л. С. Соломахи. И выяснили, что двое детей (20% Костя, Марина) имеют высокий уровень развития словаря. Трое детей (30% Юля, Таня, Денис) имеют средний уровень. Один ребенок (10% Миша) имеет низкий уровень развития предметного словаря.

Подводя итоги исследования, можно отметить, что используя авторские методики и специальные упражнения: использование разных музыкальных инструментов, разнообразных дополняющих друг друга приёмов, видов и форм обучения с учетом особенностей речевого и познавательного развития детей с ОНР, происходит активное освоение и формирование предметного словаря.

Основная роль логоритмики в освоении словаря состоит в том, что развитие идет с помощью синтеза слова движения и музыки. Движение помогает осмыслить слово. Слово и музыка организуют двигательную сферу детей, что активизирует их познавательную и коммуникативную

деятельность, это способствует формированию и расширению предметного словаря.

В ходе исследования и обучения, дети в достаточной степени овладели предметным словарём. Благодаря чему, возможно построение связных, законченных словосочетаний и предложений. Следует отметить, что чем раньше выявляются недостатки речевого развития ребенка, тем лучше заметен результат в итоговой работе. Занятия должны быть организованы в игровой форме. Должен соблюдаться принцип последовательности и поэтапности, чтобы дети эффективнее усваивали новые знания.

Литература

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва: Академия, 2000. – 400 с.
2. Алябьева Е. А. Логоритмические упражнения без музыкального: сопровождения / Е. А. Алябьева. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 64 с.
3. Бабушкина, Р.Л. Логоритмическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р.Л. Бабушкина, О.М. Кислякова. – СПб.: Каро, 2005. – 175 с.
4. Васильева, М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду/ М. А. Васильева, В. В. Гербова, Т. С. Комарова. – Москва: Мозаика- Синтез, 2010. – 319 с.
5. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации / Н. Ф. Губанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 157 с.
6. Дедюхина, Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике: Методическое пособие / Г.В. Дедюхина. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2006. – 61 с.
7. Картушина, М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 6–7 лет / М.Ю. Картушина. – М.: Творческий Центр, 2008. – 191 с.

УДК 373.24
ГРНТИ 14.23.09

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

THE SPATIAL THINKING AND FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING OF ELDER PRESCHOOLERS

Шамис Ирина Анатольевна

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, пространственные представления, развитие, конструирование, исследование.

Key words: the elder preschooler age, the spatial thinking, the development, the construction, the research.

Аннотация. Рассмотрена проблема развития пространственных представлений старших дошкольников в современной практике ДОО. Раскрывается механизм поэтапного развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста средствами конструирования. Представлены результаты исследования, проведенного на базе детского сада. Дано описание этапов опытно-экспериментальной работы. Показана эффективность разработанной программы по развитию пространственных представлений старших дошкольников.

На сегодняшний день перед дошкольными образовательными организациями стоит задача формирования всесторонне-развитой личности ребенка, способной хорошо ориентироваться в окружающем мире. Современные дети дошкольного возраста живут в информационном пространстве. Предпосылки овладения средствами восприятия разнообразной информации, ее переработки закладываются в процессе развития пространственных представлений. Умение ориентироваться в окружающей действительности, выделять и осваивать наиболее существенные ее моменты, является необходимым условием овладения разными видами деятельности [1].

В педагогике дошкольное детство рассматривается как особо значимый и ценный период в становлении психики ребенка (А. В. Запорожец, Т. А. Мусейибова, и др.). Именно в этот период осуществляется овладение ребенком разными формами сознания и деятельности, специфическими способами познания окружающего мира и ориентировки в нем. Особенно важно развивать пространственные представления в старшем дошкольном возрасте в период подготовки к школьному обучению.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), для детей 3-7 лет подходит ряд видов образовательной деятельности, среди которых «конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал» [2]. Конструирование – это деятельность, которая имеет моделирующий характер. Средства конструирования дают возможность ребенку моделировать окружающее пространство в самых существенных его чертах и отношениях. Такая специфическая направленность данного вида деятельности существенно и своеобразно влияет на психическое и интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста, в частности, на развитие пространственных представлений.

Между тем выяснилось, что в практике дошкольных образовательных учреждений недостаточно используются дидактические возможности конструирования для развития пространственных представлений детей из-за недостаточной теоретико-методологической разработанности данного вопроса. Было проведено исследование с целью: разработать

программу по развитию пространственных представлений старших дошкольников средствами конструирования и проверить ее эффективность. Мы выдвинули предположение о том, что при наличии системы работы по конструированию и системы оценивания уровня сформированности пространственных представлений процесс развития пространственных представлений старших дошкольников будет проходить эффективно. Для проверки данного предположения были разработаны:

- диагностический инструментарий для выявления уровня развития пространственных представлений у старших дошкольников;
- программа развития пространственных представлений старших дошкольников средствами конструирования «Юные конструкторы».

В исследовании приняли участие 46 детей старшего дошкольного возраста: 23 ребенка в качестве экспериментальной группы и 23 ребенка в качестве контрольной группы, а также семьи воспитанников экспериментальной группы и 4 воспитателя обеих групп. Исследование проводилось на базе МАДОУ детского сада общеразвивающего вида № 51 города Томска в три этапа: теоретический, опытно-экспериментальный и обобщающий.

При разработке диагностического инструментария были выделены следующие критерии развития пространственных представлений:

- пространственные представления о собственном теле;
- пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу);
- умение ориентироваться в направлениях пространства с учетом разных точек отсчета;
- ориентировка на плоскости;
- уровень развития пространственного мышления;
- уровень вербализации пространственных представлений.

Диагностика проводилась в игровой форме в виде путешествия по сказкам. Все задания были построены по сказочным сюжетам с использованием сказочных героев. При выполнении игровых заданий происходила смена видов детской деятельности. Все диагностические методики построены на основе деятельности по оперированию пространственными отношениями, как в виде реальных практических действий, так и во внутреннем, мысленном плане. Задания предполагают оперирование детьми двухмерными (плоскостными) и трехмерными (объемными) объектами и их изображениями. При проведении диагностики были использованы следующие методы: опрос в игровой форме, создание педагогических ситуаций, речевой вариант пробы Хеда, метод включенного неоднократного наблюдения, анализ детской деятельности и ее результатов.

В результате проведения диагностики выяснилось, что в экспериментальной группе 13% детей имеют высокий уровень развития пространственных представлений, 65% детей – средний уровень и 22% детей – низкий уровень. В контрольной группе были получены следующие результаты: 22% детей показали высокий уровень развития пространственных представлений, 52% детей – средний уровень и 26% детей – низкий уровень. Исходя из полученных данных видно, что дети в контрольной и экспериментальной группах показали примерно одинаковые результаты.

Далее была разработана программа, при составлении которой были учтены диагностические данные и индивидуальные особенности детей. Целью программы является развитие пространственных представлений старших дошкольников средствами конструктивной деятельности. Программа была построена с учетом поэтапности развития пространственных представлений (от уровня собственного тела к квазипространственному уровню). Она содержит следующие блоки:

- конструирование из строительного материала и деталей конструкторов;
- плоскостное конструирование и конструирование с использованием дидактических пособий;
- конструирование из бумаги, природного и использованного материала;
- взаимодействие с родителями.

Объединение разных видов конструирования в систему позволяет эффективно решать поставленные задачи. В первом блоке реализуется конструктивная деятельность с использованием разного вида конструкторов и строительного материала. Такое конструирование считается техническим. В нем дети в основном отображают реально существующие объекты и ассоциации образов из сказок. Здесь предусмотрены разные формы организации конструирования: по образцу, по модели, по условиям, по простейшим чертежам и наглядным схемам, по замыслу, по теме. Это позволяет постепенно усложнять задания и развивать навыки ориентировки в пространстве. Детям необходимо представлять создаваемую конструкцию в целом, учитывать ее пространственные характеристики, взаиморасположение частей и деталей. Представление о пространстве при этом складывается из восприятия и понимания конкретных признаков предметов и их структурных единиц: величины, формы, протяженности, объемности [3, с.5].

В данном блоке предусмотрено применение графического моделирования, что способствует развитию у детей комбинаторных навыков, умения видеть в плоскостном изображении фигуры ее объемность, способности представить и зарисовать объемные постройки. Это очень

важно в дальнейшем для компьютерного конструирования и дизайнерской деятельности.

На начальном этапе формирующего эксперимента с детьми занимались конструированием по образцу. Детям предлагались образцы построек из деталей конструктора и строительного материала, а также способы их воспроизведения. В процессе такого конструирования дошкольники овладели техникой возведения построек, обобщенным способом пространственного анализа, узнали о свойствах деталей строительного материала. Затем детям было предложено конструирование по модели, у которой нет очертания отдельных составляющих ее элементов. Это способствовало развитию у детей умения более тщательно и осмысленно производить анализ (пространственное расположение частей, их размер, форму и т. д.).

В свободной деятельности детям предоставлялась возможность экспериментировать с разными строительными материалами для изучения их свойств, а также заниматься конструированием по собственному замыслу, в процессе игры. Далее проводилось конструирование по условиям, которое носит проблемный характер, так как способов решения поставленных задач не дается. При этом пополняется и активизируется словарь дошкольников пространственными предлогами, наречиями и понятиями. Детей просят рассказать о том, как они будут соблюдать поставленные условия, объяснить расположение отдельных частей постройки. Также детям предлагалось конструирование по определенной теме для закрепления освоенных навыков ориентировки в пространстве.

Одним из самых сложных для детей видом конструирования является конструирование по схемам и чертежам. Поначалу почти все дети испытывали трудности в выделении плоскостных проекций объемных построек. Поэтому сначала с дошкольниками была проведена работа по построению простых схем построек, а затем – созданию объемных конструкций по простым схемам и чертежам.

Во втором блоке реализуется конструктивная деятельность с использованием дидактических игр и пособий. Сюда входит также и плоскостное конструирование. Данный блок направлен на развитие навыков ориентировки на плоскости, пространственного мышления и координатных представлений. Весь представленный занимательный дидактический материал очень интересен и нравится детям, поэтому может использоваться педагогами как на занятиях, так и вне их. Формы организации конструктивной деятельности с таким материалом могут быть разнообразными: со всей группой детей, с подгруппой и индивидуально. Задания давались по мере усложнения, учитывая зоны актуального и ближайшего развития детей.

На начальном этапе формирующего эксперимента использовались игры Б. П. Никитина «Сложи квадрат» и «Сложи узор», игра «Хамелеон». В игре «Сложи узор» сначала дети складывали узоры по альбомам с заданиями, начиная с самых простых. Затем придумывали новые узоры и пытались их зарисовать. Игра «Сложи квадрат» послужила подготовительным этапом к более сложным играм на составление геометрических фигур и фигур-силуэтов из специальных наборов. Эти наборы (головоломки «Танграм», «Пифагор» и др.) получены при разрезании на части геометрических фигур. Дети сначала воссоздавали геометрические фигуры, составляли силуэты по заданному изображению, а затем придумывали свои. Эти игры способствовали развитию комбинаторных способностей, навыков ориентировки на плоскости, пространственного воображения.

Для освоения системы координат, понимания симметрии использовались дидактические пособия «Математический планшет» и «Геоконт». Это своего рода «резиночные» конструкторы для силуэтного конструирования. С их помощью дошкольники могли создавать различные изображения на плоскости из разноцветных резинок, надевая их на определенные штырьки.

С дидактическим пособием В. Воскобовича «Прозрачный квадрат» дети познакомились с приемами получения изображений путем наклеивания частей друг на друга, освоили соотношение части и целого. А развивающие игры «Двухцветный квадрат Воскобовича» и «Четырехцветный квадрат Воскобовича» послужили подготовительным этапом для конструирования из бумаги. Складывая квадрат по линиям сгиба в разных направлениях, дети могли конструировать геометрические фигуры и другие объекты по схеме или собственному замыслу. В результате дети с легкостью овладели приемами сгибания бумаги для изготовления поделок оригами. Такие игры на трансформацию фигур важны для развития пространственного воображения и мышления дошкольников.

В третьем блоке реализуется конструктивная деятельность с использованием бумаги, природного и использованного материала. Изготовление поделок из этих материалов относят к художественному конструированию. По мнению А. В. Запорожца, в ходе такой деятельности формируются своеобразные эмоциональные образы, так как при создании образов дети не только отображают их структуру, но и передают их характер, выражают свое отношение к ним, пользуясь формой, цветом, фактурой используемых материалов. Поэтому дети всегда с удовольствием занимаются художественным конструированием и используют поделки для различных игр. При этом у дошкольников развивается умение ориентироваться на плоскости (листе бумаги), а также в воображаемом

двухмерном и трехмерном пространстве. Дети постепенно овладели умением производить анализ, отображать характерные признаки объектов в обобщенном виде, отвлекаясь от второстепенных особенностей.

В середине формирующего эксперимента была проведена промежуточная диагностика, в результате чего получены следующие результаты: в экспериментальной группе 31% детей показали высокий уровень развития пространственных представлений, 57% детей – средний уровень и 12% детей – низкий уровень. В контрольной группе: высокий уровень развития пространственных представлений был у 26% детей, у 50% детей – средний уровень и у 24% детей – низкий уровень. Полученные данные позволяют нам говорить о том, что достигнутая положительная динамика доказывает эффективность разработанной программы. Следовательно, можно предположить, что ее реализация в целом должна обеспечить развитие пространственных представлений старших дошкольников в процессе конструктивной деятельности. Данное предположение предстоит проверить в ходе следующих этапов исследования.

Литература

1. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Парамонова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgo.ru> (дата обращения: 16.01.2017).
3. Шайдурова, В. Н. Развитие ребенка в конструктивной деятельности: справочное пособие / В. Н. Шайдурова. – Москва: ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 37.02
ГРНТИ 14.29.01

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

COMMUNICATIVE CAPABILITY IN CHILDREN WITH A COMPLEX STRUCTURE AS A NECESSARY CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE

Азарова Эльвира Геннадьевна

Научный руководитель: Н.А. Медова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: сложная структура дефекта, безречевые дети, социальный интеллект, интеграция, коммуникативные навыки, сюжетно-ролевая игра, эмоционально-волевая сфера

Key words: the complex structure of defect, bezrucovy children, social intelligence, inegrate, communication skills, role-play, the emotional-volitional sphere

Аннотация. На сегодняшний день в дефектологии очень актуальный вопрос формирования коммуникационных возможностей у детей со сложной структурой дефекта с целью социализации этой группы детей. В связи с этим, актуальность исследований не вызывает сомнений. В статье описан один из видов работы, который формирует коммуникативные возможности у детей со сложной структурой. Статья является частью магистерской работы по формированию коммуникативных возможностей у детей со сложной структурой «необходимое условие для развития социального интеллекта».

В статье показана направляющая и организующая роль учителя-дефектолога.

Детство – это важный период, интересный, это пора, когда узнаешь ежедневно все новое, это пора подготовки ребенка к взрослой жизни. Все дети с радостью и удивлением познают для себя окружающий мир. Ребенок с огромным стремлением познает мир, и важно не дать этому

стремлению угаснуть, помогать его дальнейшему познанию и развитию. Все дети, независимо от наличия дефекта, проходят этапы детства. Дети со сложной структурой дефекта – особая категория детей, которая нуждается к накоплению жизненного опыта и обучению общения. Эта категория детей характеризуется недоразвитием познавательной деятельности, умений и навыков. У них не развита речь, есть лишь лепетные слова, или это и вовсе – безречевые дети, обращенную речь они понимают с трудом. Также характерно нарушением эмоционально-волевой сферы, у них отсутствует интерес к познаниям, страдают дефицитом внимания, нарушением мелкой моторики, они не могут самостоятельно обслужить себя, не умеют завязывать шнурки, застегивать пуговицы. Так их внимание малоустойчиво, они легко отвлекаются, им очень трудно сосредоточиться, поэтому развитие и становление личности происходит с отклонениями к началу школьного периода. Самым доступным и наилучшим видом обучения детей со сложной структурой дефекта осуществляется в повседневной жизни, путем интеграции естественных для детей видов деятельности, главной из которых является игра. Игра – это ведущее средство всестороннего воспитания и развития личности ребенка. Наиболее доступным и эффективным способом формирования коммуникативных навыков игровая деятельность для детей со сложной структурой дефекта, а также это – игра также имеет большое значение для формирования нормального психологического развития и эмоционального состояния. В течение дня каждый ребенок получает положительные эмоциональные впечатления от участия в самых разнообразных играх. И чем полнее и разнообразнее его игровая деятельность, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и творческие проявления. Через игру происходит развитие всех основных психических процессов, способностей ребенка, волевых и нравственных качеств личности, формирование элементов социальной активности детей. Во время игровой деятельности дети развиваются и взаимодействуют с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми, развивается их речь: увеличивается объем словаря, развивается грамматический строй речи, умение слушать и думать, выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств общения, движений, жестов, мимики. Следовательно, через игровую деятельность идет процесс коррекции, развития и формирования коммуникативных навыков детей со сложной структурой дефекта.

Следует отметить, что комплекс игр также помогает в решении коррекционно-развивающих задач по формированию коммуникативных навыков детей с сложной структурой дефекта, игры формируют у детей знания и умения доброжелательного общения, воспитывает

культуру общения (хорошие манеры), помогают сформировать умение распознавать эмоции других людей и владеть своими чувствами, сопереживать – радоваться чужим радостям и огорчаться из-за чужих огорчений. Они приобретают навыки, умения и опыт, необходимый для адекватного поведения в обществе, способность оценить других, понять и выразить себя через общение, умение регулировать своё поведение в соответствии с нормами и правилами в обществе.

Основные принципы развивающих игр, направленные на развитие коммуникативных навыков, это совмещение элементов игры и учения, Постепенное усложнение обучающих задач и условий игры. Это ведет к увеличению познавательной активности ребенка, формирование вербального и невербального общения в игровой деятельности.

Игровая деятельность у детей со сложной структурой дефекта имеет цели:

1. Познавательная – обучение детей способам действия с предметами.
2. Воспитательная – формирование коммуникативных способностей, обучение разным видам сотрудничества, разным формам общения и комфортным отношениям с другими людьми.
3. Коррекционная – коррекция высших психических функций.

Ребенок, который имеет сложную структуру дефекта, развивается в своем темпе, а задача педагога – помогать в формировании коммуникации у своих воспитанников, создавать им условия для естественного индивидуального личностного роста. Также в задачу педагога входит постепенно развивать игровой опыт каждого ребенка, который имеет сложную структуру дефекта, осваивать новые возможности игрового отражения мира, пробуждать интерес к творческим проявлениям в игре и игровому общению со сверстниками, воспитание доброго отношения детей друг к другу, а также воспитания доверия детей к окружающим. В игре возникает положительное для ребенка с нарушениями в своем развитии эмоциональное общение, на основе совместных действий с педагогом, с другими детьми, потому что сопровождается улыбками и ласковой интонацией, каждый ребенок чувствуют проявление заботы и любви к нему.

Каждый ребенок, который обучается игровой деятельности, получает опыт широкого эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. При формировании коммуникативных навыков необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей и обеспечить наиболее благоприятные условия для реализации целей. При подборе дидактических материалов, игр, пособий, учитываются индивидуальные возможности и особенности развития детей и педагог помогает осуществить необходимую коррекцию для наиболее успешного продвижения каждого ребенка.

Для этого нужно соблюдать выполнение определенные правила:

1. Во время игры, взрослый должен верить в игру так, как верит в неё ребенок, учитывать индивидуальные возможности, выслушивать любой ответ ребенка, помогать ему в речевом общении, способствовать импровизации.

2. Для детей педагог является образцом в речи, поскольку дети учатся речевому общению, подражая, слушая, наблюдая за вами.

3. Ребенок постоянно изучает то, что он наблюдает, и понимает гораздо больше, чем может сказать.

4. Речь детей успешнее всего развивается в атмосфере спокойствия, безопасности и любви, когда взрослые слушают его, общаются с ним, разговаривают, направляют внимание.

5. Педагогу принадлежит исключительно активная роль в обучении детей, умению думать и говорить, но не менее активная роль в интеллектуальном, эмоциональном, речевом и коммуникативном развитии присуща самому ребенку.

6. Нужно обеспечить детям широкие возможности для использования всех пяти органов чувств: видеть, слышать, трогать руками, пробовать на вкус, чувствовать различные элементы окружающего мира.

7. У каждого ребенка свой темперамент, свои потребности, интересы, симпатии и антипатии. Очень важно уважать его неповторимость, ставить для ребенка реальные цели.

Для развития коммуникативных навыков у детей со сложной структурой дефекта необходимо ежедневно включать в педагогический процесс сюжетно-ролевые игры, подвижные игры, беседы, в процессе которых дети учатся сотрудничать друг с другом и со взрослыми, а также активно слушать, перерабатывать информацию и правильно говорить, и тем самым, формировать свои коммуникативные возможности

Театрализованные игры имеют огромное значение в жизни ребёнка. Они в полном объёме коллективизма, ответственности друг за друга, стимулируется развитие творческой активности, самостоятельности.

Сюжетно-ролевые игры являются источником формирования социального интеллекта, они развивают речь ребёнка, активизируют и совершенствуют словарный запас, грамматический строй речи, звукопроизношение, навыки связной речи. В процессе игры развивается эмоционально-волевая сфера, происходит коррекция поведения, а также воспитывают умение жить и действовать сообща, оказывать помощь друг другу, развивают чувство коллективизма, ответственности за свои действия.

Внимательное, заботливое отношение педагога к детям и регулярное использование разнообразных игр, дает положительные результаты и составляет основу правильного воспитания и полноценного развития

детей. Повышается социальная активность детей, происходит систематическое развитие коммуникативных навыков.

В процессе формирования коммуникативных процессов у детей сюжетно-ролевыми играми, у детей развивается уверенность в своих силах, они становятся более инициативными, любознательными, более внимательными и доброжелательными друг к другу, а полученные в играх навыки дети смогут применять в повседневной жизни, что будет способствовать их дальнейшей успешной социализации

Игры на развитие коммуникативных навыков

Игры, направленные формирование навыков общения, умения получать радость от общения, умение слушать и слышать другого человека, формирование навыков коллективной деятельности, во время игр у детей происходит коррекция эмоционально-волевой сферы.

Хороводная игра «Ау!»

Цель. Коррекция слухового восприятия, умение слушать разговорную речь.

Ход игры. Ребенок стоит в кругу с завязанными глазами, он потерялся в лесу. Дети водят хоровод, педагог проговаривает слова «Петя (Маша), ты сейчас в лесу, мы поем тебе АУ! Ну-ка, глазки открывай поскорей, кто тебя позвал, узнай скорее! Один из детей кричит ему: «Ау!» – и «потерявшийся» должен угадать, кто его звал.

Подвижная игра «Возьми игрушку»

Цель. Развивать навыки общения, умения просить.

Ход игры. Дети становятся в круг, в центр складывают игрушки. Ведущий произносит «Возьми пожалуйста... (машинку, куклы, пирамидку и т.д.)». Кто не нашел необходимой игрушки – водит.

Дидактическая игра «Вежливые слова»

Цель. Повторить изученные вежливые слова, соединяя слово и движение, коррекция эмоционально-

Ход игры. Игра проводится с мячом в кругу. Дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова. Назвать только слова приветствия (здравствуйте, добрый день, мы рады вас видеть, рады встречи с вами); благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны); извинения (извините, простите, жаль, сожалею); прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи).

Творческая игра «Рукавички»

Цель. Воспитывать умение взаимодействовать друг с другом.

Ход. Для игры нужны вырезанные из бумаги рукавички. Количество пар должно соответствовать количеству пар детей. Разложите по разным местам комнаты рукавички с одинаковым (но не раскрашенным) орнаментом. Дети должны отыскать свою пару, и при помощи трех

карандашей разных цветов раскрасить одинаковые рукавички. Победителей поздравляют.

Подвижная игра «Не намочи ног»

Цель. Учить проявлять взаимопомощь, взаимовыручку, развитие двигательной ловкости

Ход игры. Дети сидят на стульчиках с одной стороны комнаты. На полу отделяется белой чертой болото. Раскладываются мягкие формы, на которые ребенок должен наступить, чтобы пройти болото

Игра-упражнение «Пожалуйста»

Цель. Вырабатывать навык употребления «Волшебных слов».

Ход игры. Все становятся в круг. Педагог показывает разные движения, а играющие должны их повторять лишь в том случае, если он добавит слово «пожалуйста». Кто ошибается – выбывает из игры.

Игра-драматизация «Репка»

Цель. Воспитывать у детей чувство взаимопомощи, развивать у них выразительность интонации, мимики, движений.

Ход игры. Педагог рассказывает сказку, дети-артисты, включаются в игру по ходу сказки. В конце игры, можно предложить детям поводить хоровод, устроить праздник урожая.

Подвижная игра «Потанцуй с куклой»

Цель. Учить детей пользоваться общими вещами, уступать друг другу, выражать симпатию другому ребенку, коррекция эмоционально-волевой сферы

Ход игры. Игра проводится под музыкальное сопровождение. Взяв куклу, педагог показывает, как можно с ней танцевать. Потом, он ставит 3-4 детей, предлагает каждому выбрать куклу. Дети с куклами становятся вокруг педагога и вместе с ним выполняют движения. Во время выступления «танцоров» остальные участники подпевают и выполняют роль музыкантов (играют на своих кулачках, как на дудочках, или изображают игру на гармошке). После пляски, передают свои куклы, тем кто еще не плясал, выражая свою симпатию определенному ребенку.

Творческая игра «Кто здесь кто?»

Цель. Учить средствам жестикуляции и мимики, передавать наиболее характерные черты персонажа сказки

Ход игры. Педагог предлагает детям сыграть небольшие спектакли по известным сказкам, изображая героев средствами мимики и жестов.

Игры-ситуации

Сюжетно-ролевая игра «Продуктовый магазин»

Цель. Повторять название продуктов, обучать умению делать покупки в магазин, выбирать товар, называть его, формировать коммуникативные навыки

Ход игры. Ребенок с помощью педагога называет продукты, которые лежат на столе, нужные ему, он самостоятельно кладет в пакет, называя их.

Игра-имитация «Обезьянка»

Цель. Развить способность подражать мимике и жестам.

Ход игры. Педагог предлагает одному из детей стать обезьянкой, остальным детям повторять все его движения: обезьянка шагает – все шагают, обезьянка поднимают руку – и дети тоже.

Сюжетно-ролевая игра «Маленькие помощники»

Цель. Повторить название посуды. Формировать навыки мытья посуды. Приучать детей помогать в работе по дому, учить совместной деятельности и общению.

Ход игры. Педагог читает стихотворение. В нужное время по его сигналу каждый из детей показывает, как он умеет выполнять свою работу.

Литература

1. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – Москва: Просвещение, 1991.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. Москва: Просвещение, 1985.
3. Бгажнокова М.И. Обучение детей с тяжелым нарушением в развитии. Москва, 2007.
4. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Москва: Просвещение, 1980.
5. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста: Программы для специальных дошкольных учреждений. – Москва: Просвещение, 1991.
6. Зарин А. Особенности знаний дошкольников с нарушением интеллекта о социальном окружении // Вопросы социальной адаптации умственно отсталых детей и школьников. – Санкт-Петербург: Образование, 1992.

УДК 37.02

ГРНТИ 14.29.27

РЕЧЕВЫЕ И МОТОРНЫЕ РИТМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И МОДЕЛИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

FORMATION OF SPEECH SKILLS IN HEARING IMPAIRED PRESCHOOLERS IN THE SYSTEM RSL SPEECH AND MOTOR RHYTHMIC PROCESSES AND MODEL OF THEIR FORMATION IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Гордеева Екатерина Алексеевна

Научный руководитель: Н.А. Мёдова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, слабослышащие, глухие, ритмические процессы.

Key words: children with hearing impairment, hard of hearing, deaf, rhythmic processes.

Аннотация. На сегодняшний день в условиях современного образования ребёнка следует развивать многогранно. У детей с нарушениями слуха развитие происходит иначе чем у слышащих детей, у которых формирование речевых способностей происходит естественным путём без постороннего вмешательства, что нельзя сказать про детей с нарушениями слуха. Речь является одной из нелинейных открытых функциональных систем, в которой теснейшим образом объединены психические и биологические составляющие. У детей с нарушениями слуха речь лишена ритмической организованности.

Нарушение слуха является наиболее распространенной патологией у младенцев. Согласно статистическим данным 1-2 ребенка из тысячи рождаются с глухотой или серьезными нарушениями слуха.

Частичная или полная глухота лишает ребенка важного источника информации. Нарушение слуха напрямую влияет на развитие речевого аппарата ребенка и опосредованно на формирование мышления и памяти. Состояние речи у детей со сниженным слухом зависит от следующих условий: от степени снижения слуха (чем больше снижен слух, тем хуже условия для развития речи), от времени наступления тугоухости (чем раньше, тем хуже), от условий воспитания ребенка, то есть от того внимания, которое уделяется развитию его речи. Этот последний фактор настолько важен, что во многих случаях он может перевесить первые два, причем в самых неблагоприятных случаях только на него и могут возлагаться основные надежды [1].

В отличие от слышащих, у глухих детей из физиологического механизма формирования произношения выпадает один из важнейших компонентов – слуховой анализатор. Нарушение этого анализатора приводит к отсутствию первого толчка к развитию собственной устной речи у глухого ребенка и без специального педагогического воздействия устная речь у глухого ребенка не формируется. Что касается слабослышащих детей, то у них снижение остроты слуха вызывает "затруднение естественного развития речи", что также требует специального педагогического воздействия.

Учеными (В. И. Бельтюков, Ф. А. Рау, Е. Ф. Рау, Ф. Ф. Рау) все же установлено, что влияние нарушенного слуха на голосо-артикуляционные реакции младенца сказываются не сразу. В первые 2-3 месяца жизни у ребенка с нарушенным слухом и слышащего ребенка эти реакции почти не обнаруживают различия. Ребенок, родившийся глухим, кричит так же, как и слышащий. В дальнейшем он начинает гулить и лепетать. Однако, лепет глухого ребенка быстро затухает. По мнению В. И. Бельтюкова, это происходит потому, что отсутствие слухового восприятия делает невозможным самоподражание и подражание окру-

жающим звукам, то есть невозможны реакции аутоэхолалии и эхолалии [1].

Речь является одной из нелинейных открытых функциональных систем, в которой теснейшим образом объединены психические и биологические составляющие (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.). В ее возникновении и развитии, как и в других органических системах, особую роль играют ритмические процессы. Именно они являются тем сущностным признаком пространственно-временного структурирования, которое позволяет биосистеме любого уровня сложности работать как единое целое (Б. С. Алякринский, Н. П. Бехтерева, В. И. Вернадский, И. П. Павлов, Б. М. Теплов и др.). Благодаря ритму формируется навык ритмически организованной, т.е. плавной речи, который в соответствии с пониманием функциональной системы поведенческого акта (П. К. Анохин) далее используется нами как динамический психосенсомоторный речевой стереотип [2].

Моторные ритмические процессы изучены более полно по сравнению с речевыми. В специальной педагогике и психологии накоплен значительный опыт применения ритмических воздействий на разные стороны психофизического развития в ходе коррекционной работы с детьми, имеющими различные отклонения в развитии (Г. А. Волкова, О. П. Гаврилушкина, П. Губерина, И. В. Евтушенко, Е. А. Медведева, Л. С. Медникова, Т. С. Овчинникова, Н. Д. Шматко, Е. З. Яхнина и др.).

Большое число исследователей и практиков указывают на моторную природу восприятия музыки. Ритм музыки и других звуковых стимулов, т. е. ритмическое пространство окружающей среды, влияет на наше психофизическое состояние и отражается на нашем поведении. Вследствие заболеваний, вызвавших нарушения слуха или сопутствующих им, неслышащие дети часто физически ослаблены, страдают нарушением двигательной сферы, малоподвижны. Поэтому одной из главных задач является налаживание пространственно-временной ориентировки, развитие координации движений и организация совместных действий на музыкальных занятиях, занятиях хореографии и корригирующей гимнастики [3].

В процессе движений под музыку у детей формируются правильные, выразительные и ритмичные движения, происходит коррекция координации движений, формируются двигательные навыки, приобретает правильная осанка, развиваются танцевальные и артистические способности.

Широко используется фонетическая ритмика, разработанная в поликлинике "SUVAG" (Загреб, Хорватия). В упражнениях с использованием приемов фонетической ритмики движения корпуса тела, головы, рук и ног сочетаются с произнесением определенного речевого материала [2].

Формирование речи у детей с нарушениями слуха 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. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Андреева; под науч. ред. Н. М. Назаровой, Т. Г. Богдановой. – Москва: Академия, 2005. – 576 с.
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

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

SENSORY INTEGRATION AS METHOD CORRECTION UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH CHILDREN WITH INTELLECTED VIOLENCE

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, искажение процесса восприятия, дисфункция сенсорной системы, сенсорный опыт.

Key words: sensory integration, complex correctional influence, analizery ability, distortion of perception process, dysfunction of the sensory system, sensory experience.

Аннотация. Общее нарушение интеллектуальной деятельности с умственной отсталостью, часто осложненное недоразвитием его слухового и речедвигательного анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении речью. При этом проявляются не только особенности речевого развития в запаздывании речи, но и характере ее формирования. Недоразвитие речи препятствует полноценному общению с людьми, приводит к речевой замкнутости, неуверенности в себе. Поэтому своевременное преодоление речевых недостатков – залог успешного обучения детей с нарушением интеллекта.

Сенсорная интеграция позволяет детям с нарушением интеллекта сознательно действовать и реагировать на ситуации, в которых они находятся, и формировать базу для обучения и социального поведения. Занятия в сенсорных комнатах и угол-

ках, проведение сенсорных игр способствуют установлению эмоционально положительного контакта между ребенком и взрослым, сенсорные игры – важный инструмент преодоления негативизма у детей с нарушением интеллекта.

Метод сенсорной интеграции начала разрабатывать в 50-х годах 20 века врач и трудотерапевт Э. Джин Айрес (США). Основная идея метода сенсорной интеграции состоит в том, что впечатления собственного тела проприоцептивные, вестибулярные, тактильные являются основой для накопления сенсорного опыта и развития личности в целом. Это положение обусловлено онтогенезом развития сенсорных систем. Вестибулярная, тактильная, проприоцептивная сенсорные системы начинают формироваться до рождения ребенка. Другие – обонятельная, вкусовая, зрительная, слуховая, развиваются на их фоне значительно позже. Поэтому данный метод направлен, прежде всего, на развитие взаимодействия между тактильной, проприоцептивной и вестибулярной сенсорными системами как базы, предпосылки для формирования других чувств [1, с.2].

Нарушение сенсорного восприятия окружающего мира является одной из особенностей развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Все сведения об окружающем мире и о самом себе человек получает в форме двигательных, зрительных, слуховых, кожных, обонятельных, вкусовых ощущений и восприятий. Но восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений, а формируется целостный образ предметов – результат сложного взаимодействия ощущений и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий [3].

Восприятие сигналов из внешнего мира и внутренней среды организма формируется на базе совместной деятельности ряда сенсорных систем: зрительной, слуховой, тактильной, проприоцептивной, вестибулярной, вкусовой и обонятельной. Многоканальный характер восприятия позволяет человеку использовать несколько органов чувств одновременно: ощущения различных модальностей в результате сложной аналитико-синтетической деятельности мозга объединяются в целостный образ предмета явления, ситуации и интерпретируются в соответствии с пережитым сенсорным опытом. Например, при условии нормального развития, ребёнок способен видеть какой-либо предмет, одновременно с этим ощупывать его, слышать название и понимать, о чём идёт речь.

У детей с нарушением интеллекта наблюдается не только функциональная незрелость головного мозга, но и нарушение тех или иных отделов, что обуславливает необходимость более целенаправленной коррекционной работы еще до начала школьного обучения. Некоторые проблемы обучения детей с нарушением интеллекта являются результатом

искажения процесса восприятия сенсорной информации. Для них свойственна неспособность интегрировать сенсорную информацию, поступающую от различных органов чувств, для того чтобы получить точную картину реального окружения. Например, некоторым детям тяжело понять что им говорят, если к ним в это же время прикасаются: они либо воспринимают, что им говорят, но не чувствуют прикосновения, либо чувствуют прикосновение, но не воспринимают речь собеседника. В данной ситуации мы сталкиваемся с нарушением процесса переработки информации, поступающей от органов чувств [5].

Дисфункция сенсорной интеграции у детей (в том числе с нарушением интеллекта) вызвана двумя основными причинами:

1. гиперчувствительный – ребёнок излишне фокусируется, реагирует на малейший стимул;
2. гипочувствительный – ребёнок не получает достаточного количества чувственной информации, он начинает ее жаждать.

В первом случае свойственна повышенная чувствительность к сенсорным стимулам, проявляющаяся как непереносимость ярких цветов, бытовых шумов, неприятие зрительного, тактильного контактов, боязнь запахов, высоты, осторожность в движениях и т.д. Во втором случае, при дефиците активных положительных контактов с окружающей действительностью, имеет место снижение чувствительности к сенсорным раздражителям [5].

Умственное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью отличается качественным своеобразием. У таких детей зрение и слух физиологически могут быть сохранены, однако процесс восприятия, который является компонентом сенсорного развития, несколько затруднен – снижен темп восприятия, сужен его объем, недостаточна точность восприятия (слухового, зрительного, проприоцептивного, тактильного). Затруднена исследовательская и ориентировочная деятельность, которая направлена на исследование качеств и свойств предметов. Снижена скорость выполнения операций, которые связаны с чувственным восприятием. Дети тяжело обследовать предметы, требуется проводить большее количество практических проб при решении наглядно-практических задач [3].

Основой диагностики нарушения сенсорной интеграции является наблюдение за поведением ребёнка, которое в свою очередь осуществляется либо непосредственно, либо опосредованно с помощью ближайшего окружения или опроса. Разумеется, что дети с дисфункцией сенсорной интеграции не могут самостоятельно справиться с перечисленными проблемами. Их профилактика и преодоление сопряжены с проведением специальных коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на улучшение интеграции между различными сенсорными системами.

Чтобы помочь ребенку получить новый и необходимый ему сенсорный опыт, а также активизировать его речевое и умственное развитие, активно используются на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях различные игры сенсорных игр и упражнений. Цель сенсорных игр: дать ребенку новые чувственные ощущения. Эти ощущения очень разнообразны:

- зрительные (например, ребенок видит яркие цвета, их перетекание друг в друга, смешивание, для усвоения переключаемости артикуляционных поз необходимо, чтобы ребенок подражал взрослому, контроль за восприятием целостного образа предмета);
- слуховые (ребенок слышит разнообразные звуки, от шуршания бумаги до звучания музыкальных инструментов, учится их различать, учится ориентироваться пространстве);
- тактильные (то, что ребенок ощущает посредством прикосновений: различные по фактуре материалы, различные по величине и форме предметы);
- проприоцептивные (ощущения глубокого мышечного-суставного чувства – ходьба, бег, прыжки, ползание) [4].

Как правило, сенсорные игры, являются привлекательным видом деятельности для ребенка, таким образом, обеспечивая преодоление негативизма и эмоционально насыщенный фон логопедических занятий. Сенсорными считаются игры, которые помогают детям получать чувственные ощущения. Только наиболее значимая часть тематической лексики запоминается лучше, но сенсорный опыт, который приобретен при специально организованном обучении, может позволить не заучивать речь механически, а способствовать ее спонтанному формированию.

Описанные приемы дают ребенку поток разнообразных по силе и направлению ощущений. В итоге происходит стимуляция нервной системы и сенсорная интеграция улучшается. В сочетании с традиционными методами развития речи (развитие дыхания, слухового восприятия, понимания речи, речевого подражания, создание речевой среды) происходит положительная динамика в умственном развитии, а также в речевом развитии ребенка. Учитывая то, что у детей с нарушением интеллекта практически отсутствует учебная мотивация, важным является поддержка интереса к учению, выработка положительной мотивации, формирование нравственной и волевой готовности к обучению.

Литература

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция / Э. Дж. Айрес. – Москва : Теревинф, 2012. – 260 с.
2. Акименко, В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. – Изд. 3-е, стер. – Ростов на Дону : Феникс, 2014. – 77 с.

3. Войлокова, Е. Ф. Сенсорное воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью / Е. Ф. Войлокова. - Москва: Каро, 2005. – 196 с.
4. Волкова, Г. А. «Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики» / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : «Детство-пресс», 2012. – 144 с.
5. Миненкова, И. Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и или множественными нарушениями психофизического развития. / И. Н. Миненкова. – Минск : УО БГПУ им. М. Танка, 2007. – с. 86-92.
6. Чиркина, Г. В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи / Г. В. Чиркина. – Москва: АПН СССР, 1984. – 236 с.
7. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А. К. Аксенова. – Москва: ВЛАДОС, 2007. – 320 с.

УДК 376.1
ГРНТИ 14.29.29

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ С УЁТОМ НЕРЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

INDIVIDUALIZATION OF CONTENT OF LOGPEDIK WORK UNDER MOTOR ALALIA WITH THE ACCOUNT OF NON-DISEASE DISTURBANCES

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 более уместным. В исследовании отражены основные этапы формирования экспрессивной речи, а именно звукопроизношения, у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Со времён теоретического обоснования общего недоразвития речи, сформулированного Р.Е. Левиной, проблема речевой патологии является одной из актуальных в специальной педагогике. Её значимость определяется не только большой распространенностью среди детей, но и тем влиянием, которое может оказывать системное недоразвитие речи на познавательное развитие ребенка.

Концептуальной основой для определения путей и средств коррекционного обучения детей дошкольного возраста с нарушением речи

служат основные результаты исследования в области логопедии и смежных наук, посвященные особенностям формирования вербальных и невербальных процессов у детей (Е.М. Мастюкова, Е.Н. Праувдина-Винарская, и др.).

Вместе с тем, в специальной литературе недостаточно представлены подходы к преодолению тяжелых форм нарушения речи у детей дошкольного возраста с учетом клинического, психолого-педагогического, нейропсихологического и лингвистического анализа их развития.

Сложность и разнообразная вариативность проявлений нарушений моторного и когнитивного развития при общем недоразвитии речи на фоне моторной алалии предполагает проведение дальнейших исследований, направленных на выявление, с одной стороны возможных типологических вариантов нарушенного развития данной категории детей, с другой – определение направлений и содержания индивидуализации логопедической работы.

В работах отечественных психологов обоснована необходимость индивидуализации обучения с целью создания максимально благоприятных условий для развития индивидуально-психологических особенностей детей.

В тоже время, нет однозначного ответа на вопрос, каким образом может осуществляться индивидуализация обучения в образовательных дошкольных учреждениях. Индивидуализация обучения должна предполагать создание комплекса индивидуальных и индивидуально-подгрупповых логопедических занятий, направленных на оптимальную организацию учебного процесса с учетом индивидуально-типологических особенностей детей.

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 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 Волковой Г.А., Нищевой Н.В. и т.д. На этапах коррекции предлагается использование методик Рождественской В.И., Собонович Е.Ф., Кузьминой М.И. Каждая из выше перечисленных 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 предлагаются 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 т. д. 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 обучающего этапа формирующего эксперимента. Сроки проведения данного этапа эксперимента ноябрь 2015 – апрель 2016 года.

Целью данного эксперимента является формирование экспрессивной речи, а именно звукопроизношения, через развитие неречевых функций у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Коррекционные мероприятия 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, чаще 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 Ковшикову В.А., у детей с моторной алалией достаточно сохранен моторный уровень функционирования артикуляторного механизма, поэтому для постановки звуков можно традиционные способы. По результатам обследования звуки [с] и [л] были выбраны основными.

На данном этапе ведется 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».

Целью заключительного этапа является контроль, усвоенных ребенком знаний.

Анализ результатов показал, что учет типологических особенностей детей с моторной алалией в процессе организации и проведения коррекционного образовательного процесса, обоснованный выбор методов и приемов обучения дает возможность добиться более значимых качественных показателей в общем речевом, моторном и когнитивном развитии данной категории детей.

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: Классик стиль, 2008. – 160 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МНЕМОТЕХНИКИ**

**THE FORMATION OF THE PHRASE SPEECH IN THE
PRESCHOOL CHILDREN WITH THE USE OF MNEMONICS**

Косенко Ольга Сергеевна

Научный руководитель: Н.А. Медова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, формирование лексического словаря, фразовая речь, мнемотехника.

Key words: children with mental retardation, the formation of a lexical dictionary, phrasal speech, a mnemonic.

Аннотация. В настоящий момент отмечается увеличение рождаемости детей с задержкой психического развития. Дети данной категории имеют нарушения познавательной деятельности, которые характеризуются снижением памяти, внимания и восприятия. Особенности словарного запаса детей с ЗПР отражают своеобразие познавательной деятельности, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. У дошкольников с ЗПР наблюдается резкое преобладание пассивного словаря над активным. В следствии низкого уровня сформированности лексического словаря у детей с ЗПР страдает формирование фразовой речи. Так как в настоящий время дети находятся под влиянием компьютерных технологий, актуальным является применение ИКТ для формирования фразовой речи и обогащения лексического словаря.

Статистические данные последних десятилетий показывают, что число детей с задержкой психического развития (ЗПР) с различными нарушениями речи возросло до 40-50% от общего числа детей дошкольного возраста, тогда как в середине 20 века данное число детей составляло 17% [1].

Задержка психического развития (ЗПР) – это одно из нарушений познавательной деятельности, которое характеризуется снижением памяти, внимания и восприятия у детей по сравнению с нормальными показателями для определенной возрастной группы [2].

Формирование речевой функции у детей данной группы чаще всего происходит в замедленном темпе и сопровождается ее нарушениями. Изучением особенностей речи детей с ЗПР занимались: Л.Н. Блинова, Т.А.Власова, М.С. Певзнер, И.А. Симонова, Е.В. Мальцева, И.Ф. Марковская, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебряко-

ва, С.В. Зорина и др., – в своих исследованиях они указывали на сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи.

Нарушения речи у детей с ЗПР носят вариативный характер и обусловлены влиянием целого ряда факторов: характера этиологии, клинической картины ЗПР, психологических особенностей, наличия неврологической симптоматики и др. [3].

Формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием и во многом определяется уровнем развития познавательной деятельности и сформированностью основных мыслительных процессов. С.В. Зорина, Р.И. Лалаева, Е.М. Мальцева, Н.В. Серебрякова и др. в своих исследованиях указывают, что особенности познавательной сферы детей с ЗПР влияют на нарушение лексической стороны речи. Исследователями отмечается, что у дошкольников с ЗПР наблюдается резкое преобладание пассивного словаря над активным, недифференцированность лексических единиц по семантическим признакам, расширение родовых понятий, недостаточная дифференциация обобщающих понятий и др. [4].

Вследствие низкого уровня сформированности лексического словаря у детей с ЗПР страдает формирование фразовой речи. Данное направление приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация коррекционной логопедической работы с детьми с ЗПР предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания [5].

Анализ литературы по данной проблеме показывает необходимость совершенствования традиционных приемов и методов коррекционно-логопедической работы, а также поиска новых, более эффективных, научно обоснованных путей обогащению лексического словаря дошкольников с ЗПР и формированию у них фразовой речи. Так же остается нерешенной проблема уточнения объема словаря у дошкольников с ЗПР, выявления точности понимания и употребления слов, раскрытие особенностей семантической структуры различных частей речи (существительных, прилагательных, глаголов), возможности согласования разных частей речи для формирования развернутой фразовой речи.

Овладевая развернутой фразой, ребенок с ЗПР имеет возможность успешно общаться со взрослыми и сверстниками, активно познавать мир посредством диалогического общения с окружающими его людьми.

Для изучения особенностей фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нами было организовано и проведено исследование. В котором принимали участие 10 дошкольников 6-7 лет с ЗПР.

Диагностическое обследование включало в себя 10 параметров обследования направленных на изучение словаря предметов, глагольного словаря, словаря наречий, подбор определений, многозначных слов, изучение состояния словаря притяжательных местоимений, подбор синонимов, дифференциация близких по смыслу понятий, исследование уровня обобщений [6].

Анализ результатов исследования лексического словаря показал, что у исследуемых дошкольников с ЗПР пассивный словарь, преобладает над активным. В словаре детей с ЗПР имеется достаточно большое количество слов-предметов, трудности вызывают слова редко употребляемой лексики, в активном словаре сохраняется ситуативное значение слова, иногда неточное употребление (например «перчатки», ребенок называл «рукавицами», «блюдец» – «тарелкой»). Состояние глагольного словаря ограничено небольшим количеством слов, самостоятельно дети могут подобрать 1 лексему, с помощью наводящих вопросов и контекстной подсказки 2-3 слова, в большинстве случаев требуется повторение, расширение инструкции. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает («умывается», «идет», «сидит», «моет посуду», «плавает» и др.). При обследовании словаря наречий дети называют 1 или 2 слова, а затем снова повторяют уже названные.

Словарь признаков у обследуемых детей в большинстве случаев сформирован недостаточно. Дети не могут самостоятельно придумать определения к существительным, им требуется помощь со стороны взрослых.

Большинство детей испытывают трудности при подборе многозначных слов, им требуется помощь в виде подсказки, объяснения с опорой на наглядность. Дети с ЗПР не могут самостоятельно образовать притяжательные местоимения второго и третьего лица множественного числа (например: «Их дом. Мы живем. Она живет. Мой дом. Они живут»).

У дошкольников с ЗПР возникают трудности при подборе синонимов и антонимов. Большинство заданий выполняется с уточняющей помощью, требуется повторение инструкций, темп выполнения заданий замедлен. Многие дети часто вместо антонимов используют исходное слово с частицей «не» («говорить» – «не говорить», «смеяться» – «не смеяться»).

Изучение словаря обобщающих понятий выявило высокую частотность таких ошибок, как неправильное употребление обобщающих слов, замена функциональным определением (вместо «посуда» ребенок отвечал «ими едят») и замена обобщающего понятия словом с конкретным значением во множественном числе («транспорт» – это «машины»).

Возникает необходимость в создании специальных условий для обогащения словаря детей с ЗПР.

В последнее время для обучения рассказыванию детей дошкольного возраста широкое использование в педагогической практике нашли приемы мнемотехники. Мнемотехника способствует обогащению лексического словаря детей, развивает их память, мышление – все это необходимо для формирования и развития фразовой речи детей с ЗПР. Использование ярких, красочных опорных рисунков при заучивании стихотворений, при пересказах художественной литературы, при обучении составлению рассказов заинтересовывает детей, превращает учебное занятие в игру [7].

Для развития лексического словаря нами была разработана картотека мнемотаблиц выполненных в виде слайдовых презентаций (PowerPoint) на основе календарно-тематического планирования.

Использование данного приема при коррекции речи способствует развитию фразовой речи, освоению конструкций сложных предложений, обогащению словарного запаса, овладению навыками словообразования и словоизменения. Так же нами были разработаны рекомендации для родителей и педагогов по использованию мнемотаблиц на занятиях и в домашних условиях для закрепления лексического материала с ребенком с ЗПР.

Таким образом, мы предполагаем, что при использовании мнемотаблиц с применением ИКТ у детей с ЗПР будет расширяться как пассивный, так и активный словарный запас. Дети научатся понимать смысл слова и фразы. Данный метод работы будет не только способствовать развитию лексического компонента речи у детей с ЗПР, но и поможет пробудить их интерес к языку и подготовить к успешному обучению в школе.

Литература

1. Официальный сайт всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/gho/ru> (дата обращения: 11.02.2017).
2. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина: «Николаев», 2004. – 68 с.
3. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. – 1989.– 29 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – Москва, 2003.
5. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова // Дефектология. – 1983. – № 3. – 9-15 с.
6. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. – Москва: Издательство ГНОМ и Д, 2005.
7. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2009.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ УМСТВЕННО-ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF THE SPEECH OF MENTALLY RETARDED SCHOOL STUDENTS

Медведцкая Екатерина Сергеевна

Научный руководитель: З.Н. Ажермачева, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: особенности речи, умственно-отсталые школьники, логопедия, олигофрения, речь.

Key words: features of the speech, mentally retarded school students, logopedics, mental retardation, speech.

Аннотация. Одно из самых важных приобретений человека в детстве – это овладение речью, которая является основой развития и обучения детей в дошкольном и школьном возрасте. Характерным для умственно отсталых детей является её позднее развитие. Задержка речи ребенка может быть вызвана как органическими поражениями мозга, так и педагогической запущенностью. В данной статье отражены основные процессы формирования речи у здоровых и умственно отсталых детей. Также основной акцент делается на особенности речи у умственно отсталых детей, на причины, вызывающие отсталость в развитии речи и способы её формирования.

Одно из самых важных приобретений человека в детстве – это овладение речью, которая является основой развития и обучения детей в дошкольном и школьном возрасте.

Речь является необходимой основой человеческого мышления, его орудием. Она обеспечивает ребенку успешную социализацию, интеграцию с обществом, коммуникацию с окружающими людьми, освоение художественной литературы и дальнейшее активное обучение в школе. Мыслительные процессы – обобщение, сравнение, синтез, анализ, и др. – совершенствуются и развиваются вместе с тем, как происходит овладение ребёнком речью. Речь непосредственно принимает участие и в других сторонах психической деятельности человека. Она придаёт осмысленный и логический характер процессам памяти, облегчает различение и узнавание предметов, организует восприятие. Большую роль играет речь в формировании и протекании волевых процессов, а также эмоциональных переживаний.

Речь, как и остальные важные проявления высшей нервной деятельности, формируется на основе рефлексов, которые связаны с деятельностью в разных отделах головного мозга. Однако некоторые участки коры головного мозга играют одну из важнейших ролей в образовании

речи. К ним относятся лобная, височная, теменная и затылочная доли по большей части левого полушария мозга (а у левшей, соответственно, правого). Лобные извилины (нижние) отвечают за двигательную область и принимают участие в образовании собственной устной речи (центр Брока). Височные извилины (верхние) отвечают за речеслуховую область, в которую поступают звуковые раздражения (центр Вернике). За счет этого осуществляется и сам процесс восприятия чужой речи. Для точного понимания речи большое значение имеет теменная доля коры головного мозга. Затылочная доля отвечает за зрительную область и обеспечивает овладение письменной речью (восприятие буквенных изображений при чтении и письме). Помимо этого, у ребенка начинается развитие речи благодаря зрительному восприятию им артикуляции взрослых. А за руководство над ритмом, темпом и выразительностью речи отвечают подкорковые ядра [1].

Одна из важных ролей принадлежит кинестетическим ощущениям, которые идут в кору головного мозга от речевых органов. Собственно кинестетический контроль и позволяет предупредить ошибку, а также внести поправку до произнесения звука.

Однако слуховой контроль начинает действовать лишь в сам момент произнесения звука. Благодаря которому, человек замечает ошибку. Для ее устранения, нужно исправить артикуляцию и проконтролировать ее.

Обратные импульсы идут от речевых органов к центру, где происходит контроль положения органов речи, в которых произошла ошибка. После чего, от центра посылается импульс, который порождает точную артикуляцию. И вновь возникает обратный импульс – о полученном результате. Так происходит до тех пор, пока не согласуются артикуляция и слуховой контроль. Таким образом, обратные связи функционируют как по кругу – импульсы идут от центра к периферии и далее – от периферии к центру [2].

Для исследователей, которые занимаются практическими проблемами коррекционной педагогики, является актуальной проблема диагностики речевых недостатков у детей с интеллектуальными нарушениями для дифференциальной диагностики и организации необходимых для них условий развития и обучения.

Особенности речи детей с умственной отсталостью изучали ведущие ученые: А.Р. Лурия, М.Ф. Гнездиловым, В.Г. Петровой, М.С. Певзнер.

Их исследования показали, что в 3–4 года у ребенка с нормальным интеллектом уже есть большой словарный запас, почти правильная грамматическая форма в речевых высказываниях, и иногда встречаются фонетические погрешности.

При этом у ребенка с умственной отсталостью, произношение слов и фраз, слуховое различение появляется намного позже, а речь его

неправильна и скудна. В основном, это из-за слабости замыкательной функции коры, медленной выработки новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах, а иногда конкретно в каком-то из речевых центров. Также плохо сказывается общее нарушение динамики нервных процессов, которое затрудняет устанавливать связь между анализаторами.

Недоразвитие речи может объясняться тем, что условные связи слухового анализатора медленно формируются и плохо дифференцируют воспринимаемую информацию. В результате этого для ребенка усваивание новых слов и словосочетаний будет происходить дольше. При наличии сохранного слуха обращенная к нему речь воспринимается им нерасчлененно. Такой ребенок выделяет и различает только некоторые слова, намного медленнее, чем в норме.

Для умственно-отсталых детей сходные звуки трудно различимы, особенно согласные. В дошкольном возрасте такие ошибки окружающие воспринимают как дефекты произношения, которых также очень много. Однако в школе выясняется, что многие ошибки объясняются недостаточным развитием слухового анализатора.

В то время, когда речь должна быть средством коммуникации, обозначения и орудием мышления, она оказывается очень неразвита.

Сильное отставание можно увидеть уже в период доречевых вокализаций. Так, в норме лепет появляется с 4 до 8 месяцев, а у детей с умственной отсталостью с 1 до 2 лет [3].

Первые слова у таких детей появляются позже 3-х лет. В исследованиях И.В. Карлина и М. Стразуллы говорится, что первые слова наблюдаются в возрасте от 2,5 до 5 лет, когда в норме от 10 до 18 месяцев. Временной промежуток между первыми словами и фразой у них также длится дольше, чем у нормальных детей. Аграмматичные и скудные фразы появляются к 5-6 годам.

У ребёнка с умственной отсталостью развитие речи зависит от общения с окружающими и обогащения его жизненного опыта. Но из-за общего недоразвития психики этот процесс происходит у него медленно и ущербно. В результате аномального развития познавательной и практической деятельности становится трудным накопление разнообразных представлений и появление у ребёнка новых интересов и потребностей. Он меньше общается с окружающими, т.к. не чувствует необходимость в речевом общении.

С.Я. Рубинштейн пишет о том, что у детей с умственной отсталостью наблюдается бедный словарный запас, неточное употребление слов, доминирование пассивного словаря над активным, не сформированы структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей.

Причинами бедности словарного запаса у таких детей является низкий уровень их умственного развития, ограниченность знаний и представлений об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в социальных и речевых контактах, а также слабость вербальной памяти [4].

В.Г. Петрова, при изучении словарного запаса школьников с умственной отсталостью, обнаружила, что дети в первом классе не знают названий многих предметов, которые их окружают (перчатки, будильник, кружка), особенно названий отдельных частей предметов (обложка, страница, рама, подоконник).

Преобладание существительных с конкретными значениями, а также отсутствие слов обобщающего характера преобладают у умственно отсталых детей. Активный словарь таких детей обделен многими глаголами, которые обозначают способы передвижения животных.

Такие дети употребляют незначительное количество слов, которые обозначают признаки предмета: величину, вкус, цвет. Сравнение и противопоставление, к примеру (длинный-короткий), используют редко.

По данным Тарасенко Н.В., у умственно отсталых школьников младших классов замечается редкое употребление прилагательных, которые обозначают качества человека. Количество такой части речи как наречие, очень сильно ограничено.

Бывает неточное употребление каких-либо слов, или парафазии. В основном, замены слов идут по семантическому сходству. Встречается смешение слов одного вида, рода. Основные причины неточности в употреблении слов у таких детей заключаются в трудности их дифференциации, различение предметов и их обозначений. Из-за слабо развитого процесса дифференцирования, такие дети легче понимают сходство предметов, чем их различие. Из-за этого они усваивают, в основном, общие и более конкретные признаки сходных предметов.

Пассивный словарь таких детей больше активного. Этот словарь с трудом актуализируется. Чаще всего, для воспроизведения слова необходим какой либо вопрос. Трудности выражаются в том, что умственно отсталые дети склонны к охранительному торможению в коре головного мозга, а с другой, их особенность в формировании семантических полей.

Речь таких детей, в основном, состоит из простых предложений. Рассказы становятся более развернутыми, но ближе к 3-му классу. Всё же характер употребляемых предложений в их рассказах изменяется мало. Они начинают пользоваться сложными предложениями, по сравнению с нормальными детьми, с большим опозданием. Сначала употребляются такие предложения в письменной, а потом только в устной речи.

Неправильное употребление падежей с предлогами встречается чаще, у умственно-отсталых детей, нежели неправильное понимание этих же конструкций с предлогами. Наблюдается смешение предлогов перед, за, около, на и над, под и в, в импрессивной речи. В экспрессивной же речи, наблюдается опускание предлогов, из, в, отсутствие предлогов около, над, за, между и т.д.

У таких детей наблюдается неправильное употребление форм родительного падежа множественного числа существительных.

Употребление среднего рода глаголов прошедшего времени в самостоятельной речи встречается редко, также как и употребление среднего рода существительных.

Слабая речевая активность и быстрое её истощение, является одной из причин задержки формирования связной речи. В процессе монологической речи не наблюдается какая-либо стимуляция извне. Развитие или конкретизация рассказа осуществляется самим ребенком. Недостаточность волевой сферы умственно отсталых детей играет отрицательную роль в нарушении протекания связных речевых высказываний.

Легче самостоятельного рассказа, у них получается пересказ. Но и пересказ обладает рядом особенностей. В нем дети упускают многие важные фрагменты текста, более упрощенно передают содержание. Наблюдается непонимание временных, причинно-следственных, пространственных отношений.

Таким образом, речь умственно отсталых детей имеет качественное своеобразие во всех компонентах, что, с одной стороны, делает возможным на основе ее психолого-педагогического изучения более уверенно судить о наличии и степени выраженности интеллектуального дефекта, с другой – требует комплексного подхода к диагностике речевого развития ребенка и проведению эффективной коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. Филичева, Т. Е. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста / Т. Е. Филичева. – Москва, 2000.
2. Черкасов, В. Г. Анатомия человека. / В. Г. Черкасов. – Винница: Нова книга, 2014. – 584 с.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Москва: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология" 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1986. – 192 с.
5. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – Москва: Просвещение, 1965. – 343 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ
В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I УРОВНЯ**

**THE USE OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN SPEECH
THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH GENERAL
SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL I**

Мешалкина Наталья Юрьевна

Научный руководитель: Н.А. Мёдова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, педагогическая инновация, мотивация, речевая активность, эмоциональный контакт, ритмика, «живой» песок.

Key words: general underdevelopment of speech, pedagogical innovation, motivation, speech activity, emotional contact, rhythm, living sand.

Аннотация. В настоящее время многие исследователи в области логопедии, а также педагоги-практики, отмечают значительное увеличение количества детей с тяжёлыми нарушениями речи. При этом особо острым остаётся вопрос организации логопедической помощи детям с ОНР I уровня. В исследовании представлена педагогическая инновация под рабочим названием «Песочная ритмика», а также результаты её внедрения в систему работы учителя-логопеда с детьми с тяжёлыми нарушениями речи на базе реабилитационного Учреждения.

«В большинстве случаев неговорящие дети с большим нежеланием и осторожностью включаются в речевое общение – совершенно новый для них вид деятельности. Боясь употребить неправильно слова, неотчетливо их произнести, они часто предпочитают отмалчиваться или отвечают на речь действиями, жестами. Этот момент в педагогической работе с неговорящими детьми надо особенно учитывать, чтобы окончательно не отбить желание общаться с помощью слова необходимо позаботиться о том, чтобы в процессе учебной работы <...> у ребенка появились желание и мотивы говорить. В этом отношении продуктивными на первых порах могут быть только такие занятия, которые захватывают чувства ребенка...» [1, с. 44]. Акценты, расставленные Розой Евгеньевной Левиной в отношении построения логопедической работы с детьми с ОНР I уровня, не теряют своей актуальности. Перед логопедами-практиками стоит всё тот же, что и десятилетия назад, вопрос установления положительно-эмоционального контакта с ребёнком, мотивации его речевой активности, без чего коррекционно-развивающий процесс будет не просто неэффективным, а может принести вред ребёнку в форме, например, речевого негативизма, закрепления патологических реакций.

По результатам наблюдений в процессе работы учителем-логопедом в ОГБУ «Центр социальной помощи семье и детям «Огонёк» г. Томска» (далее «Учреждение») было замечено, что современный ребёнок, имеющий тяжёлые речевые нарушения, в большинстве случаев уже не обращает внимания на предметные и сюжетные картинки, если они не на компьютере или другом носителе информации. Не интересуется и отказывается играть с простыми игрушками, изображающими, например, животных, не понимает, как играть с кубиками и мячиком. Доступность информационных технологий для детей с самого раннего возраста, а также перенасыщение детских комнат игрушками на любой вкус, обесценили для детей книги и простые игрушки. Все это затрудняет не только установление контакта с ребёнком, но и значительно усложняет процесс обследования состояния его речи, выявление структуры и механизмов речевого дефекта.

Таким образом, указанные проблемы остаются чрезвычайно актуальными (так как количество детей с общим недоразвитием речи значительно возросло), традиционные методы их решения зачастую неэффективны. В связи с этим особо остро стоит вопрос использования педагогических инноваций в логопедической работе с детьми с ОНР I уровня. В результате поиска решения данного вопроса на базе Учреждения был реализован констатирующий эксперимент по использованию на логопедических занятиях с детьми с тяжёлыми нарушениями речи педагогической инновации под рабочим названием «Песочная ритмика».

Возраст детей, включенных в эксперимент – 3-4 года. Все отобранные дети поступили в Учреждение с диагнозом F80.1, ОНР I уровня (моторная алалия). Обобщённая краткая характеристика речи данных детей: общаются в основном с помощью звуковых комплексов, отдельных слов, сокращая их до корневой или ударной части, и жестов; фразой не владеют; пассивный словарь ниже возрастной нормы, понимание речи ограничивается знакомой ситуацией, бытовым уровнем; почти у всех детей наблюдается речевой негативизм, настороженное отношение к занятиям.

На первоначальном этапе логопедической работы с указанными детьми были выделены следующие направления [2]:

- установление положительного эмоционального контакта с ребёнком;
- мотивация речевой активности;
- развитие понимания речи;
- обогащение пассивного и активного словаря.

Работа по данным направлениям проводилась с помощью игр и упражнений с «живым» песком, на использовании которого строится

«Песочная ритмика». Особенности данного материала заключаются в следующем: по структуре «живой» песок напоминает обычный мокрый песок, однако не прилипает к рукам. Кроме того, для проведения занятий в условиях Учреждения особо значим факт безопасности и экологичности данного материала, в котором, по словам производителя, никакие микроорганизмы не живут и не размножаются.

«Живой» песок при знакомстве и на первых занятиях выступает в качестве своеобразного посредника между педагогом и ребёнком, помогая ему выражать свои мысли и эмоции, выстраивать через него диалог с логопедом.

«Песочная ритмика» опирается на основные положения логопедической и фонетической ритмики, на успешно применяемую психологами песочную терапию, а также на различные методики развития тонкой моторики пальцев рук. Указанные направления зарекомендовали себя как комплексные и наиболее эффективные в процессе коррекции речевого развития детей, как с тяжёлыми нарушениями речи, так и с другими различными патологиями развития.

Специфика «Песочной ритмики» заключается в сочетании движений рук и пальцев рук с тактильными ощущениями от песка, с ритмически организованным текстом (стихотворениями, рифмовками, чистоговорками, сказками, потешками и др.) и с музыкой (классической, логоритмической и детскими песнями). Согласованные движения рук с ритмом музыки и словесным ритмом позволяют наиболее эффективно развивать у детей необходимые предпосылки речевого развития такие, как внимание, память, воображение, мышление, а также чувство ритма, темпа, фонематическое восприятие, так как «...воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций» [3, с. 8].

При этом на «живом» песке остаётся своеобразный графический ритмический рисунок от движений рук ребёнка, что позволяет ему буквально «видеть» ритм, а также развивает зрительно-моторную координацию, как предпосылку развития графомоторных навыков. «Песочная ритмика» предполагает, что движения руками и пальцами выполняются ребёнком синхронно либо поочерёдно, что направлено на развитие межполушарного взаимодействия, опираясь на принципы нейропсихологической коррекции нарушений развития [3].

В результате курса реабилитации в Учреждении (в среднем 3 месяца) и целенаправленной логопедической работы у детей, принявших участие в констатирующем эксперименте с использованием педагогической инновации «Песочная ритмика», наблюдалась следующая динамика.

Таблица 1

Динамика, наблюдаемая у детей,
по результатам констатирующего эксперимента

| № п/п | Направления, по которым произошли положительные изменения | | Количество детей, у которых произошли изменения (в %) |
|-------|---|--------------------------------------|---|
| 1 | Увеличение словарного запаса | пассивного | 100 |
| | | активного | 70 |
| 2 | Улучшение состояния слоговой структуры | | 80 |
| 3 | Появления в речи различных видов предложений | простое двусоставное предложение | 90 |
| | | простое распространённое предложение | 30 |
| | | сложное предложение | 10 |
| 4 | Положительная мотивация к занятиям | | 100 |

В целом у детей значительно повысилась собственная речевая активность, они стали свободно включаться в диалог и в игру не только с логопедом и родителями, но и с другими детьми и взрослыми.

Стоит, однако, отметить, что первоначальный клинический и логопедический диагнозы в отношении рассматриваемых детей, были уточнены в трёх случаях. У двоих детей чрезвычайно высокие темпы динамики речевого развития (количественно и качественно) позволили нам сделать предположение о наличии у них скорее задержки речевого развития, нежели общего недоразвития речи. В отношении третьего ребёнка в процессе проведения логопедических занятий и наблюдений было выдвинуто предположение о расстройстве аутистического спектра, проведение углубленного медицинского и психолого-педагогического обследования подтвердило наличие у ребёнка синдрома Аспергера.

Указанное обстоятельство в очередной раз подтверждает тот факт, что «внешне сходные дефекты речи могут быть различны по своей структуре и механизму возникновения» [4, с.13], и общее недоразвитие речи при одинаковом уровне речевого развития может быть у ребенка, как с моторной алалией, так и с дизартрией, а также у ребёнка с задержкой темпа общего психического развития и при лёгкой умственной отсталости. Выявить в раннем дошкольном возрасте, особенно у «неговорящих» детей, структуру и механизм возникновения речевого дефекта порой очень сложно. В связи с чем, в целях дифференциальной диагностики, обычно используется динамическое наблюдение за детьми в процессе проведения с ними логопедических занятий, уточняется диагноз и при необходимости корректируется психолого-

педагогическая помощь, что является залогом эффективности коррекционно-развивающей работы.

Обозначенная выше Динамика речевого развития детей позволяет сделать вывод о высокой эффективности, продуктивности и педагогической целесообразности использования педагогической инновации «Песочная ритмика» в организации логопедической помощи детям с общим недоразвитием речи I уровня, особенно на первоначальном этапе коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1967. – 367 с.
2. Жукова, Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – Екатеринбург: Литур, 2006 г. – 320 с.
3. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. / А.В. Семенович. – Москва: Генезис, 2007. – 474 с.
4. Жукова, Н.С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 1973. – 222 с.

УДК 37.02
ГРНТИ 14.29.01

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

THE USE OF THE METHODS OF FAIRY-TALE THERAPY IN THE WORK OF THE SPEECH THERAPIST

Михайлова Олеся Анатольевна

Научный руководитель: И. С. Карауш, д-р мед. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: сказкотерапия, логопед, дошкольники, детский сад, развитие связной речи.

Key words: a speech therapist, a speech therapist, preschool children, a kindergarten, the development of coherent speech.

Аннотация. В статье рассматривается актуальность использования методов сказкотерапии в работе учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения. Новизна объединения различных педагогических и психотерапевтических приемов, их комплексность и интегративность в развитии связной речи детей дошкольного возраста.

На сегодняшний день метод сказкотерапии в логопедии используется недостаточно, тогда как в психологии применение данного метода

давно и прочно закреплено. Возможно это объясняется тем, что предпочтение очень часто отдается традиционным методикам развития связной речи (Т.А.Ткаченко, Л.Н. Ефименкова и др.). Быть может проблемой является недостаток информации об эффективности использования метода сказкотерапии для развития связной речи, совершенствования выразительности речи, речевого творчества. Тем не менее, сказки и сегодня продолжают пользоваться огромной популярностью у детей. Информация, переданная посредством ярких образов, наиболее восприимчива детьми, в связи с тем, что абстрактное мышление у дошкольников является преобладающим. Применения метода сказкотерапии в психологии, педагогике и смежных науках растет неуклонно. Повышение интереса к «сказочному» методу обусловлено высокой его эффективностью в коррекционной работе как со взрослыми людьми любого интеллектуального уровня и социального статуса, любого двигательного и сенсорного развития, так и с детьми. Педагогами и психологами ДОУ метод сказкотерапии успешно применяется на занятиях. Обратились к этому методу и учителя-логопеды, в связи с тем, что проблема речевого развития детей сохраняет особую остроту в системе дошкольного образования. Статистические данные гласят о неблагоприятной тенденции в речевом развитии детей дошкольного возраста. Связная речь формируется этапами и неспешно, по мере овладения ребенком закономерностями родного языка. Не уделяя внимания своевременному устранению различных речевых нарушений детей в дошкольном возрасте, в школьном приобретаются значительные трудности. Не секрет, что наиболее сложным разделом в работе учителя-логопеда является связная речь. И тем более, в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Связная речь это самостоятельный вид речемыслительной деятельности, выполняющий важную роль в обучении и воспитании ребенка, выступающий в виде средства получения знаний, а так же, средства контроля за этими знаниями. Сформировать умения и навыки связной речи у дошкольника – главнейшая задача учителя-логопеда. В будущем, от уровня и степени их сформированности зависит приобретение учебных знаний и, в конечном итоге, развитие личности ребенка. При спонтанном развитии, умения и навыки связной речи ребенка, не достигнут необходимого для полноценного школьного обучения уровня. Жан Пиаже говорил: «Интеллект ребёнка и его эмоции неразрывно связаны. Чувства – регулятор внутренней энергии, влияющей на всю человеческую деятельность, в том числе и на обучение». Умениям и навыкам связной речи нужно обучать специально.

На занятиях по развитию связной речи одно из центральных мест достойно может занять сказкотерапия. Воздействие данного метода на

речевую сферу ребенка является наиболее комплексным в сравнении с иными методами и видами деятельности. В логопедию интегрируются новые формы и методы работы, ценные знания смежных дисциплин и инновационных технологий. Одной из таких форм является сказкотерапия. С давних пор известны воспитательные и обучающие свойства сказки, как педагогического средства. В данном случае уместна цитата Джани Родари, о том что «Сказки могут помочь воспитать ум, дать ключи для того, чтобы войти в действительность новыми путями, может помочь ребёнку узнать мир и одарить его воображение». У детей дошкольного возраста, сказка формирует и поддерживает созидательную человеческую систему ценностей. Говоря на языке ребёнка, сказка в союзе с педагогом, решает проблемы, успокаивает воспитывает и учит. Поэтому, сказка применяется в различных областях работы с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения, в том числе и в работе над связной речью.

Применяя методы сказкотерапии можно не только повысить познавательный интерес и мотивацию к учебной деятельности, но и побудить дошкольника к рассуждению, анализу, умению отыскать причинно-следственные связи и умению делать выводы. Учителями-логопедами сказки с успехом могут использоваться обеспечивая комплексный подход в развитии ребёнка.

Алгоритм занятий по сказкам может выстраиваться таким образом:

- сказку слушаем;
- сказку рассказываем;
- сказку проживаем;
- сказку сочиняем;

Должна быть проведена пропедевтическая работа перед прочтением сказок, для того, чтобы организовать внимания детей и подготовить их к восприятию. В медленном темпе тексты сказок прочитываются дважды. Уточняются содержащиеся в тексте словосочетания и отдельные слова, демонстрируются соответствующие картинки. Целесообразно, при повторном чтении, использовать прием завершения детьми отдельных предложений и отгадывание загадок о персонажах произведения. Содержание сказки разбирается в вопросно-ответной форме. Уточняются действующие лица, детали и основные моменты повествования, а так же последовательность сюжетного действия.

При обучении детей дошкольного возраста навыкам связной речи, в качестве вспомогательного средства для сказкотерапии, используется моделирование плана высказывания. Наглядным и игровым материалом сопровождается каждая организованная образовательная деятельность. Благодаря этому, дети «вживаются в сказку» и могут преодолевать барьеры в общении, начинают более тонко чувствовать друг друга,

находя адекватное телесное выражение различным состояниям, эмоциям, чувствам.

В системе логопедических занятий по развитию связной речи методами сказкотерапии создается коммуникативная направленность речевых высказываний, совершенствуются лексико-грамматические средства языка и звуковая сторона речи, развивается просодическая сторона речи, развивается диалогическая и монологическая речь, дети приобщаются к истокам народной культуры. Наилучший материал для игры-инсценировки конечно сказка. Волшебством и увлекательной игрой является сказка для ребёнка. Результат, в некотором смысле, вторичен по сравнению с возникающей сказочной атмосферой, так необходимой для ребёнка. Сказка, немного чуда, и перед вами счастливый и, самое главное, здоровый малыш. Самостоятельно сочиняя истории, сказки, дети приобретают тот уровень связной речи, который необходим для новой ведущей (учебной) деятельности. Овладевают основными видами рассказывания, например придумыванием и завершением сказки, составлением сказки на предложенную тему опираясь на иллюстрированный материал, коллективно сочиняют сказки. Творческий подход в разы увеличивает возможности сказки и «сказочных» занятий по развитию связной речи детей разного возраста с различным уровнем интеллектуального и речевого развития.

Литература

1. Ильина М.В. Развитие вербального воображения.- М.: Прометей; Книголюб, 2003.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии.- СПб.: Речь, 2006.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками.- СПб.: Речь, 2006.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2002.
5. Карелина И.О. Эмоциональное развитие детей 5-10 лет./Ярославль: Академия развития, 2006.
6. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб.: Речь, 2006.

УДК 376.37-058.-264:616.28-008.1

ГРНТИ 14.29.01

РЕЧЬ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

THE SPEECH OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Покудовская Валентина Юрьевна

Научный руководитель: Н.А. Мёдова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, речь, нарушение речи, коррекционная работа

Key words: children with hearing impairment, speech, speech disturbance, corrective work

Аннотация. Обоснована актуальность проблемы речи детей с нарушением слуха в теории и практике современной педагогики. Охарактеризованы возрастные, индивидуальные и другие особенности детей с нарушением слуха. Показаны основные особенности речи слабослышащих детей. Представлен опыт работы по развитию связной устной речи у детей с нарушением слуха.

В настоящее время, такие исследователи, как Ф.Ф. Рау, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и другие, отмечают, что овладение монологической речью на основе слухового восприятия и подражания затруднено. Именно поэтому в обучении детей с нарушением слуха значительное место отводится формированию навыков построения связных монологических высказываний, необходимых для успешного обучения и адаптации в современном обществе.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что в современной специальной педагогике накоплен значительный материал о формировании монологической речи у слабослышащих детей. Этот материал необходимо осмыслить, обобщить и внести новые пути решения.

При освоении монологической речью у детей с нарушениями слуха основные трудности вызывает восприятие речи. В результате этого у слабослышащего ребенка нарушаются основные компоненты речи: фонетико-фонематический, лексический, грамматический; искажена произносительная и семантическая стороны речи. Также у слабослышащих школьников имеются отклонения в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.), создающие дополнительные трудности в освоении связной монологической речи [1].

Особое значение имеет возраст ребенка к моменту возникновения слухового дефекта. Если у ребенка слух нарушается после трех лет, то у ребенка присутствует фразовая речь. При более раннем нарушении слуха (до двух лет) дети начинают говорить поздно, развитие речи у них проходит очень медленно и с отклонениями от нормы. Если слуховой дефект возник в школьном возрасте, то дети обладают грамматически правильной речью [3].

Особенности устной монологической речи слабослышащих школьников:

- наличие стойких грамматических ошибок;
- неточное понимание значений некоторых слов;
- неточное понимание текстов и высказываний в целом;
- бедность словарного запаса;
- искажение просодического компонента речи.

Для овладения фонетическими, лексическими, грамматическими сторонами языка необходима высокая степень слуха. В обычных условиях ребенку их удастся выделять в речи окружающих на основе слуха, для слабослышащих детей это затруднительно или вообще недоступно [2].

Словарный запас слабослышащих детей зачастую ограничен. Они не могут назвать обычные предметы (кружка, собака, стол и т. п.), действия (кричит, плачет, смеется и т. п.), признаки (красивый, маленький и т.п.), не знают названий формы предметов, названия цветов и т. д.

Также у слабослышащих затруднено усвоение звукового состава языка. Искажение отдельных звуков характеризуется смешением: звуков, сходных по способу образования; звуков, сходных по месту образования; мягких и твердых звуков. В группе фонетических искажений слов присутствуют искажения, нарушающие структуру слова. К ним относятся выпадение и включение отдельных слогов и звуков, перестановка звуков и слогов при сохранности общего контура слова [1].

Особое затруднение у детей вызывает грамматическое оформление связей слов в предложении. Для слабослышащих детей характерна опора на наиболее распространенную форму.

Слабослышащие затрудняются в точном, строго разграниченном употреблении тех или иных слов, в различении конкретных и отвлеченных значений слов и их частей, не улавливают значения приставок, окончаний, суффиксов [1].

Своеобразие в формировании грамматического строя речи у слабослышащих детей сказывается не только на оформлении их самостоятельной речи, но и на понимании речи окружающих и читаемого текста, на усвоении учебных предметов.

Овладеть монологической речью слабослышащие дети могут только в условиях специального обучения.

Обучение монологической речи в ее устной форме проводится по средствам тематических бесед. Эти беседы являются соединением диалога и монолога: задается вопрос, который требует, как правило, развернутого ответа в виде монологического высказывания [2].

Беседы всегда встраиваются в определенную тему, составляя ее часть. В рамках темы они основываются на содержании картинки или серии картинок, а также на впечатлениях, наблюдениях, воспоминаниях самих детей. Предмет беседы непременно должен быть близок интересам и личному опыту ребенка, например: «Экскурсия в Эрмитаж», «Что я делал в выходной день», «Мой дедушка на войне», «Наши планы на лето» и др. Только при соблюдении этого условия у него возникнет мотив к речи [1].

Наряду с беседами обучение устной монологической речи осуществляется в форме рассказов – развернутых речевых высказываний, содержательно обусловленных темой, в которую они включены.

От коротких связных устных сообщений учащиеся переходят к повествованию, представляющему собой один из типичных видов монологической речи. В нем констатируются факты, события, явления, их последовательность во времени, причины и следствия [1].

В содержание работы по развитию связной речи входит обучение планированию развернутого речевого высказывания. Вначале обучения дети рассказывают по готовому плану, затем по плану, коллективно составленному всем классом, и уже в средней школе самостоятельно составляют план предстоящих устных рассказов.

Для решения задач по улучшению эффективности коррекционной работы монологической речи у слабослышащих было использовано пособие В.В. Воскобовича коврограф «Ларчик».

Данное пособие является многофункциональным, в игровой форме можно обучаться счету, чтению, развивать монологическую речь и такие познавательные качества как память, мышление и логика. Красочный раздаточный и наглядный материал эстетичен и привлекает внимание детей, побуждая ребенка анализировать свои действия, с интересом выполнять задания, осознавать цели и находить варианты решения.

В задании ребенку давались предложения составленные на коврографе из карточек (картинки и символы). Ребенку предлагалось составить рассказ по карточкам. До этого предшествовала работа по раскрытию условных обозначений символов (X-нельзя и т.п.).

В следующем задании на коврографе также предъявлялись предложения с карточками, но уже с пропусками смысловых отрезков. Ребенок должен был восстановить и воспроизвести рассказ.

В третьем задании ребенку давалось только начало текста, состоящее из карточек на коврографе. Ребенку предлагалось составить из карточек продолжение и конец текста и воспроизвести его.

Последнее задание было самое сложное, опираясь на зрительные анализаторы и зрительную, вербальную память, составить полностью рассказ из карточек и рассказать его.

Таким образом, благодаря универсальности этого пособия слабослышащему ребенку, опираясь на зрительные анализаторы, в разы легче овладеть монологической речью.

Литература

1. Коровин, Г.К. Книга для учителя школы слабослышащих: Обучение русскому языку, чтению, произношению / Г.К. Коровин, И.М. Гилевич, Н.Ю. Донская ; под ред. Г.К. Коровина. – Москва : Просвещение, 2003. – 160 с.

2. Рау, Ф.Ф. Устное слово : Методическое пособие по развитию устной речи и обучению грамоте детей с нарушенным слухом / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина. – Москва : Сов. спорт, 2004. – 120 с.
3. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов / Т.Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва.: Просвещение, 1989. – 223 с.

УДК 376.433
ГРНТИ 15.81.21

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

NEUROPSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF MENTALLY RETARDED CHILDREN

Сулаева Алёна Владимировна

Научный руководитель: Н.А. Мёдова, канд. пед. наук, зав. кафедрой

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: нейропсихология, диагностика, начальная школа, школьники, умственная отсталость.

Key words: neuropsychology, diagnosis, primary school, school students, mental retardation.

Аннотация. Сравнивая данные за последние несколько десятков лет, можно отметить тенденцию к росту числа учеников, испытывающих трудности в обучении [1], особенно характерно это для учеников школ для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для коррекционной работы с людьми, имеющими особенности развития, хорошо зарекомендовал себя нейропсихологический подход. Он широко используется и помогает определить именно первопричину нарушения, обозначить этапы дальнейшей коррекционно-развивающей работы. Существующая нейропсихологическая диагностика была адаптирована и реализована на практике в МБОУ ООШ №45 г. Томска. В статье описаны этапы, особенности и результаты нейропсихологической диагностики учащихся с умственной отсталостью.

Нейропсихология – одна из областей психологического знания – решает как теоретические, так и практические задачи. В теоретическом плане ее предметом является мозговая организация психических функций, изучение роли отдельных структурно-функциональных единиц мозга в осуществлении различиях видов психической деятельности. В практической сфере нейропсихология вносит свой вклад в решение таких задач медицинской психологии, как диагностика и реабилитация [2].

Создателем нейропсихологии, как специальной психологической науки, является Александр Романович Лурия. Опыт нейропсихологического консультирования и коррекции детей по методу А. Р. Лурии

продемонстрировал его высокую валидность и адекватность. Во-первых, практически однозначно решается дифференциально-диагностическая задача: выявляются базисные патогенные факторы, а не актуальный уровень знаний и умений. Во-вторых, только нейропсихологический анализ недостаточности ребенка может вскрыть механизмы, лежащие в ее основе, обозначить мишени для коррекционного воздействия, его этапы и индивидуальную ориентацию.

Главной целью нейропсихологического обследования является установление закономерностей сочетания различных нейропсихологических симптомов и определение синдромообразующего нарушенного фактора [3].

За основу обследования была взята нейропсихологическая диагностика, разработанная Анной Владимировной Семенович [4]. Эта диагностика была адаптирована с учетом возрастных и познавательных способностей обследуемых. Данная диагностика не подвергалась значительному облегчению заданий, но они были несколько конкретизированы и представлены в более узком варианте.

Для диагностики была выбрана сравнительно однородная по развитию группа учащихся младших классов школы для детей с ОВЗ VIII вида. Возраст обследуемых от 8 до 12 лет. Все участники имеют легкую степень умственной отсталости, некоторые из них имеют расстройства аутистического спектра, нарушение устной и письменной речи. В обследовании участвовало 10 человек. Стоит отметить, что все обследуемые являются относительно успешными в усвоении программного материала.

Диагностика проходила по 8 направлениям, соответствующим изучаемым психическим функциям:

- диагностика кинестетического праксиса;
- диагностика кинетического (динамического) праксиса;
- диагностика пространственного праксиса;
- диагностика зрительного гнозиса;
- диагностика памяти (слухоречевой, зрительной);
- диагностика речевых функций;
- диагностика чтения, письма и счета;
- диагностика интеллектуальных функций.

Чтобы мотивировать детей к совместной деятельности диагностика проходила под видом импровизированной олимпиады «Смышлёныш». Для опоры на наглядность использовались карточки, таблицы, презентации.

Первым направлением диагностики является кинестетический праксис. Кинестетический праксис – это способность выполнения целенаправленных двигательных актов по определению, воссозданию

и удержанию статических поз (в данном случае рук). Кинестетический праксис является афферентной системой нашего организма – системой, которая перерабатывает информацию, получаемую от ощущений. Обследуемые дети через зрительное и тактильное восприятие воспроизводили необходимые 3-4 позы и переносили их на другую руку. Стоит отметить, что нейропсихологический подход подразумевает выполнение двигательных и графических заданий поочередно правой и левой рукой. Такое выполнение заданий обуславливается тем, что у детей психика характеризуется пластичностью, а система межполушарного взаимодействия автономностью. Таким образом, мы влияем на развитие и правого и левого полушария, на возможность взаимодействия между ними.

Система оценивания была разработана с учетом специфики обследования. Для оценивания развития кинестетического праксиса она является такой:

0 баллов – не выполняет;

1 балл – выполняет с трудом, путается, требуется многократное повторение инструкций;

2 балла – выполняет с минимальными ошибками и неточностями, требуется дополнительная инструкция;

3 балла – выполняет верно, без дополнительных инструкций.

Такого рода задания не вызвали трудностей, все дети справились хорошо, некоторым требовались дополнительные инструкции. Можно сделать вывод, что задания, связанные с выполнением элементарных ручных действий по образцу сложностей у детей с интеллектуальной недостаточностью не вызывают.

Следующим этапом диагностики было обследование кинетического (динамического) праксиса. Задания были несколько схожи с заданиями первого этапа, но подразумевали динамическое выполнение: быстрая смена положений рук и чередование различных действий. Все обследуемые справились с такими заданиями успешно, без затруднений и дополнительных инструкций. Динамический характер выполнения упражнений вызвал у детей интерес.

Обследование пространственного праксиса осуществлялось через выполнение пробы Хэда. Проба Хэда – это нейропсихологическая методика, направлена на исследование возможности восприятия и воспроизведения нужного положения рук в пространстве, сформированности «схемы тела». При диагностике испытуемый располагается напротив педагога. Перед ребенком ставится задача воспроизводить пространственно организованные движения рук педагога. Дается следующая инструкция: «Всё, что я делаю правой рукой, Вы должны делать своей правой рукой; всё, что я делаю левой – своей левой».

Во время выполнения пробы Хэда практически все дети путались в схеме собственного тела, многие игнорировали левую половину пространства. Исследования в области нейропсихологии показали, что подобные ошибки могут быть связаны с поражением задних отделов правого полушария коры головного мозга.

Четвертым этапом обследования была диагностика зрительного гнозиса. Она осуществлялась через предъявление детям карточек с различными изображениями предметов. Часть предметов была перечеркнута, частично закрашена или не дорисована. Обследуемым надо было назвать эти предметы.

На этом этапе диагностики стало невозможно обследование детей с избирательным мутизмом. Для большей части обследуемых была характерна неточная идентификация предметов, например: трамвай воспринимается детьми как автобус, поезд или троллейбус, кувшин путают с вазой или лейкой, ремень путают со змеей, крысу называют мышью. В целом дети справились с заданиями быстро и удовлетворительно, «зашумленные» изображения сложности не вызывали. Незначительные ошибки можно интерпретировать как недостаточность представлений об окружающем мире, бедный словарный запас.

Диагностика слухоречевой и зрительной памяти проходила в 2 этапа. Для диагностики слухоречевой памяти использовалась методика «2 группы по 3 слова». Перед детьми стояла задача запомнить слова и повторить их сначала сразу, затем через какое-то время.

Зрительная память обследовалась при помощи крупной сюжетной картинки «Лето». Обследуемым в течение 20 секунд показывалась картинка, затем нужно было вспомнить как можно больше деталей, изображенных на ней.

Оценивая результаты детей, открылся следующий интересный момент: значительное преобладание зрительной памяти над слухоречевой. Если пересказ картинки даже через значительный промежуток времени особых трудностей не вызывал, то вспомнить слова даже после нескольких повторений дети не могли. При диагностике произвольной слуховой памяти большая часть обследуемых не смогли вспомнить ни одного слова, несколько детей назвали по одному слову.

Диагностика речи проходила через исследование автоматизированной речи, фонематического слуха, артикуляции и развития номинативных процессов. Для большей части обследуемых характерна общительность: они легко идут на контакт, задают вопросы, могут поддерживать разговор, но во время проведения диагностики они не могли назвать имена родителей, свой адрес, названия дней недели. Это говорит не об эмоциональном волнении, которое им свойственно редко, а о сниженных познавательных способностях, которые влияют на качество

речи. Больше половины обследуемых школьников хорошо справились с упражнениями для диагностики фонематического слуха, но у детей с нарушением звукопроизношения фонематический слух значительно снижен, они не могут повторить правильно даже гласные звуки.

Диагностика письма, чтения и счета проходила в 3 этапа соответственно.

Диагностика письма включала в себя графическую пробу «заборчик», написание слов и словосочетаний. Слова и словосочетания были подобраны таким образом, что имели схожие элементы по написанию и по звучанию, например: у Миши шишка, бочка – почта – дочка.

Анализируя полученные результаты, можно сказать, что графическая проба является некоторым индикатором утомляемости ребенка во время письма, у 80% обследуемых школьников к середине строчки «заборчик» стал накрываться, а к концу строчки значительно уменьшился или превратился в ровную линию. Особенности письма у учащихся с интеллектуальной недостаточностью настолько разноплановые, что можно выделить следующие самые распространенные ошибки, которые допускают дети:

- написание лишних элементов букв;
- чрезмерные и неаккуратные исправления и зачеркивания;
- обводка букв или знаков препинания;
- несоблюдение границ строчки;
- чередование печатных и письменных букв;
- зеркальное написание букв;
- орфографические ошибки.

Диагностика чтения проходила через прочтение слогов, высоко- и малочастотных слов, неверно написанных слов и чисел. Особых трудностей эти задания не вызвали. Стоит отметить то, что перед прочтением слова, в котором первая буква написана зеркально, дети испытывали некое оцепенение, затем понимали в чем ошибка и могли прочитать это слово.

Диагностика счета происходила при помощи таблицы Шульте. Таблица Шульте – это таблица со случайным расположением чисел, которые необходимо найти в правильном порядке. Такие таблицы развивают периферическое зрительное восприятие и внимание.

Как видно из таблицы 1, результаты у детей по этим показателям достаточно низкие, не прослеживается взаимосвязь между возрастом и успешностью выполнения заданий. Самую большую сложность вызвало письмо, даже с опорой на наглядный материал учащиеся допускали огромное количество ошибок, помарок и исправлений, хотя письменное задание преподносилось как ответственное дело, как часть олимпиадного испытания.

Таблица 1

Результаты диагностики письма, чтения и счета
у учащихся начальной школы

| Имя | Возраст | Результат |
|------------|----------------|------------------|
| Александр | 10 | 1 |
| Ирина | 11 | 2 |
| Яна | 10 | 1 |
| Виктория | 8 | 1 |
| Максим | 8 | 3 |
| Дарья | 11 | 2 |
| Руслан | 12 | 1 |
| Иван | 9 | 1 |
| Евгений | 12 | 3 |
| Анастасия | 10 | 1 |

Заключительным этапом диагностики было исследование интеллектуальных функций. Для обследования наглядно-образного мышления использовались 3 карточки «4-й лишний», для абстрактно-логического – серия сюжетных картинок, содержащих в себе мораль. С заданиями на наглядно-образное мышление справилось 90% учеников. С заданием на абстрактно-логическое мышление справился в полной мере только один ребенок.

Проведенная диагностика показала то, насколько разносторонние трудности испытывают дети при обучении, она определила дальнейшие пути коррекционной работы. Нейропсихологическая диагностика выявила базовые патогенные факторы, влияющие на развитие ребенка. Дальнейшая разработка индивидуальных коррекционных мер будет более эффективна, нежели работа только над актуальным уровнем знаний и умений.

Литература

1. Тончева А. В. Причины неуспеваемости современных школьников / А. В. Тончева // Вестник Чувашского университета. – 2012. – Выпуск 1. – С. 181 – 186.
2. Корсакова Н. К. Клиническая нейропсихология / Н. К. Корсакова, Л. И. Московичюте. – Москва : Изд-во Московского университета, 1988. – 49 с.
3. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-ое издание / Е. Д. Хомская // Классический университетский учебник. – Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2005. – 496 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – Москва : Изд-во «Академия», 2002. – 232 с.

УДК 37.02
ГРНТИ 14.29.01

МЕТОДЫ ИГРОВОЙ ЛОГОПЕДИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ

METHODS OF GAME LOGOPEDICS IN FORMATION OF SKILLS FOR POSING QUESTIONS 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, умения задавать вопросы, принципы коррекционной педагогики, методы игровой логопедии.

Key words: the autism spectrum disorder, communication, skills for posing questions, principles of correctional pedagogy, methods of game logopedics

Аннотация. Сегодня отмечается рост количества детей с расстройством аутистического спектра. Именно поэтому создаются системы помощи таким детям. По мнению большинства авторов формирование коммуникативных навыков у данной категории детей является основной целью системы психолого-педагогической коррекции. Поставленная цель реализуется в ходе обучения, формированию умений задавать вопросы. Существует множество методов формирования данного умения. Самым эффективным методом является проведение различных игр. В числе таких игр находятся игры с жестами, «пазлы», работа по книге. А также используются принципы коррекционной педагогики. Которые в комплексе с методиками создают благоприятные условия для успешного пребывания детей с расстройством аутистического спектра в социуме.

По данным современных исследований каждый 68 ребенок является ребенком с расстройствами аутистического спектра. На сегодняшний день 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, внима-

ния, восприятия, эмоциональной и других сфер психики. Диспропорциональность в развитии высших психических функций у детей с расстройствами аутистического спектра 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 заинтересованно в возможностях социализации детей с расстройствами аутистического спектра, 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, М. Rutter, Н. Tager-Flusberg, А.Л. Schuler и др.), самым распространенным нарушением, влияющим на препятствие успешной адаптации у детей с расстройствами аутистического спектра, является недостаток коммуникативных навыков.

Поэтому формирование коммуникативных навыков у данной категории детей является основной целью системы психолого-педагогической коррекции. Поставленная цель реализуется в ходе обучения, формированию умений задавать вопросы.

При формировании умений задавать вопросы у детей с расстройствами аутистического спектра, важно применять разнообразные принципы коррекционной педагогики.

Принцип комплексного воздействия; принцип систематичности; принцип обучения от простого – к сложному; принцип наглядности; принцип дифференцированного подхода к обучению; принцип индивидуального подхода.

Принцип комплексного воздействия предполагает участие, взаимодействие и сотрудничество всех специалистов, работающих с данным ребенком, и его родителей. Соблюдение данного условия позволяет значительно повысить эффективность работы. Известно, что у детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются значительные трудности переноса формирующихся умений и навыков из одной социальной ситуации в другую. Например, ребенок может использовать определенный коммуникативный навык на занятиях, при взаимодействии со специалистом, но не способен самостоятельно осуществить его перенос при общении с другими людьми. Включение в процесс формирования умений задавать вопросы максимального количества участников позволяет в значительной мере преодолеть эти трудности. При этом воздействие на ребенка должно быть согласовано и синхронизировано, что достигается исключительно путем тесного взаимодействия

и сотрудничества родителей ребенка, других членов семьи, дефектолога, психолога, логопеда и т.д.

Принцип систематичности указывает на необходимость систематического обучения. Процесс коррекционной работы должен быть упорядочен и последователен. Сначала осуществляется формирование наиболее простых навыков, затем более сложных. Например, на первых этапах, детей обучают умению выражать просьбы, привлекать внимание другого человека, на последующих этапах – более сложному умению задавать вопросы с целью получения интересующей информации; сначала – умению отвечать на отдельные вопросы взрослого, затем – сложному умению поддержать диалог.

Принцип обучения от простого – к сложному тесно связан с принципом систематичности и предполагает необходимость формирования навыков коммуникации в определенной последовательности, которая предполагает постепенное усложнением коррекционных задач.

Принцип наглядности раскрывает необходимость использования дополнительной визуальной поддержки, оказывающей существенную помощь при формировании у аутичных детей способности задавать вопросы. Известно, что у детей с аутизмом отмечаются трудности усвоения символических, знаковых систем. В частности, проявляются недостатки в понимании речи, значения сказанного. Данную проблему можно преодолеть, используя дополнительные наглядные средства: различные предметы, пиктограммы, картинки с изображением различных предметов, явлений и событий. Обучая ребенка задавать вопросы, в качестве наглядной подсказки можно использовать карточки с вопросительными словами: Что? Кто? Что делает? Где? Когда?

Принцип дифференцированного подхода указывает на необходимость подбора методов, приемов и форм организации педагогической коррекции в зависимости от того, как аутичный ребенок проявляет свои умения при воспроизведении вопросов.

Принцип индивидуального подхода предполагает необходимость учета индивидуальных особенностей, потребностей и интересов детей с аутизмом в процессе психолого-педагогической коррекции, направленной на развитие их коммуникации. Например, для детей, не владеющих навыками чтения, используются устные подсказки или подсказки в виде картинок, а для тех, у кого навыки чтения сформированы, в процессе обучения применяются подсказки в виде письменной речи.

Для эффективного формирования умений задавать вопросы рекомендуется использовать методы игровой логопедии.

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.

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, не знакомые 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.

Примером могут являться «Пазлы». Предлагаются разрезные картинки на различные темы, половинки которых нужно соединить, после чего найти схожие 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, 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.

Используя принципы коррекционной педагогики и различные методы игровой логопедии повышается уровень сформированности умений задавать вопросы у детей с расстройствами аутистического спектра, что в свою очередь формирует коммуникативные навыки, которые помогут ребенку с расстройствами аутистического спектра преодолеть трудности в процессе социализации.

Литература

1. Тревожность. Агрессия. Аутизм. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://adalinopsy.ru/l0210.shtml> (Дата обращения 27.02.2017)
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 27.03.2017)
6. Хаустов А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями / А. В. Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. – Москва : РОО «Образование и здоровье». – 2008.
7. Янушенко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развития речи, психотерапии / Е. А. Янушенко. Москва : Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2012.

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

УДК 376
ГРНТИ 14.25.05

ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО-ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

EXTRACURRICULAR WORK WITH CHILDREN, BEING IN SOCIALLY DANGEROUS SITUATION

Агафонкина Наталья Александровна

Научный руководитель: И.А. Дроздецкая, доц. каф. соц. педагогики,
декан факультета дошкольного и начального образования

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: внеклассная работа, дети, находящиеся в социально-опасном положении

Keywords: extracurricular work, children, being in socially dangerous situation

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы социально-педагогической работы с детьми, находящимися в социально-опасном положении, раскрывается роль внеклассной работы с этой категорией детей, охарактеризованы основные методы выявления и поддержки таких детей.

В сегодняшнем обществе сложилась ситуация, когда появляется все больше семей, относящихся к так называемой «группе риска». Дети, растущие в таких семьях, находятся в социально-опасном положении, то есть имеют ограниченные возможности для формирования полноценной личности, либо не имеют их вообще. Причин появления таких семей несколько:

- социально-экономические условия – низкие зарплаты, невозможность найти достойную работу из-за недостатка образования или вследствие иных причин, плохое состояние жилья;

- трансформированные семейные взаимоотношения – неполные и многодетные семьи, проблемы общения между супругами, между детьми и родителями;
- асоциальность родителей – агрессивность, алкоголизм, наркомания, недостаток материнских и отцовских чувств и другие факторы, вследствие которых дети воспринимаются родителями как источник раздражения и стресса.

Дети в подобных семьях рано начинают копировать поведение взрослых, что проявляется в их взаимоотношениях со сверстниками и преподавателями. Своевременное выявление таких детей и приобщение их к занятиям во внеурочное время позволяет корректировать развитие личности в правильном социальном направлении.

Значение внеклассной работы с детьми

Говоря о внеклассной работе, подразумеваются творческие, спортивные и другие занятия, направленные на развитие личности и формирование социальных навыков. Вовлечение в эту работу детей, находящихся в социально-опасном положении, жизненно важно. Выделить детей, на которых педагог должен обратить особое внимание, можно по следующим признакам:

- асоциальное поведение, выражающееся обычно во вспышках агрессии;
- отсутствие активности и интереса к обучению на школьных уроках;
- неумение общаться со сверстниками.

Присущая подрастающей личности энергия у таких детей должна быть направлена в правильное русло. Цель исследования состоит в том, чтобы определить результат отрыва ребенка от нездорового социума, в котором он находится основную часть времени. Это позволяет педагогу помочь ребенку сформировать навыки поведения в обществе, определить склонности и увлечения ребенка с той целью, чтобы уделить этому особое внимание.

При этом желательно проводить параллельную работу и с семьёй, ведь влияние родителей в любом случае оказывает значительную роль на его мировоззрение и становление личности.

Выявление детей, оказавшихся в социально-опасном положении

Главным признаком того, что ребенок растёт в социально-опасных условиях, являются проявляющиеся у него отклонения в поведении. Как уже говорилось, прежде всего, это агрессия по отношению к другим детям. Первые сигналы опасности могут проявляться уже в дошкольном возрасте, но в младшем школьном возрасте они становятся наиболее яркими. Поэтому уже в начальной школе необходимо внимательно изучать детей и помогать развиваться в направлении полноценной здоровой личности.

Объектом исследования при осуществлении такой работы становятся дети, находящиеся в социально-опасном положении. Деятельность эта проводится в несколько этапов:

- сбор информации о проблемном ребенке путем бесед с родителями, соседями, педагогами, сверстниками;
- оценка социальных условий жизни ребенка после визита по его месту жительства;
- обследование ребенка школьным психологом;
- анализ собранных таким образом данных и постановка диагноза по социальному, психологическому и педагогическому прогнозу развития ребенка.

На основании всех этих действий составляется план работы по внеклассной деятельности, в которую будет вовлекаться данный ребенок.

Исследования и наблюдения за состоянием детей, находящихся в социально-опасном положении, проводимые в ходе дополнительных занятий, показали, что в результате активного их вовлечения во внеклассную работу удается добиться:

- нейтрализации или значительного снижения влияния негативной среды, в которой находится ребенок вне стен образовательных учреждений;
- ограничить влияние отрицательных социальных факторов со стороны неблагополучной семьи или иных социумов.

Это позволяет устранить черты негативные проявления в характере ребенка и помочь ему вырасти полноценной здоровой личностью.

Литература

1. Дети в трудной жизненной ситуации: профилактика неблагополучия / под ред. М.В. Гордеевой. М., 2013.
2. Степанова М.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении. СПб., 2015.
3. Система социального психолого-педагогического сопровождения семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации (Из опыта работы ЧОЦСЗ «Семья»)/ Методическое пособие. – Челябинск, 2015. – 136 с.
4. Новикова Ю. А. Особенности воспитания в неблагополучных семьях // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 804-806.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH BY MEANS OF ADDITIONAL EDUCATION

Буркина Анна Николаевна

Научный руководитель: Л.С. Демина, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: социализация; дополнительное образование; декоративно-прикладное творчество; ограниченные возможности здоровья.

Key words: socialization; Additional education; Decorative and applied creativity; Limited health opportunities.

Аннотация. В статье предлагается общий обзор возможных видов творческой деятельности ребенка в условиях дополнительного образования, способствующих социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделяется декоративно-прикладному творчеству. Актуальность работы обусловлена тем, что у детей с ограниченными возможностями здоровья процесс социализации существенно затруднен, при этом их будущее напрямую зависит от умения трудиться, от умения создать свой быт, выстроить отношения с окружающими, организовать свой досуг.

Специфика работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) состоит в том, что средства, формы и методы образования таких детей зависят от вида аномального развития, степени и характера нарушений различных функций, возрастных возможностей, а также от индивидуальных способностей. Есть дети, которые не могут посещать школу, круг общения таких детей сужен и замкнут, и в этом случае педагоги дополнительного образования, используя эффективные технологии, помогают таким детям реализовать имеющиеся потенциальные возможности и социально адаптироваться в обществе.

Одним из эффективных педагогических средств развития возможностей и социализации данной группы детей являются занятия декоративно-прикладным творчеством. Например, «Кружок мягкой игрушки» ориентирован на создание условий для социальной адаптации детей с ОВЗ средствами народной игрушки. При изготовлении куклы осуществляется не только совместная деятельность педагога с детьми, но и совместная деятельность со сверстниками: работа парами («Сделал сам, помоги другому») [2, с. 36]. По сути, кружок мягкой игрушки является «зоной ближайшего развития» личности ребенка, которую он

выбирает сам или с помощью взрослого в соответствии со своими желаниями, потребностями и возможностями.

Продуктивная деятельность с разными художественными материалами – соленым тестом, пластилином, бумагой стимулирует интерес детей к прикладному творчеству, и являются необходимым условием социализации детей с ОВЗ. Изготовление поделок из соленого теста, пластилина развивает мелкую моторику рук. Ребенок учится пользоваться инструментами (ножницами, ножиком, линейкой и т. д.) Навыки пользования инструментами пригодятся ему в дальнейшей жизни. Любую, даже самую примитивную поделку, сделать не так-то просто, эта работа требует определенных волевых усилий. Даже если ребенку не удастся выполнить с первого раза необходимую работу, с помощью взрослого он научится выявлять причины своей неудачи и самое главное – преодолевать ее.

В рамках социализации детей с ОВЗ особая роль принадлежит рисованию. Ребенок в рисунке выражает свое знание о предметном и социальном мире, компенсируя нехватку слов. Рисование выступает коррекционным инструментом, способствующим решению психологических проблем: снижает уровень страха и тревоги, устраняет неуверенность в себе, избавляет от чувства одиночества – то есть положительно воздействует на детскую личность [1, с. 22].

Занятия бумагопластикой (оригами, квиллинг) также способствуют социализации детей. Творческое самовыражение необходимо детям любого возраста, так как потребность мастерить самой природой в каждом ребенке. Используя техники работы с бумагой, появляется возможность превращения обычного листа бумаги в эксклюзивные картины, оригинальные открытки, всевозможные макеты животных. Когда человек трудится, он устает, игра же заставляет забыть про усталость, она не дает пресыщения. С готовой фигуркой можно поиграть, преподнести в подарок другу и даже устроить спектакль с бумажными героями. Такой заряженный положительными эмоциями результат способствует развитию позитивной мотивации ребенка на продуктивную деятельность.

Как правило, занятия декоративно-прикладного творчества с детьми с ограниченными возможностями направлены не только на изготовление общественно полезных изделий, но так же на воспитание у детей чувства прекрасного, понимания красоты окружающего мира, формирования потребности создания работ по собственному замыслу. Для того чтобы ребенок увидел положительный результат своей деятельности, педагогу необходимо планировать свои занятия учитывая психологические и физические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. В процессе изготовления изделий большое внимание

необходимо обращать на подбор изделий, над которым предстоит работать ребенку. Каждый учащийся должен знать и понимать, что и для чего он делает. Как правило, дети с ОВЗ сложнее усваивают учебный материал, и быстрее его забывают. Поэтому объяснения педагога должны быть доступными, повторяться несколько раз и обязательно сопровождаться показом. Повысить у детей интерес к учебному материалу помогут наглядные пособия, которые необходимо использовать на занятиях.

Таким образом, занятия декоративно-прикладным творчеством при использовании эффективных организационно-педагогических технологий, способствующих созданию позитивной воспитательной среды, включению детей с ОВЗ в социально-активную деятельность, оказывающих содействие семье в создании условий для социализации личности ребёнка, способствуют успешной адаптации детей с ОВЗ в социуме.

Литература

1. Кушнир Г.В. Особенности занятий по изобразительной деятельности с детьми с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 2. – Санкт-Петербург. 23–24.
2. Соколова Л.В., Некрылова А.Ф. Воспитание ребёнка в русских традициях. – Москва: Айрис-пресс, 2013. – 208 с.
3. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья в системе специального и инклюзивного образования (Доклады участников конференции) // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2013. – № 3 (49). – Санкт-Петербург. 21–22.

УДК 377.8
ГРНТИ 14.33.19

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGE FUNDS, EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Васильева Светлана Георгиевна

Научный руководитель: А.Г. Яковлева, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: профессиональная социализация, адаптация, внеучебная деятельность.

Key words: professional socialization, adaptation, and extracurricular activities.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы становления и развития профессиональной социализации студентов среднего профессионального

образования в России. В исследовании рассмотрены подходы различных авторов к понятию профессиональная социализация студентов. В связи с модернизацией производства, экономики и общественных институтов повсеместно происходят кардинальные изменения в подготовке профессиональных кадров в среднем профессиональном образовании. Не профессиональная подготовка, а профессиональная социализация будущих специалистов становится критерием эффективности деятельности учреждений профессионального образования. В статье также говорится о внеучебной деятельности студентов в педагогическом колледже, затрагиваются вопросы возможностях её использования, как эффективного средства профессиональной социализации студентов.

На протяжении последних десятилетий современное Российское общество постоянно находится в ситуации меняющихся социально-экономических условий. Всё возрастающая динамика изменений современной жизни предъявляет повышенные требования к содержанию, методам, формам и средствам образования, к уровню профессиональной готовности молодых специалистов. Модернизация производства, экономики и общественных институтов влечёт за собой кардинальные изменения подготовки профессиональных кадров в среднем профессиональном образовании.

Современному обществу необходимы специалисты, освоившие необходимые профессиональные компетенции, имеющие опыт практической деятельности по специальности и профессионально социализированные. Нехватка профессиональных квалифицированных кадров, обладающих необходимым уровнем сформированных компетенций, является одним из основных препятствий для развития экономики страны.

Государство и общество нуждаются в квалифицированных специалистах, способных быстро адаптироваться к условиям современности, обладающих широким спектром личностных и профессиональных компетенций, духовно богатых и нравственных людях со сформированными жизненными ценностями, активно принимающих участие в процессе преобразования страны.

В связи со всем выше перечисленным вопросы о профессиональной социализации молодежи, а также о средствах способствующих повышению эффективности данного процесса являются особенно актуальными.

Профессиональная социализация молодых специалистов, представляет собой процесс целенаправленного обогащения их профессионального опыта, усвоения норм и ценностей деятельности, интеграции выпускников в профессиональную среду. Говорить о профессиональной социализации можно только в том случае, если личность уже социализирована, то есть профессиональная социализация является вторичной

социализацией или одной из составляющих частей непрерывного процесса социализации в течение всей жизни личности. Ученые описывают профессиональную социализацию как двусторонний процесс, характеризующийся взаимной активностью профессиональной среды и личности будущего специалиста.

Вопросами профессиональной социализации студентов в разное время занимались многие зарубежные и отечественные учёные: А.Ф. Амиров, Н.Ф. Голованова, Э.Ф. Зеер, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Д. Сазонов, Э.Ш. Хамитов, А. Маслоу, Дж. Мид, Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая, И.А. Зимняя, И.Л. Галямина, С.Н. Макарова, А.И. Ковалева, В.А. Сластенин, Т.Д. Марцинковская и другие. Сегодняшнее состояние изученности данной проблемы по многим аспектам основывается на труде именно этих авторов.

К определению понятия профессиональной социализации студентов нет единого мнения, это обусловлено его многогранностью и многоаспектностью.

Таблица 1

Подходы к понятию профессиональная социализация

| Автор | Определение |
|-----------------------|--|
| С.Н. Макарова | Усвоение принятых в обществе форм поведения и общения, обеспечивающее самовозобновление социума, от успеха которого зависит, сумеют ли новые поколения перенять опыт, умения, ценности предыдущих поколений, занять их место в системе общественных отношений |
| М.В. Ромм и Т.А. Ромм | Системное качество личности, отражающее способность/неспособность быть субъектом социальных отношений и реализовывать свою индивидуальность в реальных условиях |
| А. Инкельс | Рассматривает социализацию личности в ракурсе ее развития и становления, подчеркивает, что социализация как усвоение социальных и личностных качеств, будет определять успешность личности на следующей ступени развития |
| Н.А. Каргопольцева | Социализацию может быть трудовой, профессиональной, интеллектуальной и нравственной зрелостью личности, а в качестве критериев ее успешности выделяет устойчивость личностных интересов, четкий профессиональный план, готовность к труду, гражданскую активность, высокие нравственные качества, культуру поведения и толерантность |
| В.А. Сластенин | Процесс интеграции личности в профессиональное сообщество и далее в общество в целом |

Успешная профессиональная социализация выпускников среднего профессионального образования является приоритетной задачей работы педагогического колледжа на современном этапе. В связи с этим

вектор педагогической деятельности необходимо направить в сторону понимания личности студента, признания его уникальности и самостоятельности, активности, творческих способностей, инициативности, коммуникабельности, свободы выбора.

Реализация основных задач профессиональной социализации студентов в педагогическом колледже осуществляется через учебный процесс, производственную практику, научно-исследовательскую работу студентов, студенческое самоуправление и внеучебную воспитательную деятельность различной направленности.

Под внеучебной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от учебной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения индивидуальной образовательной программы: экскурсии, кружки, секции, конференции, диспуты, КВНы, олимпиады, соревнования, профессиональные конкурсы и чемпионаты Worldskills Russia, поисковые и научные исследования, практикумы, психологические и иные тренинги, волонтерская работа и другие занятия, позволяющие в полной мере реализовать требования Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования.

По сравнению с занятиями, внеучебная деятельность открывает перед студентами и преподавателями более широкие возможности для удовлетворения индивидуальных запросов студентов с учетом их интересов особенностей и способностей.

Внеучебная деятельность должна быть направлена на создание условий для неформального общения студентов различных групп, иметь выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность. В процессе многоплановой внеурочной деятельности работы можно обеспечить развитие общекультурных интересов студентов. Внеучебная работа тесно связана с дополнительным образованием, составной частью системы образования и воспитания детей и подростков, ориентированной на свободный выбор и освоение студентами новых компетенций. Задача дополнительного образования студентов, а значит и внеучебной деятельности – развитие мотивации к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению, их социализации к жизни в обществе, в среде сверстников и среди взрослых коллег. Внеучебная деятельность – это прекрасная возможность для организации коммуникативных межличностных отношений в группе, колледже.

Сегодня критерием эффективности деятельности учреждений профессионального образования становится не столько профессиональная подготовка сколько профессиональная социализация будущих специалистов. Одним из решений проблем профессиональной социализации

могла бы стать внеучебная деятельность студентов педагогического колледжа, что в дальнейшем позволит будущим выпускникам облегчить процесс адаптации и реализации себя в профессиональном сообществе.

Под внеучебной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от учебной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения индивидуальной образовательной программы: экскурсии, кружки, секции, конференции, диспуты, КВНЫ, олимпиады, соревнования, профессиональные конкурсы и чемпионаты Worldskills Russia, поисковые и научные исследования, практикумы, психологические и иные тренинги, волонтерская работа и другие занятия, позволяющие в полной мере реализовать требования Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования.

По сравнению с занятиями внеучебная деятельность открывает перед студентами и преподавателями более широкие возможности для удовлетворения индивидуальных запросов студентов с учетом их интересов особенностей и способностей.

Внеучебная деятельность должна быть направлена на создание условий для неформального общения студентов различных групп, иметь выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность. В процессе многоплановой внеурочной деятельности работы можно обеспечить развитие общекультурных интересов студентов. Внеучебная работа тесно связана с дополнительным образованием, составной частью системы образования и воспитания детей и подростков, ориентированной на свободный выбор и освоение студентами новых компетенций. Задача дополнительного образования студентов, а значит и внеучебной деятельности развитие мотивации к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению, их социализации к жизни в обществе, в среде сверстников и среди взрослых коллег. Внеучебная деятельность это прекрасная возможность для организации коммуникативных межличностных отношений в группе, колледже.

Сегодня критерием эффективности деятельности учреждений профессионального образования становится не столько профессиональная подготовка сколько профессиональная социализация будущих специалистов. Одним из решений проблем профессиональной социализации могла бы стать внеучебная деятельность студентов педагогического колледжа, что в дальнейшем позволит будущим выпускникам облегчить процесс адаптации и реализации себя в профессиональном сообществе.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: Учебник для вузов / Г.М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2001. 375 с.
16. Артюхина, А.И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза [Текст]: Учебное пособие А.И. Артюхина. Волгоград, 2006. 143 с. 17. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] А.Г. Асмолов. М.: Изда-ва «Академия», «Смысл», 2007. 528 с
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе Психология личности: хрестоматия под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: ИД «Бахрах-М», 2002. Т. 2.
- Бадмаев, Л.Д. Формирование гуманитарной культуры студентов средних профессиональных образовательных учреждений [Текст]: дис. канд. пед. наук Л.Д. Бадмаев. Улан-Удэ, 2007. 173 с.
2. Зарецкая Е.Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации. 4-е изд. М.: Дело, 2002.
3. Климов, Е. А. (1988) Введение в психологию труда. М. Изд-во Московского университета. 197 с.

Уникальность текста: **93.3%**
показать все совпадения

| Адрес страницы | Сколько совпало | Совпадения |
|---|-----------------|------------|
| http://www.ido.rudn.ru/nfpk/iktk/ikt6.html | 6.7% | показать |

Править этот текст Новая проверка

Реклама позволяет нам сделать проверку бесплатной. Вы можете поддержать проект и отключить рекламу, купив подписку.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для вузов / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 375 с.
2. Артюхина, А.И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: Учебное пособие / А.И. Артюхина. – Волгоград, 2006. – 143 с.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – Москва: Издательства «Академия», «Смысл», 2007. – 528 с.
4. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология личности: хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: ИД «Бахрах-М», 2002. Т. 2. 526 с.
5. Бадмаев, Л.Д. Формирование гуманитарной культуры студентов средних профессиональных образовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.Д. Бадмаев. – Улан-Удэ, 2007. – 173 с.
6. Зарецкая Е.Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации. 4-е изд. Москва: Дело, 2002.
7. Климов, Е. А. (1988) Введение в психологию труда. Учебник для вузов. Москва : Изд-во Московского университета. Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.

АДАПТАЦИЯ ЮНОШЕЙ К УСЛОВИЯМ КАДЕТСКОГО КОРПУСА

ADAPTATION OF YOUNG MEN TO THE CONDITIONS OF THE CADET CORPS

Власов Дмитрий Александрович

Научный руководитель: Г.Ю. Титова

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: воспитательная работа, кадетский корпус, адаптация, система воспитательной работы, учитель, классный руководитель, воспитатель, социализация.

Key words: educational work, the cadet corps, adaptation, the system of educational work, the teacher, the class teacher, caregiver, socialization.

Аннотация. Одной из замечательных традиций российской педагогики можно считать деятельность кадетских корпусов, воспитанники которых на протяжении почти 200-летней истории являлись цветом нации, составляли славу и гордость русского народа, дали не только России, но и всему миру выдающихся полководцев, государственных деятелей, ярких представителей науки и культуры. И сегодня со всей определенностью можно сказать, что в начале третьего тысячелетия в России вновь оказался востребованным данный тип образовательных учреждений, который должен быть учтен при формировании инновационной доктрины национального воспитания и образования. В статье раскрыты сложности адаптации юношей, ошибки родителей, требования к учащимся при обучении в кадетских корпусах РФ.

В настоящее время кадетские корпуса /кадетские школы/ – интернаты/ действуют в соответствии с распоряжением Президента РФ от 9 сентября 1997 года. Учеба в кадетской школе – это новый этап в жизни 10-летних мальчиков. Ребята оказываются в новых, непривычных социальных условиях: обучение в мужском коллективе, жизнь в новом коллективе, жизнь по воинскому уставу.

Новые условия требуют изменения динамического стереотипа мышления и поведения подростков. И чем быстрее подросток включится в разнообразные ситуации нового окружения, преобразует, переосмыслит для себя действительность, переживет для себя свои личностные конфликты, будет готов к преодолению преград, тем быстрее и безболезненней пройдет процесс адаптации. К тому же, адаптационный процесс приходится на подростковый возраст. На фоне незавершенного роста и развития наступает период полового созревания, резко перестраивается функция гипоталамо-гипофизарной системы, преобладание процессов возбуждения над торможением, изменение всех физиологических функций.

Следует отметить, что дети, поступаая в кадетский корпус, оказываются в условиях повышенных умственных, физических и психологических нагрузок. Обучение в кадетском корпусе – это новый этап в жизни 12-13-летних мальчиков, дети оказываются в новых, непривычных социальных условиях: нахождение в закрытом образовательном учреждении, смена места жительства, отделение от семьи и привычного социального окружения, переход к самостоятельному быту, изменения питания, изменения режима дня и его жесткая регламентация, жизнь в новом коллективе, преобладание групповых видов деятельности, элементы воинской дисциплины.

Перед 12-13-летними детьми стоят следующие задачи: принять нормы, правила и традиции кадетского корпуса, нести ответственность за свои поступки, сознательно относиться к своим обязанностям, развивать способности к самостоятельному и качественному усвоению учебного материала, занять нишу в коллективе, выработать адекватный стиль общения во взаимоотношениях с кадетами и педагогами, воспитателями-офицерами. Кадетский корпус отличается от средней общеобразовательной школы. На первом году обучения в кадетском корпусе у кадет и их родителей часто возникает ряд трудностей: несоответствие представлений о реальных условиях и воспитании, о высоких дисциплинарных и учебных требованиях. Новые условия требуют изменения стереотипа мышления и поведения подростков, и чем быстрее подросток преобразует, переосмыслит для себя действительность, будет готов к преодолению преград, тем быстрее и безболезненнее пройдет процесс адаптации. Зачастую включиться в учебно-воспитательный процесс ребенку мешает ряд психологических сложностей (затрудненные коммуникации, несоблюдение границ в общении, низкая учебная мотивация), которые образовались у личности еще до прихода в корпус.

Мифы родителей

Кадетское образование сделает ребенка более дисциплинированным и воспитанным. Для того что бы подросток присвоил дисциплинарные моменты, и сформировал ответственность за себя, свои поступки и осознанно относился к правилам и нормам кадетского корпуса он прежде всего должен обладать желанием и высокой мотивацией к обучению, выраженной стрессоустойчивостью и гибкостью в общении.

Кадетский корпус – исправительное учреждение. Кадетский корпус является закрытым образовательным учреждением с элементами воинской дисциплины, и не ставит своей задачей: перевоспитывать и изменять личность подростка, кадетское образование направлено на развитие интеллектуального и нравственного компонента личности.

Поступить в кадетский корпус сложнее, чем в институт. Для поступления в кадетский корпус необходимо предоставить перечень документов, пройти медицинское обследование, **психолого-медико-педагогический отбор специально назначенной приемной комиссией.**

Рекомендации родителям

1. Учитывая специфику кадетского образования *родителю* важно осознавать ответственность своего выбора и «трезво» смотреть на условия воспитания, обучения и на предъявляемые дисциплинарные требования.

2. Перед поступлением *родителю* необходимо проводить *беседы с ребенком*, прояснять его готовность, мотивацию и желание обучаться в кадетском корпусе.

3. Постарайтесь оценить ресурсы, возможности и способности *вашего ребенка* для обучения в кадетском корпусе.

4. Если на момент поступления в кадетский корпус *ваш ребенок* имеет предрасположенность к зависимому поведению (интернет и игровая зависимость, табакокурение, токсикомания) стоит «трезво» оценить возможность его пребывания в режиме закрытого учреждения на протяжении шести дней в неделю.

5. Родителям, важно понимать, что, выбирая кадетское образование для своего ребенка, они выбирают будущее.

Успешному протеканию социальной адаптации подростков может способствовать правильно организованная система взаимодействий со стороны родителей, классного руководителя и социального педагога образовательного учреждения, направленная на формирование и развитие социальных качеств личности подростка для постепенной интеграции учащегося в социум, как в школьной среде, так и за ее пределами.

Литература

1. Алдашева А.А. Особенности личностной адаптации в малых изолированных коллективах Текст.: автореф. дис. . канд. психолог, наук: – Л., 1984. – 24 с.
2. Мамонтова Д. М. Особенности социально-педагогического сопровождения адаптации воспитанников кадетского корпуса / Д. М. Мамонтова // Социальная политика и социология. – 2009. – № 10 (52). – С. 384-392.
3. Кравченко Ю. В. Особенности процесса адаптации подростков к условиям обучения в общеобразовательных военных учебных заведениях: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Санкт-Петербург, 2006. – 167 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР КОНСОЛИДАЦИИ

FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS THE MOST IMPORTANT FACTOR OF CONSOLIDATION

Воронин Богдан Сергеевич

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кемеровский государственный университет»,
г. Кемерово, Россия*

Ключевые слова: ценностные ориентации, патриотизм, толерантность, глобализация образования, консолидация.

Key words: value orientation, patriotism, tolerance, globalization of education, consolidation.

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность формирования ценностных ориентаций у студентов, приведены примеры содержания форм, методов и средств в условиях вуза.

Summary. In the article the urgency of formation of value orientations of students and examples of content of the forms, methods and means in the conditions of the University.

События последних десятилетий подтверждают, что отмечается снижение воспитательного воздействия образования на формирование ценностных ориентаций обучающихся, важнейшими из которых являются патриотизм и толерантность. Это придает обозначенной проблеме общегосударственную значимость, решение которой будет способствовать консолидации в целом российского общества.

В современном обновленном обществе все более заметной становится постепенная утрата молодежью традиционно российского патриотического сознания (Г.А. Быковская, И.В. Иноземцев, А.Н. Злобин) [1, с. 12], нежелание творческого саморазвития личности (N.A. Danichkina, O.A. Milinis, M.A. Loshchilova, L.F. Mikhaltsova) [2, с. 46]. Вызывает особую тревогу нетерпимость к другому, к иному мировоззрению, образу жизни, поведению, обычаям, что проявляется как среди российской, так и зарубежной молодежи. Отсутствие должной толерантности, нежелание осмысления важности глобализации образования, не признание поликультурного образования усугубляет процесс успешного формирования ценностных ориентаций, интеграции культур в современном обществе [3, 4, 5].

Все это актуализирует важность исследования ценностных ориентаций, представленных в современных педагогических исследованиях ученых: Е.И. Артамонова, В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, В.Н. Куровский, Л.Ф. Михальцова, Ю.В. Сенько, А.П. Тряпицына и др. [3, 5, 6].

А.В.Кирьякова полагает, что категория «ценность» является базисной в аксиологии, поскольку определяет сущностное отношение взаимодействия человека и окружающего мира, систему личностного восприятия и освоения культуры. Особое значение в выборе поведения, как считает профессор, имеют ценностные ориентации. Ценностные ориентации, по мнению, А.В.Кирьяковой влияют не только на определенные мотивы, но и что важно, на последовательность поступков, которую можно обозначить как линию поведения личности, выступают как локаторы нравственного сознания личности [6, с. 11]. Безусловно, университетская среда является благоприятной для формирования ценностных ориентаций личности, с чем мы абсолютно согласны.

Одним из направлений формирования ценностных ориентаций студентов является цикл социально-гуманитарных дисциплин как инструмент становления субъектной позиции личности и консолидации в обществе. В нашем понимании феномен «консолидация» – это объединение и сплочение студентов и других субъектов образования в разных направлениях деятельности в условиях университетского образования для успешного формирования ценностных ориентаций обучающихся.

Обучение в Кемеровском государственном университете на факультете истории и международных отношений позволяет нам, студентам, продолжать формировать уважение к истории, толерантность, патриотизм, гордость за свою великую державу. Этому способствуют разные формы, методы и средства обучения, реализуемые в образовательном процессе вуза.

По гражданскому и патриотическому воспитанию в КемГУ проходят занятия в следующих формах: вечера памяти (тематические собрания, посвященные Великой Отечественной войне, Отечественной войне, Невской битве, Ледовому побоищу, Куликовской битве и т.д.); дискуссии по противоречивым историческим событиям; круглые столы; дебаты, посредством которых студенты обмениваются мнением и имеют возможность отстаивать свою точку зрения, формируя соответствующие личностные качества и компетенции.

Важными формами гражданско-патриотической направленности являются также встречи с ветеранами войн, когда они делятся впечатлениями и рассказами о своей роли в военных событиях разных лет. Это способствует формированию психолого-типологических качеств у студентов: милосердию, уважению, толерантности, смелости, патриотизму, гордости и др.

На факультете истории и международных отношений также действует клуб военно-исторической реконструкции, в рамках которого обучающиеся играют разные роли, погружаясь в разные исторические эпохи, осмысливая значимость силы духа, смелости, ловкости, мужества, гордости и патриотизма соотечественников. Участники, одетые в кольчугу, шлем и вооруженные щитом и мечом, участвуют в средневековых баталиях, имитируя знаковые сражения древнерусской истории, силу и мощь богатырскую (Куликовская битва, Невская битва, Ледовое побоище и т.д.). Суть игр состоит из трёх последовательных этапов. На первом этапе студенты проявляют свои творческие способности, проектируют цель и ход мероприятия; на втором этапе приступают к поиску необходимого информационного материала, созданию креативного рекламного ролика, перевоплощению в участника того или иного исторического события; в завершении игры отвечают на поставленные вопросы, рефлексировать, что получилось, а что не соответствует той или иной эпохе, отвечают на вопросы викторины.

Самым крупным проектом КемГУ является реализация сюжетно-ролевой игры «100 шагов к победе», которая, проходит, как правило, на одной из кемеровских туристических баз. Участники делятся на две команды, к примеру, советские и немецкие солдаты, и разыгрывается одно из крупнейших сражений войны. За несколько лет функционирования проекта методом погружения студенты смогли почувствовать ответственность, тяжесть и необходимость формирования у себя выносливости как у патриотов своей страны, способных выполнить свой гражданский долг – защитить любой ценой свою Родину. Игра включает в себя элементы военно-исторической реконструкции, за основу взята популярная в советское время военно-патриотическая игра «Зарница», реализация которой подтверждает высказывание, что новое, это хорошо забытое старое.

В образовательном процессе вуза участвуют не только студенты нашего курса, но и ведущие – это более подготовленные старшекурсники, жюри – педагоги-профессионалы, преподаватели нашего факультета.

Таким образом, успешному формированию ценностных ориентаций студентов как важнейшему фактору консолидации в учреждении и обществе способствует образовательный процесс на факультете истории и международных отношений КемГУ. Ведь образование является важнейшим ресурсом развития страны в подготовке компетентных и креативных специалистов, способных находить ответы на новые реалии современного мира, на вызовы нашего времени, патриоты своей Родины, способные любить, беречь и приумножать богатство и авторитет России.

Литература

1. Быковская, Г.А. Гражданско-патриотическое воспитание студентов как инструмент социального развития / Г.А. Быковская, И.В. Иноземцев, А.Н. Злобин // Москва, Педагогика, 2010. – № 2. – С. 10-15.
2. Mikhaltsova, L.F. Innovative strategy of educational space for creative self-development and competitiveness of future specialists / L.F. Mikhaltsova, O.A. Milinis, M.A. Loshchilova // Italian Science Review, 2014. – № 10 (2). P. 46-49.
3. Куровский, В.Н. Гуманизация и глобализация образования как средство активного сближения современной российской и зарубежной молодежи / В.Н. Куровский, Л.Ф. Михальцова // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании: материалы Международной научно-практической конференции 16-17.10.2015. – Москва: Московский государственный областной университет, 2015. – С. 279-282.
4. Михальцова, Л.Ф. Поликультурное образование: учебно-методическое пособие для студентов педагогического вуза, профиль: «Психология образования», направление подготовки: 050400.62 «Психолого-педагогическое образование» / Л.Ф. Михальцова // Новокузнецк: РИО КузГПА, 2014. – 81 с.
5. Куровский, В.Н. Профессиональное образование: развитие ценностных ориентаций студентов в условиях глобализации и интернационализации образования / В.Н. Куровский, Л.Ф. Михальцова // Профессиональное образование: проблемы и достижения: материалы V Международной научно-практической конференции. – 15-17 декабря 2015 г. – Томск: ТГПУ, 2015. – С.85-90.
6. Кирьякова, А.В. Ценностные ориентиры университетского образования / А.В. Кирьякова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 10-17.

УДК 378.147:372
ГРНТИ 14.35.07

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В АСПЕКТЕ РЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS AND THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS IN THE ASPECT OF SOLVING SOCIAL PROBLEMS

Воронина Елена Анатольевна

*Департамент социальной защиты населения, Кемеровской области,
г. Кемерово, Россия*

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, творческое саморазвитие, студенчество, ценностные ориентации, социальная работа.

Key words: project activities, project method, creative self-development, students, value orientations, social work.

Аннотация. В статье рассмотрена теоретическая и практическая составляющая проектной деятельности для творческого саморазвития студентов и формирования ценностных ориентаций с учетом социальных проблем общества.

Summary. The article deals with theoretical and practical component project activities for creative self-development of students and formation of value orientations with regard to social problems of society.

Стремительные социально-экономические изменения детерминировали смену ценностных ориентаций во всем мире. Современное общество требует от человека, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, умения планировать жизненную траекторию саморазвития. Сегодня становится востребованной личность с активной жизненной позицией, целеустремленная, креативная, мобильная, способная к самостоятельной созидательной деятельности, конкурентоспособная на рынке труда, способная решать многочисленные социальные проблемы [1, 3].

Соответственно, актуализируется необходимость формирования у будущих специалистов по социальной работе умений проектировать конкретную стратегию профессионального саморазвития, самообразования и самовоспитания по формированию гуманистических ценностей. Безусловно, в неустойчивом, бурно развивающемся, динамичном обществе, человек стремится к гармоничному развитию, самореализации и самоутверждению [2]. Поэтому происходит смена образовательной парадигмы «от человека образованного к человеку творческому» (В.С. Библер) посредством осмысления определенных действий для достижения поставленной цели.

Сегодня участие студентов – будущих социальных работников в проектной деятельности рассматривается не только как государственное направление молодежной политики, но и как вектор реализации стратегических целей развития общества. Разумеется, вопросы прогнозирования и проектирования напрямую связаны с решением реальных социально-экономических и других сфер развития общества. Студенты вуза, находясь в условиях состязательности, творчества и проблемной ситуации в состоянии выработать нестандартный подход к решению злободневной социальной проблемы посредством проектирования определенных задач по достижению поставленных целей. От этого выигрывают все: общество и государство, качество профессиональной подготовки обучающихся, которые в процессе участия в проектной деятельности обретают бесценный опыт масштабного мышления, творчества и участия в решении конкретных социальных проблем.

Современное студенчество – это инициатор социальных нововведений, привлечение которого к решению социальных задач региона, способно не только обозначить вопросы диагностики реальных социальных проблем, но и предложить варианты их практического, креативного и гуманистического решения. Именно поэтому, в обновленном обществе проектная деятельность все шире применяется в работе образовательных учреждений и организаций социальной защиты.

Хочется подчеркнуть значительный вклад социальных служб Кемеровской области и кафедр социальной направленности в теоретические и практические аспекты в городах Кемерово и Новокузнецк. Содержательна, многогранна и успешна деятельность со студентами, например, преподавателей кафедры социальной работы, психологии и педагогики (СРПП) СибГИУ в 2015-2016 учебном году, заведующий кафедрой Михальцова Любовь Филипповна, доктор педагогических наук, профессор кафедры, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования.

Ведущей целью преподавателей кафедры СРПП является формирование у студентов умения «протраивать» (проектировать) свою деятельность на ближайшую и дальнюю перспективу, развитие потребности к непрерывному профессиональному образованию, ориентация на общечеловеческие (Дом, Семья, Отечество, Земля, Родина, Мир, Любовь и др.) и гуманистические ценности (Доброта, Милосердие, Толерантность, Альтруизм, Любовь и др.).

На кафедре СРПП широко проводилась научная и методическая работа. Студенты участвовали в международных, республиканских, городских и вузовских конференциях, видеодискуссиях с участием российских и зарубежных преподавателей и студентов, публиковали тезисы и статьи в соавторстве с учеными кафедры в сборниках научных трудов, принимали участие во Всероссийских и межвузовских конкурсах, завоеывая призовые места. В рамках кафедры СРПП осуществляется научно-исследовательская работа научной школы «Педагогическая система подготовки социальных работников к деятельности по реабилитации различных групп населения», проводится блок мероприятий по сотрудничеству с ФГНУ «Институт стратегии, теории и истории педагогики» РАО, г. Москва, с Казанским (Приволжским) Федеральным университетом, г. Казань; с Институтом развития образования Российской академии образования при ТГПУ, г. Томск в соответствии 1 направления Плана фундаментальных исследований РАО, под научным руководством А.К.Орешкиной, д.п.н., доцента, зав. лабораторией (Выписка из протокола №6 Бюро Президиума Российской академии образования от 10.10.2012 г.; Свидетельство об аккредитации РАО, рег.№ А-18-17/133 от 11.10.12 г., действительно до 31.12.2016 г.). Развитию ценностных ориентаций студентов способствуют международные мероприятия:

- видеодискуссия с участием российских и зарубежных ученых, студентов из вузов СибГИУ, НФИ КемГУ, ТГПУ (Российская Федерация), Западного Мичиганского Университета (США), тема: «Современные требования к профессиональным компетенциям и личностным качествам специалистов».

- научно-методический семинар с участием СибГИУ и НФИ КемГУ, с итальянским ученым Луиджи Сантопаоло, доктор филологии, профессор, г. Неаполь, по теме: «Филология спасет мир: вклад филологических наук в управление международными конфликтами и улучшение межличностных отношений в обществе» и др.

Успешному формированию компетенций студентов, закреплению теоретических и практических навыков по обмену накопленного опыта коммуникаций в расширенной образовательной среде способствуют научно-практические конференции, организация работы секций преподавателями кафедры СРПП. В СибГИУ стартовала XX Всероссийская научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения». Преподаватели кафедры организовали работу трех секций с участием российских и зарубежных студентов, в том числе в режиме on-line, которые получили уникальную возможность познакомиться с научно-исследовательской работой в рамках кафедральной научной школы «Педагогическая система подготовки социальных работников к деятельности по реабилитации различных групп населения» (российские и зарубежные ученые и студенты), достижениями научно-образовательного центра (НОЦ) «Инновации в социальной работе по реабилитации различных групп населения», созданного в прошлом году на базе кафедры, а также презентовали свои изыскания по разным направлениям наук в ходе работы секций «Филология», ответственные: доцент Л.П. Авдоница, доцент Ю.Ю. Миклухо; «Социальная работа» – старший преподаватель С.А.Ковалева, старший преподаватель Д.А. Гафарова; «Психология и педагогика» – профессор Л.Ф. Михальцова, доцент Л.А. Пьянкова, старший преподаватель М.В. Зайцева.

Научными изысканиями в области проектной деятельности для творческого саморазвития и формирования ценностных ориентаций в аспекте решения социальных проблем студенты обменивались при участии в следующих мероприятиях:

- Международная научно-практическая конференция «Интеграция мировых научных процессов как основа общественного прогресса»;
- Круглый стол «Социальная работа как средство формирования духовной культуры в российском обществе»;
- Подготовка студентов и их участие в региональных и других научно-практических конференциях по проблеме реализации гуманистических качеств в социальной работе по реабилитации различных групп населения;
- Проведение научно-методических семинаров с учителями школ города, участие в педагогических советах по формированию ценностных ориентаций на творческое саморазвитие в условиях непрерывного обучения (школы №№ 5, 36, 103, гимназия № 59);

- Организационно-методическая работа с учителями и старшеклассниками школ по профессиональному самоопределению обучающихся;
- Участие в городской лаборатории социальный инициатив «Город для жизни «Social Lab» и др.

Преподаватели кафедры целенаправленно формируют личностные качества и профессиональные компетенции студентов в процессе подготовки содержания учебных пособий, методических рекомендаций, учебных программ, фондов оценочных средств по учебным дисциплинам, входящим в учебные планы обучения по направлению подготовки «Социальная работа». В программу подготовки студентов по этому направлению входят следующие блоки учебных дисциплин: медико-биологический, правовой, психолого-педагогический, социально-технологический.

Значимость социально-технологического направления в современных условиях особенно востребована. Ведь в любом цивилизованном государстве профессия социального работника является неотъемлемой частью общественной жизни. Без деятельности специалистов данного профиля не обходится ни реализация программ социального развития, ни обеспечение социальной политики государства, а мировой опыт социальной работы насчитывает многие десятилетия. Социальная работа, безусловно является прикладной областью деятельности, связана с большим спектром знаний как об отдельной личности, так и обо всем обществе и функционировании его социальных институтов. Вместе с тем, социальная работа – это сложный процесс, требующий современных знаний в области теории управления, экономики, психологии, социологии, педагогики, медицины, правоведения, социальной педагогики и т.д. [4, 5]. Цель социальной работы – обеспечение нормальных, достойных человеческого существования условий жизни и деятельности. Социальные работники участвуют в решении вопросов на государственном уровне, предлагая рекомендации по ключевым вопросам законодательства и его исполнения, при необходимости оказывая давление на общественное мнение и на правительство.

Объектами профессиональной деятельности, например, бакалавра социальной работы являются:

- персонал промышленных предприятий, организаций, фирм и учреждений;
- общественные организации (фонды, ассоциации, объединения);
- социально ориентированный бизнес;
- специалисты и подразделения учреждений, организаций, органов управления социальной защиты населения, социального обслуживания, социального страхования, пенсионного обеспечения, здравоохранения, образования, культуры;

- отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной поддержке, помощи, защите и социальном обслуживании.

Бакалавр социальной работы готовится к следующим видам профессиональной деятельности: социально-технологическая; организационно-управленческая; исследовательская; социально-проектная. Конкретные виды деятельности, к которым в основном готовится бакалавр, определяются вузом совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками и объединениями работодателей.

Магистр же социальной работы организует на основе современных методов получение, обработку и хранение научной информации по социальным проблемам в районе, регионе, стране; участвует в разработке стратегий и конкретных программ в курируемом регионе; проводит самостоятельную исследовательскую работу по анализу основных тенденций развития района и региона; консультирует по вопросам нормативно-правовой базы социальной сферы; умеет содержательно и методически грамотно организовать процесс профессионального обучения и воспитания будущих специалистов социальной работы в высших учебных заведениях.

В образовательном процессе вуза у студентов успешно развивают способность к проектированию деятельности для творческого саморазвития и формирования ценностных ориентаций на гуманистические качества личности приоритетные для будущего профессионала социальной сферы. Одним из наиболее используемых методов проектной деятельности для творческого саморазвития студентов в процессе общения, научно-исследовательской и поисковой деятельности является метод проектов.

Как известно, метод проектов нашел свое отражение в идеях зарубежных и российских ученых: Джона Дьюи, Е.Г. Кагарова, М.В. Крупениной, О.М. Дьяченко и других, которые полагали, что проектная деятельность может обеспечить развитие познавательной, творческой инициативы и самостоятельности личности. Значимость проектной деятельности как средства творческого саморазвития, безусловно, важна в реальных социально экономических сферах развития общества. Например, в этом году участники презентовали проектную деятельность посредством показа социальных проектов в рамках областного конкурса профессионального мастерства социальных работников «Лучший по профессии». Областной департамент организовал профессиональный конкурс в два этапа: в апрельские и майские дни (22 апреля и 13 мая) – первый этап, в преддверии Дня социального работника (8 июня) и 25 летия социальной работы в России – второй этап [2, 3].

Конкурсанты презентовали свои социальные проекты, показывали глубину теоретических и практических знаний, сформированные ком-

петенции и личностные качества в процессе обучения в вузе и последующей работы в учреждениях социальной защиты. Большинство членов жюри была заслуженно отмечена креативная деятельность участницы конкурса профессионального мастерства – новокузнецчанки Анастасии Аристовой, психолога учреждения «Алые паруса», город Новокузнецк. Необходимо констатировать, что все десять участниц-финалисток из Кемеровской области, реализующие социальные проекты, были отмечены по разным номинациям компетентными членами жюри (Мартынова Т.Н. – канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой социальной работы и менеджмента социальной сферы социально-психологического института КемГУ; Лазарева Л.И. – канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой социально-культурной деятельности КемГУК, Михальцова Л.Ф. – д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой СРПП СибГИУ, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования [2, 3]).

Бесспорно, проектная деятельность способствует творческому саморазвитию, в этом можно было убедиться в ходе выступлений участниц сферы социальной поддержки и социального обслуживания населения. Они представили свои выступления в разных формах: ролевая игра, диалог, кастинг, история, сказка, рассказ, монолог, видеопутешествие и др., демонстрируя профессиональное мастерство и компетенцию публичного выступления. На наш взгляд, проектная деятельность студенчества способна стимулировать развитие общества в целом. Студенты в ходе работы овладевают технологией социокультурного проектирования, формируют соответствующие компетенции, общечеловеческие и гуманистические ценности, что является значимым для творческого саморазвития при их включении в проектную деятельность.

В нашем понимании проектная деятельность как средство творческого саморазвития студентов вуза – это целеполагающее творчество, включающее осмысление последовательных действий по достижению планируемой цели, творческий подход к применению полученных знаний, умений, навыков; развитие творческих способностей в различных видах деятельности, коммуникативных умений и формирование ценностно-смысловых ориентаций личности. Безусловно, успешному формированию навыков проектной деятельности способствует содержание учебных дисциплин, которые изучают студенты кафедры социальной работы, психологии и педагогики в условиях СибГИУ.

Одним из примеров, подтверждающих сказанное, является социально значимый проект в рамках дисциплины «Деловая коммуникация в профессиональной деятельности». Совместно с преподавателями студенты СибГИУ и других вузов Кемеровской области реализуют социально значимый проект «ПОДВИГ» для ветеранов войны и труда

ЕВРАЗ, детей и молодежи. Руководителем этого проекта является Л.Ф. Михальцова. Цель проекта – это создание комфортной среды для общения и сотрудничества с ветеранами войны и труда, детьми и молодежью Кузбасса, установления связи поколений по формированию гражданина и патриота своей страны, воспитанию гуманистических и волевых качеств. Ведь именно в современной России так актуальна дань уважения старшему поколению. Развитие позитивных отношений между молодым поколением и старшим, их социальная защита – это приоритетная составляющая политики нашего государства.

Ветераны войны и пожилые люди, к сожалению, одна из уязвимых групп в нашем обществе. Как часто можно наблюдать на словах безмерную благодарность им, но помощь безвозмездную, бесплатную оказывать особо никто не спешит. Можно констатировать, что общество черствеет, люди самоустраиваются от возможности помочь нуждающемуся, поэтому возникает необходимость продолжать формировать эмоционально-чувственную сферу у студентов – будущих работников социальной сферы. Они должны быть причастны ко всему тому, что происходит в нашем мире, в нашем обществе и быть благодарными за то, что сделало для них старшее поколение.

Считаем, что реализуя проектную деятельность в рамках социально значимого проекта «Подвиг», создаются также условия для творческого саморазвития студентов. Преподаватели совместно со студентами проводят разные формы взаимодействия ветеранов войны и труда с детьми и молодежью: круглые столы общения; социальные акции добра и милосердия для ветеранов войны и труда; поздравления с календарными праздниками и приглашение ветеранов войны и труда на детские и студенческие мероприятия; дискуссии; бинарные лекции и семинары с участием руководителей социальных служб, организаций и учреждений; обобщение жизненного, профессионального и творческого опыта ветеранов войны и труда в средствах массовой информации и печати и др. Необходимо отметить значимость проектной деятельности, которая позволяет:

- расширять интерес детей и молодежи Кузбасса к ветеранам войны и труда, пожилым родственникам своей семьи, профессиям ЕВРАЗ и их социальной значимости;
- способствовать осмыслению детьми и молодежью значимости военных событий, подвигов трудовой и боевой славы ветеранов;
- формировать внутреннюю мотивацию, желание детей и молодежи уважительно относиться к старшему поколению;
- развивать у молодежи – участников проекта осмысленное чувство гордости за старшее поколение; креативность, трудолюбие и мобильность; активную включенность в социально значимые меро-

- приятия и выбор будущей профессии; осознание значимости и мощи ЕВРАЗ как одной из крупнейших в мире компаний;
- формировать потребность и готовность детей и молодых людей к помощи и сотрудничеству с пожилыми людьми также посредством электронной почты, совместных обсуждений в режиме on-line интересующих ветеранов войны и труда проблем;
 - готовить для ветеранов войны и труда, их семей и участников проекта фотобиеннале, телебиеннале, статьи в региональных средствах массовой информации, рассказы, мемуары с публикацией серии литературно-документальных книг по истории Кузбасса и его героев и так далее.

Безусловно, проектная деятельность как средство творческого саморазвития студентов вуза и формирования ценностных ориентаций в аспекте решения социальных проблем особенно актуальна в современных условиях, ведь местом работы социальных работников (социальных педагогов) могут быть:

- Департамент социальной защиты населения Кемеровской области;
- органы социальной защиты муниципальных образований;
- учреждения социального обслуживания (комплексные центры социального обслуживания, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры социальной адаптации, стационарные учреждения социального обслуживания и др.);
- социальные и кадровые службы предприятий, организаций и учреждений, коммерческих структур, творческих и общественных организаций, различных фондов, банков, благотворительных организаций;
- учреждения образования и др.

Таким образом, активное сотрудничество вузов Кемеровской области с российскими и зарубежными вузами, службами социальной защиты населения (участие в аттестационных комиссиях сотрудников учреждений социального обслуживания; в работе жюри на конкурсах профессионального мастерства; в работе ГАК и комиссии по защите студентами ВКР; в разных формах научных мероприятий: круглые столы, международные конференции, совместные публикации статей и методической литературы, проектная деятельность и др.) является одним из средств творческого саморазвития студентов, формирования ценностных ориентаций, что представляет одно из приоритетных направлений социальной политики российского государства.

Литература

1. Федеральный закон от 28.12.2013 N 442-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации».
2. Постановление Коллегии Администрации Кемеровской области от 23.05.2014 N 206 (ред. от 07.04.2016) «О проведении регионального конкурса в сфере социальной

- поддержки и социального обслуживания населения Кемеровской области «Лучший по профессии».
3. Постановление Коллегии Администрации Кемеровской области от 07.04.2016 N 112 "О внесении изменений в постановление Коллегии Администрации Кемеровской области от 23.05.2014 N 206. «О проведении регионального конкурса в сфере социальной поддержки и социального обслуживания населения Кемеровской области «Лучший по профессии».
 4. Mikhaltsova, L.F. Innovative strategy of educational space for creative self-development and competitiveness of future specialists / L.F. Mikhaltsova, N.A. Danichkina, O.A. Milinis, M.A. Loshchilova // Italian Science Review. 2014. № 10 (2). P. 46-49.
 5. Михальцова, Л.Ф. Социальная педагогика: учебно-методическое пособие для студентов педагогического вуза, профиль: «Психология образования», направление подготовки: 050400.62 «Психолого-педагогическое образование» /Л.Ф. Михальцова // Новокузнецк: РИО КузГПА, 2014. – 100 с.

УДК 378.18
ГРНТИ 14.35.05

СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

MODERN FEATURES OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Демина Людмила Сергеевна, Пупышева Александра Игоревна

Научный руководитель: Л.С. Демина, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: воспитание, воспитательная деятельность, педагогический вуз, молодежь, будущий педагог, внеучебная деятельность.

Key words: education, educational activity, pedagogical university, youth, future teacher, nonlearning activity/

Аннотация. В данной статье раскрывается сущность процесса воспитательной деятельности с молодежью в условиях педагогического вуза. Проанализированы современная законодательная база, регламентирующая организацию воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования в Российской Федерации и исследования отечественных ученых, посвященные данной проблематике. На основе теоретического анализа выявлены современные особенности организации воспитательной работы в педагогическом вузе.

В педагогической науке традиционно термин «воспитание» рассматривается с двух позиций. Первая – в широком смысле – воспитание как передача накопленного социального опыта от поколения к поколению. Вторая – в узком смысле – воспитание как целенаправленный процесс формирования определенных качеств личности воспитуемого. Данный процесс непосредственно вплетается в процесс социализации

человека и длится всю жизнь. Большой эффект воспитательные воздействия имеют на этапе дошкольного и школьного детства. Однако мы можем предположить, что результативной будет, и воспитательная работа с молодежью (в вузах) при условии, что будут научно обоснованы модели ее организации и подобраны соответствующие формы, методы и средства.

Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания является развитие высоконравственной личности, разделяющей традиционные российские духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества [1].

Стратегическим приоритетом государственной молодежной политики является создание условий для формирования личности гармоничной, постоянно совершенствующейся, эрудированной, конкурентоспособной, равнодушной, обладающей прочным нравственным стержнем, способной при этом адаптироваться к быстро меняющимся условиям и восприимчивой к новым созидательным идеям [2].

В Стандарте организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования обозначены основные принципы системы воспитательной деятельности как то:

- гуманизм и ориентация на нравственные идеалы и ценности гражданского общества;
- воспитание в контексте профессионального образования и государственной молодежной политики;
- единство учебной и внеучебной деятельности;
- опора на социологические, психологические, культурные и другие особенности обучающихся;
- учет социально-экономических, социокультурных и других особенностей региона;
- сочетания административного управления и самоуправления обучающихся;
- вариативность направлений воспитательной деятельности;
- добровольность участия и право выбора студента;
- открытость, преемственность, гибкость системы воспитательной деятельности [3].

Современные исследования преимущественно посвящены вопросам организации воспитательной деятельности в военных училищах, исправительных колониях, академиях министерства внутренних дел [4]. На наш взгляд, особое значение имеет воспитательная деятельность в педагогическом вузе, так как это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью гармоничного

развития личности и профессионализации будущего педагога. Студенты педагогического вуза являются активными субъектами воспитательной деятельности так как сами подвергаются целенаправленному профессиональному воспитательному воздействию со стороны преподавателей, а также благодаря участию во внеучебной деятельности, студенческом самоуправлении, воспитательных мероприятиях вуза; а в период прохождения практики, работая в качестве волонтеров, выполняя профессиональные пробы реализуют воспитательную деятельность в отношении обучающихся школ самостоятельно или под руководством преподавателя-наставника.

Наиболее изучены следующие аспекты проблемы организации воспитательной деятельности в педагогическом вузе:

- профессиональная социализация обучающихся в процессе воспитательной деятельности педагогического вуза (Ищенко, Галимова и др.) [5] [6];
- формирование компетенций у будущих педагогов средствами воспитательной деятельности (Гайдукова и др.) [7].
- педагогические условия организации воспитательной деятельности в современном вузе (Тогушова, Колчина и др.) [8] [9].

В части организации воспитательной работы приведем опыт Томского государственного педагогического университета. Разветвленная и многопрофильная система студенческого самоуправления дает возможность студентам проявить свои профессиональные навыки на практике. Профсоюзный комитет ТГПУ реализует деятельность по вовлечению обучающихся к решению образовательных вопросов, формируя навык бесконфликтного решения проблем. Студенческий совет и Студенческий клуб развивают у студентов навыки профессионального общения, организации различных видов деятельности, учат эффективно взаимодействовать в команде. Студенческие педагогические отряды развивают способность обучающихся ТГПУ к работе с детьми различных возрастных категорий и образовательных потребностей. Центр патриотического воспитания и волонтерские отряды реализуют важнейшую воспитательную задачу по формированию у молодёжи патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности служить Родине в выбранной профессиональной сфере, к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Родины.

Таким образом, проведенный теоретический анализ современной законодательной базы, регламентирующей организацию воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования в Российской Федерации и исследований отечественных ученых, посвященных данной проблематике позволил нам выявить следующие

особенности организации воспитательной работы в педагогическом вузе на современном этапе: высокая потребность в акцентировании воспитательного воздействия на формировании нравственных качеств личности, обусловленная не только этическими требованиями профессии педагога, но и рисками деструктивного воздействия СМИ на духовную сферу личности; актуализация потенциала органов студенческого самоуправления и внеучебной деятельности в воспитательном процессе; ориентация на государственную молодежную политику, а также преемственность, гибкость, открытость системы воспитания в педагогическом вузе.

Литература

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Текст] : распоряжение правительства [принят председателем правительства Д. А. Медведевым 29 мая 2015 года]. – Москва, 2014. – 10 с.
2. Об утверждении Основ государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2025 года [Текст] : распоряжение правительства [принят председателем правительства Д. А. Медведевым 29 ноября 2014 года]. – Москва, 2014. – 16 с.
3. Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования [Текст] : стандарт [принят на основании п. 2.2 Протокола заседания Совета Министерства образования и науки РФ по делам молодёжи с участием членов президиума Российского союза ректоров, проходившего под председательством Министра образования и науки РФ Д.В. Ливанова 18.02.2016]. – Москва, 2016, 8 с.
4. Филатов, А. Ю. Педагогические условия организации воспитательной работы в военном вузе на современном этапе общественного развития [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 : защищена 28 июля 2011 : утв. 27.09.2011 / Филатов Алексей Юрьевич. – Рязань, 2011. – 230 с. – Библиогр. : с.180-193. – 1 11-13/1469
5. Ищенко, К. В. Формирование социально-профессиональной направленности будущих специалистов в процессе воспитательной работы в вузе [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Ищенко Константин Вениаминович. – Москва, 2010. – 173 с. – Библиогр. : с.151-173. – 04.2.01 057481.
6. Галимова, Э. З. Профессиональная социализация будущих специалистов в воспитательной среде вуза [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Галимова Эльвина Зуфаровна. – Челябинск, 2010. – 229 с. Библиогр. : 153-179. – 61 11-13/402.
7. Гайдукова, С. С. Формирование социально-организационной компетентности будущих педагогов во внеаудиторной воспитательной работе вуза [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Гайдукова Светлана Сергеевна. – Краснодар, 2012. – 299 с. – Библиогр. : с.242-261. – 61 12-13/832.
8. Тогушова, О. И. Педагогические условия эффективности воспитательной работы в системе колледж-вуз [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Тогушова Ольга Игоревна. – Москва, 2011. – 185 с. – Библиогр. : с.153-172. – 61 11-13/1258
9. Колчина, А. А. Андреевна Организация воспитательной деятельности в современном вузе [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Колчина Анастасия Андреевна. – Санкт-Петербург, 2012. – 290 с. Библиогр. : с.194-216. – 61 12-13/1877.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ «ГРУППЫ РИСКА»

PERSONAL-ORIENTED APPROACH IN WORK WITH STUDENTS OF “RISK GROUP”

Жданова Оксана Валерьевна

Научный руководитель: Н.В. Байгулова, канд. пед. наук, доц. кафедры
социальной педагогики Института психологии и педагогики ТГПУ

*ОГБПОУ «Стрежевской учебный центр профессиональных квалификаций»,
г. Стрежевой, Россия*

Ключевые слова: личность, среднее профессиональное образование, личностно-ориентированный подход, подготовка специалиста, «группа риска»

Key words: personality, professional education, personality-oriented approach

Аннотация. Проблема профессионального воспитания масштабна, сложна и многогранна. Перед преподавателями стоит очень важная задача – подготовить квалифицированного и конкурентоспособного специалиста. Основным смыслом профессионального воспитания заключается в создании условий для личностного роста, развития и совершенствования личности, постоянном творческом обновлении.

Личностно-ориентированный подход предполагает создание условий для полной реализации человека и, соответственно, развития личностных свойств субъектов целостного педагогического процесса, а не формирование личности с четко заданными свойствами. Личностный подход – это базовый компонент деятельности педагога, определяющий его профессиональную позицию во взаимодействии с каждым студентом. Личностный подход незаменим в осознании себя личностью, выявлении, раскрытии потенциальных возможностей в процессе становления самосознания, в осуществлении личностно-значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения [2].

Использование преподавателями, работающими в системе среднего профессионального образования (далее – СПО), традиционного и личностно-ориентированных подходов предполагает учет индивидуальных особенностей студента. В рамках личностно-ориентированного подхода целью профессиональной деятельности обучающего становится развития индивидуальности обучающегося, при использовании традиционного реализуется другая установка – освоение ЗУНов, обязательных для усвоения каждым студентом. При этом, личностно-ориентированный подход помогает развивать в студентах СПО индивидуальные проявления в их вариациях, тогда как традиционный подход направля-

ет педагогический процесс на формирование социально типичного обучающегося (студента СПО). Однако, не будем резко отзываться о традиционном подходе, имеющем давнюю историю, конкретные процессуальные результаты.

В процессе подготовки новых кадров крайне необходимым считаем получение и учет информации об индивидуальных особенностях обучающегося. На основании вышесказанного можно сделать вывод о необходимости реализации личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании студентов СПО.

Подготовка будущих специалистов предполагает проведение воспитательной работы, что так же становится возможным в рамках личностно – ориентированного подхода. При этом, главное место занимает реализация следующих принципов: *самоактуализации* (важно побудить и поддержать стремление студента к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей); *индивидуальности* (член коллектива должен быть / стать самим собой, обрести свой образ Я); *субъектности* (преподаватель может помочь студенту стать подлинным субъектом жизнедеятельности, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта, при условии желая субъекта видеть в себе изменения, приводящие к наработке определенных умений, приближающих его к профессиональной деятельности); *выбора* (условия постоянного выбора форм и способов организации учебно-воспитательного процесса в группе или микрогруппе); *творчества и успеха* (через творчество студент выявляет свои способности, выявляет свои лидерские способности); *доверия и поддержки* (разумный контроль; возможность реабилитироваться, закрыть задолженности и пропуски разным категориям студентов, в том числе, относящимся к «группе риска»).

Личностный подход является ведущим в организации учебно-воспитательного процесса. В отличие от индивидуального подхода он требует знания структуры личности и ее элементов, их связи, как между собой, так и целостной личностью. В связи с этим следует выделить идею личностного подхода, суть которой в том, что в учебное заведение приходят не просто студенты, а студенты-личности со своим миром чувств и переживаний. Это и следует в первую очередь учитывать преподавателю в своей работе, а особенно это актуально для студентов из групп так называемой «группы риска» [4].

Не секрет, что в последние годы контингент поступающих в средние профессиональные учебные заведения достаточно сложный. Социальные и экономические проблемы, национально-демографические и политико-правовые перемены в современной России коснулись и системы профессионального образования. Как следствие, обесценивание

духовно-нравственных идеалов, рост детской безнадзорности и беспризорности, низкий жизненный уровень, увеличение числа неблагополучных семей, при этом происходит дистанцирование учебных заведений от детей с трудной судьбой. Учащиеся, находящиеся в сложной жизненной ситуации составляют на сегодняшний день целый пласт детей, относящихся к «группе риска». В семьях не все родители уделяют внимание важным проблемам растущего человека. Родители стремятся зарабатывать деньги, чтобы дети были обеспечены и ни в чем не нуждались, но это, зачастую, отдаляет и отделяет детей от родителей.

Существуют категории детей (дети-инвалиды, дети-сироты, дети-правонарушители), положение которых законодательно и нормативно регулируются государством, существуют специальные органы и ведомства, которые выявляют таких детей, устанавливают их статус, а также специальные учреждения для них. Однако есть еще одна категория детей «группы риска», к которой обычно относят детей из неблагополучных семей, плохо успевающих еще в школе, характеризующихся различными проявлениями девиантного поведения и т.д. Преподаватель СПО должен обратить внимание на все возможные проявления обучающегося, которые могут отнести его к «группе риска».

Поэтому всю воспитательную работу по социально-педагогической поддержке студентов «группы риска» целесообразно строить не только на ранее перечисленных, но и на следующих принципах:

- уважения индивидуальности личности (каждый обучающийся имеет право на уважение, даже если относится к неблагополучной категории);
- коллективной деятельности (совместная коллективная деятельность помогает развиваться человеческим качествам; взаимодействие в коллективе позволяет человеку реализовывать свои проекты и быть услышанным коллегами);
- разумной требовательности (можно все, что не противоречит закону, правилам внутреннего распорядка, не вредит здоровью, не унижает достоинства других);
- возрастного подхода (принцип природосообразности, описанный еще Я.А.Коменским);
- диалога (педагог иногда может не увидеть новые варианты решения проблемы, тогда как студент может предложить вполне оригинальное решение);
- педагогической поддержки (авторитет нельзя купить, поэтому преподаватель должен дать студенту чувство защищенности, комфорта, даже в ситуации неподготовленности. Но это не значит «смотреть сквозь пальцы») и т.д.

Надо отметить, что концепция воспитательной системы по социально-педагогической поддержке студентов «группы риска» разрабо-

тана и предполагает следующие функции: – развивающую (у студентов «группы риска» мотивация имеет специфические особенности. Они должны понимать, что одним из направлений их возможной самореализации может стать учебная деятельность); – развлекательную (ситуация благоприятной атмосферы на занятии благотворно влияет на межличностные взаимоотношения внутри коллектива); – защитную (ситуация поддержки, плеча дает детям «группы риска» возможность чувствовать себя защищенным); – корректирующую (коррекция поведения и общения студента с целью предупреждения негативного влияния на формирование личности) [3].

Система СПО и воспитания призвана не только повысить уровень подготовки специалистов со средним профессиональным образованием, но и создать условия для личностного роста студентов, выявить и развить положительные качества и творческие способности студентов. Исходя из этих целей, и организовывается работа с группой с первых дней обучения.

Для осуществления психолого-педагогического сопровождения подобраны различные методики исследования личностных особенностей студентов групп нового набора, для выявления основных трудностей и оказания своевременной помощи, которые позволяют выявить динамику основных личностных и коммуникативных характеристик студентов, а также изменения в психологическом климате студенческой группы, в том числе, и имеющих особые возможности здоровья и образовательные потребности [1]. Для таких обучающихся возможно организовать помощь тьюторов, как специалистов по сопровождению.

В заключении следует отметить, что в категорию студентов «группы риска» часто относят педагогически запущенных выпускников школ, в отношении которых где-то, когда-то и кем-то был сделан педагогический просчет, допущена педагогическая ошибка, игнорирован принцип индивидуального подхода в воспитании, то есть, это те учащиеся, на которых вовремя не обратили внимания. Поэтому задача педагогов профессионального образования – привлечь таких ребят к интересному делу, переключить их активность и энергию в общественно полезное русло.

Литература

1. Байгулова Н.В. Реализация принципов социально-педагогической поддержки людей с особыми возможностями здоровья и образовательными потребностями // Вестник Северо-осетинского государственного университета им. Хетагурова. – 2016. – № 2. – С. 89-94.
2. Барсукова Т. Социально-педагогическое сопровождение детей «группы риска» и их семей // Социальная педагогика. – 2003. – № 1. – С. 18-22.
3. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 124 с.
4. Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми «группы риска». – УРАО, 1999. – 84 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ МЕДСЕСТЕР

DEVELOPMENT PECULIARITIES OF PROFESSIONAL MOTIVATION AMONG FUTURE NURSES

Исхакова Марина Анатольевна

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

*Томский государственный педагогический университет,
ОГБПОУ «Томский базовый медицинский колледж», г. Томск, Россия*

Ключевые слова: профессиональная мотивация, студенты, медицинский колледж, медсестры, медсестринская деятельность, профессиональное самоопределение, целеполагание, профессиональная идентичность.

Key words: professional motivation, students, College of medicine, nurse, nursing activity, professional self-determination, goal setting, professional identity.

Аннотация. Сегодня, среднее профессиональное образование уделяет внимание не только приобретению профессиональных компетенций, но и личностной мотивации к профессии медицинского работника. В данной статье представлены особенности профессиональной мотивации будущих медсестер, а также, результаты внедрения программы по развитию их профессиональной мотивации на базе ОГБПОУ «Томский базовый медицинский колледж».

Повышение качества услуг медицинской сферы диктует повышение качества образования будущих медицинских работников. На первое место ставят не просто получение знаний, умений и навыков, а личностную мотивацию к профессии медицинского работника. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования по специальности 060501 «Сестринское дело», наряду с другими общими компетенциями, медицинская сестра/брат, должны обладать такими как: понимание сущности и значимости профессии и проявление к ней интереса; самостоятельно определять задачи личностного и профессионального развития [1, с.4]. Стремление к освоению медсестринской деятельности, нахождение в ней смысла, а также личностно-профессиональному развитию; осознание социальной значимости профессии медицинской сестры, определяются профессиональной мотивацией будущих медсестер. Традиционно, подготовка будущего медика характеризуется интеллектуальной и эмоциональной напряженностью. Освоение широкого спектра профессиональных компетенций, в недостаточной степени способствует формированию у студентов представления об их будущей профессиональной деятельности, интереса к ее содержанию. В соответствии с

этим большинство студентов не готово работать по полученной специальности после окончания обучения. Анализируя существующие определения мотивации, отмечается неоднозначность их трактовок [2, с. 24]. Одним из видов мотивации, который определяет направление личности студентов на освоение профессиональной деятельности, является их профессиональная мотивация [3, с. 18]. В отечественной науке профессиональная мотивация традиционно связана с учебной и познавательной, а также с профессиональным определением и идентичностью. Психолого-педагогические условия развития профессиональной мотивации студентов в процессе обучения представлены в работах О. С. Гребенюка [4], А. А. Вербицкого [5] и др.

Б. А. Ясько определяет две стороны профессиональной мотивации: внешнюю, которая включает действия, характеризующиеся спецификой их выполнения и внутреннюю, представленную психической деятельностью, то есть мотивами, потребностями, целями [6, с. 36].

Профессиональная мотивация представляет собой динамичное образование, соответственно, ее уровень, устойчивость могут изменяться в зависимости от преобразования условий профессиональной деятельности. Тенденции развития российской медицины оказывают непосредственное влияние на становление личности будущих медицинских сестер, определяя внешнюю сторону их профессиональной мотивации [7, с. 25].

Профессиональная деятельность медицинского работника не поддается полному программированию ввиду невозможности предусмотреть ситуации, возникающие в процессе решения профессиональных задач; условия осуществления профессиональной деятельности характеризуются динамичностью, частыми стрессовыми ситуациями, дефицитом времени и сложностью задач. Профессиональная деятельность медицинской сестры носит субъект-субъектный характер, что обуславливает важную роль социальных мотивов в эффективной профессиональной деятельности. Частота конфликтных, стрессовых ситуаций, работа с пациентами, личность которых претерпела качественные изменения ввиду болезни вызывают состояние эмоционального напряжения у медицинских работников [8, с. 56]. Указанные особенности профессиональной медицинской деятельности могут подавлять потребности в профессиональном развитии и дальнейшем самосовершенствовании будущих медицинских сестер. Сформированная профессиональная мотивация выступает в качестве механизма, обеспечивающего осуществление профессиональной деятельности, несмотря на значительное число стрессогенных факторов.

Начальным этапом развития профессиональной мотивации является профессиональное обучение студентов-медиков. Специфика образова-

тельного процесса в медицинском колледже заключается в применении клинического метода обучения, реализация которого позволяет студентам-медикам уже на этапе додипломной подготовки включаться в реальную медицинскую деятельность. В виду этого, выделенные особенности врачебной деятельности способствуют процессу формирования профессиональной мотивации студентов-медиков [9, с. 56].

Создание психолого-педагогических условий для развития профессиональной мотивации способствует достижению высоких профессиональных результатов и профессиональному становлению будущих медсестер. Активизация стремления студентов к самопознанию, профессиональному самоопределению на этапе обучения в колледже, а также осознание студентами – будущими медицинскими работниками своих личностных и профессионально-необходимых качеств, способностей, возможностей профессионального развития способствует содержательному насыщению учебной деятельности. Так, в рамках сопровождения психолого-педагогической службой учебного процесса будущих медицинских работников, на базе ОГБПОУ «Томский базовый медицинский колледж» была разработана и апробирована программа, главной целью которой было формирование и развитие профессиональной мотивации у будущих медсестер.

Первый этап программы посвящен формированию интереса к содержанию медсестринской деятельности, позитивного образа профессии медсестры, постановке адекватных целей и задач (лекции, деловые игры и т. д.). Второй этап занятий посвящен планированию учебных и профессиональных целей студентов, (медитативные техники, тренинг, направленный на мотивацию достижений, аутотренинг, и т. д.). Третий этап занятий направлен на формирование стремления к саморазвитию, положительного самоотношения, принятие системы ценностей медсестринской деятельности (тренинг профессиональной самоидентификации, личностного роста, арт-терапия и т. д.). Этап рефлексии подразумевал нахождение смысла в учебной деятельности, определение перспектив профессионального развития (медитативные техники, тренинг, рефлексия).

Появление и осознание значимой профессиональной идеи, а также смысла и цели, выступает важным условием как личностного, так и профессионального развития студентов. Программа включала заимствованные и модифицированные в целях исследования, элементы тренингов, техники, деловые игры, описанных в психолого-педагогической литературе, позволяющих выработать у каждого участника позитивный образ будущей профессии, включающий опосредованный получаемой профессией образ медсестры. Анализ результатов исследования выявил положительную динамику в уровне развития профес-

сиональной мотивации у будущих медсестер. Внедрение данной программы развития профессиональной мотивации будущих медсестер оказало влияние на повышение уровня учебной активности и познавательной мотивации студентов-медиков. Было отмечено снижение количества студентов с пониженным уровнем мотивации к достижению успеха. Включение студентов в программу, направленную на развитие профессиональной мотивации студентов-медиков также оказало влияние на развитие системы ценностей медсестринской деятельности, что послужило актуализации в учебной и будущей медсестринской деятельности.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 060501 «Сестринское дело» (Электронный ресурс) Режим доступа: http://tbmc.tomsk.ru/sites/default/files/sestrinskoe_delo.pdf Дата обращения: 20.03.2017
2. Батаршев, А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Батаршев. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
3. Асеев, В. Г. Проблема мотивации и личности / В. Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. – Москва : Изд-во «Наука», 1994. – 122 с.
4. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк – Калининград : Изд-во «Янтарный сказ», 2000. – 572 с.
5. Вербицкий, А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 12-20
6. Ясько, Б.А. Психология личности и труда врача: курс лекций / Б.А. Ясько. – Ростов-на-Дону, 2005. – С. 13-14
7. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2004. – 09 с.
8. Аверин, В. А. Психологические факторы учебной успешности студентов // Психологические факторы успешности обучения в медицинском вузе / под ред. В. А. Аверина, Б. С. Кибрика. – Ярославль: ЯГМИ, 1990. – 86 с.
9. Артюхина, А. И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: учебное пособие / И. Артюхина. – Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2006. – 122 с
10. Асмолов, А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – Москва: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
11. Атkinson, Дж. В., Теория о развитии мотивации / Дж. В. Атkinson. – Москва : Изд-во «Свет», 1996. – 24с.
12. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – Москва : Издательство Московского психолого- социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
13. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академический проект, 2006. – 330 с.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ
К СТАРШЕМУ ПОКОЛЕНИЮ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

**SOCIO-PEDAGOGICAL WORK ON FORMATION
CANESTOGA RELATIONSHIP TO OLDER GENERATION
FROM YOUNGER ADOLESCENTS IN RURAL SCHOOLS**

Краснова Ольга Владимировна

Научный руководитель: Л.С. Демина, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: ценность, ценностное отношение, старшее поколение, сельская школа, социально-педагогическая работа.

Key words: value, value attitude, elderly people, rural schools, socio-pedagogical work.

Аннотация. Сегодня проблема отношения к людям преклонного возраста стоит очень остро. И формировать ценностное отношение к старшему поколению следует с детства. В связи с этим появилась потребность в разработке и реализации программы формирования ценностного отношения к старшему поколению. По мнению ученых в области психологии, сензитивным периодом для данного процесса является младший подростковый возраст, так как именно в этот период у детей формируются осознанные установки на жизненные ценности. В исследовании представлены статистические данные по отношению пожилых людей, характеристика программы формирования ценностного отношения к старшему поколению у младших подростков в условиях сельской школы, ход ее реализации и результаты программы.

В настоящее время складывается ситуация отсутствия у молодого поколения сформированности смысловых установок на ценности взаимодействия со старшим поколением.

Проблема «отцов и детей» – вечная проблема. Известны надписи на древних папирусах, созданные до нашей эры, о том, что молодое поколение испортилось, оно гораздо хуже стариков. Древний летописец печалится, выживет ли мир, оставленный на такое безнравственное и невежественное поколение. О людях преклонного возраста вспоминают только по праздникам, день старшего поколения и 9 мая. Многие пенсионеры одиноки, о них не вспоминают родные дети и внуки даже в праздники. Именно школьники могут помочь этим бабушкам и дедушкам, нуждающимся во внимании, заботе и помощи. По статистическим данным в 2016 году в Российской Федерации 24% от всего населения

странны, находятся в возрасте старше трудоспособного возраста, а по Томской области 21.5% от населения области. Удельный вес граждан пожилого возраста и инвалидов, получаемое социальное обслуживание на дому в РФ от численности населения старше трудоспособного возраста 3.5 %, данные приведены от 1 января 2015 года [6]. Большинство социальных услуг предлагаемых различными организациями, предоставляются в черте города, а людям, живущим в селе не помогает даже местная администрация. Из этих статистических данных можно сделать вывод что около 20.5% пожилых людей находятся без должного внимания со стороны государства, даже если за половиной этого числа ухаживает семья и не оставляют одних, то второй половине нужно внимание со стороны социума. В условиях сельской местности подростки часто контактируют с пожилыми людьми, поэтому у школьников, живущих в селе особенно важно формировать ценностное отношение к старшему поколению.

Понятийный аппарат данного исследования включает два основных понятия – «ценность» и «ценностное отношение».

Под ценность понимается значимость объектов окружающего мира для человека и общества в целом, определяемая их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, критерии и оценки этой значимости определяется нравственными принципами, нормами, идеалами и целями[4, 5].

Ценностное отношение – это субъективное отношение к объективным ценностям общества, признаваемых в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров[2, 3].

Так как люди преклонного возраста это носители знаний, традиций, опыта они являются общечеловеческой ценностью и отношение к пожилым людям должно быть уважительное, почтительное. Ценностное отношение к старшему поколению означает ценить их жизненный опыт и с пониманием относиться к их возрастным особенностям.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать, разработать и реализовать социально-педагогическую программу формирования ценностного отношения к старшему поколению у младших подростков в условиях сельской школы.

Разработанная нами программа состоит из трех блоков, информационный, практический и итогово-рефлексивный. Задача информационного блока состоит в том, чтобы рассказать детям об основах ценностей и ценностного отношения, показать роль старшего поколения в жизни общества и раскрыть средства помощи старшим. Достижение этих задач проходило через следующие формы работы: беседы, ролевая игра, обсуждение проблемы через литературу, просмотр отрывка фильма и его обсуждение.

Задача практического блока состоит в том, чтобы дети на практике смогли научиться общаться с людьми старшего поколения, предлагать и оказывать посильную для них помощь, развили чувства эмпатии к пожилым людям. Данная задача достигалась через следующие формы работы: проекта «Копилка добрых дел», рассказа, интервью, сочинения.

Итогово-рефлексивный блок выполнял задачу подведения итогов. Для достижения этой задачи использовались следующие формы работы: праздник и беседа.

Программа реализовывалась в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Петуховской средней общеобразовательной школе» Томского района в 5 классе. Класс состоит из 12 человек, 7 девочек и 5 мальчиков. В течение трех месяцев ребята активно принимали участие во всех мероприятиях. Бабушки и дедушки села Петухова оценили внимание и помощь оказанную детьми.

На основе итоговых диагностических методик, таких как анкетирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности, можно сделать следующие выводы:

дети узнали:

- сущность общечеловеческих ценностей;
 - роль старшего поколения как ценность общества;
 - средства помощи людям преклонного возраста;
- научились:
- предлагать и оказывать помощь пожилым людям;
 - применять коммуникативные навыки во взаимодействии с людьми старшего поколения (высказывать свое мнение, выслушивать и принимать мнение других людей);

у них сформировались:

- основы ценностного отношения к старшему поколению;
 - чувства эмпатии к пожилым людям (доброжелательность, эмоциональная отзывчивость, понимание и сопереживание пожилым людям).
- В целом можно сказать, что данная программа результативна и может быть использована в практике классных руководителей, социальных педагогов и педагогов-психологов и других специалистов, работающих в данном направлении.

Литература

1. Богданова, А. И. Формирование ценностного отношения к толерантности в условиях поликультурной образовательной среды // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 9-2. – с. 337–341.
2. Вестник Южно-Уральского государственного университета : Образование. Педагогические науки. № 24 (24) / 2011. – с. 94.
3. Педкасисткий, П. И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Педкасистого. – Москва: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

4. Прохоров, А. М. Большой энциклопедический словарь / А. М. Прохоров. Изд-во : Советская энциклопедия, Фонд «Ленинградская галерея», 1993. – 1632 с.
5. Словарь / под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
6. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/generation/

УДК 37.013
ГРНТИ 14.43.43

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

MENTORING AS A TECHNOLOGY OF SOCIALIZATION OF TEENAGERS LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

Куратова Евгения Викторовна

Научный руководитель: Г.Ю. Титова, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, БФ «Меркурия»,
г. Томск, Россия*

Ключевые слова: социализация, наставничество, сиротство.

Key words: socialization; mentoring, orphanhood.

Аннотация. В статье представлено описание технологии, форм и методов работы программы наставничества средствами некоммерческой организации с подростками из Центров помощи детям, оставшихся без попечения родителей. Особое внимание уделяется установлению дружеских, доверительных взаимоотношений с ребенком для помощи и сопровождения его социализации.

Annotation. The article presents the description of technologies, forms and methods of work of the mentoring program means a nonprofit organization with youth Centers to help children left without parental care. Special attention is paid to establishing a friendly, trusting relationship with the child to help and support their socialization.

Целевая группа проекта: подростки от 12 лет. Именно у подростков необходимость в друге-наставнике, особенно велика. Ведущим видом деятельности в этот возрастной период является личностное общение во всех сферах жизни. Подростковый возраст – это период, когда ребенок становится самостоятельным и активно взаимодействует с внешним миром. Важнейшую роль в том, каким вырастает человек, как пройдет его становление играют люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. Их принято называть агентами социализации. На разных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя

[1, с. 7]. В случае детей-сирот, таким агентом будет выступать наставник. Задача наставника сделать так, чтобы процесс адаптации ребенка в социуме проходил максимально гладко.

Подростки, которые находятся в центрах помощи детям делятся на две группы по времени попадания в учреждение:

– подростки, попавшие в учреждение в детском возрасте. Особенностью таких детей является то, что психологически они смирились со своим положением, доверие к взрослым, коммуникативные и другие социальные навыки развиты слабо.

Важнейшим показателем адаптивности таких детей является способность ребёнка организовать новые привязанности. Дети, оставшиеся без попечения родителей, теряют прошлые привязанности и не умеют образовывать новые. Им трудно создавать и поддерживать любые отношения, они не способны сопереживать, трудно проявляют любовь к другим людям, инфантильны, эгоистичны, импульсивны. [2, с. 355]. В этом случае задача наставника войти в доверие к ребенку и помочь в процессе освоения различных социальных навыков.

– подростки, которые недавно попали в учреждение. Дети-сироты, дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, попадая в Центры помощи детям, испытывают сильный стресс, их контакты с внешним миром становятся ограниченными и строго регламентированными. При этом коммуникативные и другие социальные навыки развиты гораздо лучше, чем у детей, находящиеся длительное время в учреждении. Процесс попадания в учреждение так же сопровождается резкими изменениями во всех сферах жизни ребенка: место проживания, круг общения, место учебы. В такой ситуации чаще всего процесс знакомства и установления дружеских отношений проходит быстрее и легче, а задачей наставника в первую очередь становится помочь ребенку адаптироваться в новых условиях.

Процесс взаимодействия наставника и подростка не заканчивается после выпуска из учреждения, программа включает в себя постинтернатное сопровождение ребенка. В период начала самостоятельной жизни от наставника требуется особое внимание и помощь в адаптации к новым условиям, чтобы подросток смог правильно распорядиться появившейся свободой [3, с. 47].

В целом, цель наставничества – улучшение качества жизни ребенка за счет появления в его жизни волонтера-наставника.

Этапы взаимодействия волонтера-наставника и ребенка:

1. Анкетирование ребенка и наставника на предмет психологической совместимости.

2. Знакомство и совместное времяпрепровождение, которое реализуется силами некоммерческой организации, которая проводит мероприятия вне учреждения.

3. Составляется и реализуется план встреч ребенка и волонтера.

Весь процесс взаимодействия ребенка и наставника осуществляется под руководством психолога и социального педагога проекта. Наставники предоставляют отчеты о каждой встрече с ребенком, могут задать любые вопросы и получить рекомендации по дальнейшему взаимодействию с ребенком.

Каждый волонтер, изъявивший желание стать наставником, заполняет анкету, проходит тестирование на предмет выявления скрытых мотивов. Проходит два базовых обучающих тренинга, которые включают в себя: основы психологии сиротства, ответы на часто задаваемые вопросы, работа с ожиданиями самого наставника.

Процесс работы наставника и подростка подвергается оценке и постоянной корректировке со стороны психолога и социального педагога проекта.

Три уровня оцениваемых критериев:

1. Появление значимого взрослого Наставника.
2. Ресурсность Наставника. Чем и как занимается наставник с подростком.
3. Влияние Наставника на ребенка (главный уровень диагностики, позволяющий оценить реальные улучшения в жизни ребенка).

Основная трудность в оценке эффективности проекта:

Необходимо оценить положительные изменения в жизни ребенка, связанные с деятельностью наставника (поэтому изучение динамики по общим диагностическим методикам в данном случае не работает, так как "улучшение" по общим тестам может быть следствием других причин, а не деятельности наставника).

Чтобы оценить эффект от взаимодействия наставника с ребенком и собрать максимально полную информацию о курируемом ребенке, реализация проекта проходит в плотном взаимодействии с психологом центра помощи, который взаимодействует с детьми внутри учреждения.

Таким образом, процесс наставничества является долгосрочным проектом, с комплексным подходом, направленным на улучшение жизни детей-сирот и детей, попавших в сложную жизненную ситуацию. Появление значимого взрослого в жизни ребёнка-сироты позволяет пройти успешную социализацию в будущем, и является одним из наиболее эффективных методов коррекции социально-психологического поведения ребёнка-сироты.

Литература

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов // под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд. центр «Академия», 2000. – 106 с.
2. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот. – Санкт-Петербург : Изд-во С-Петерб. ун-та, 2005. – 628 с.

3. Владимирова Н.В., Спаньярд Х. Шаг за шагом. Индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов. – Москва : Изд-во «Генезис», 2007 – 176 с.

УДК 378.147:372.862
ГРНТИ 14.35.07

УСТНЫЙ ОПРОС КАК ФОРМА ВХОДНОГО КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

ORAL INTERVIEW AS A FORM OF CONTROL INPUT LEVEL READINESS OF STUDENTS OF A TECHNICAL COLLEGE

Куровский Василий Николаевич

*Институт развития образования Российской академии образования
Томского государственного педагогического университета, г. Томск, Россия*

Баклушина Ирина Викторовна

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский государственный индустриальный университет»,
г. Новокузнецк, Россия*

Ключевые слова: входной контроль знаний, методика оценивания, начальный уровень подготовленности, формы входного контроля знаний.

Key words: input control, methods of assessment, the initial level of fitness, form input control.

Аннотация. В статье рассмотрена наиболее востребованная среди преподавателей СибГИУ форма входного контроля знаний – устный опрос при изучении технических дисциплин (модулей). Приведены методические рекомендации оценивания уровня подготовленности студентов на этапе начала изучения дисциплины в зависимости от степени сложности входного контроля и времени, предусмотренного на его проведение.

Summary. The article describes the most popular among teachers SibGIU form input control of knowledge – oral poll in the study of technical disciplines (modules). The methodical recommendations estimating the level of preparedness of students at the beginning stage of the discipline, depending on the complexity of the input control and the time provided for its holding.

Качество предоставляемых образовательных услуг высшим учебным заведением зависит от множества факторов. Уровень подготовленности обучающихся, то есть начальная «точка отсчета» формирования совокупности компетенций у студентов, имеет огромное значение при освоении учебной дисциплины. Адекватное определение уровня подготовленности при проведении входного контроля позволит выстроить гибкую траекторию формирования компетенций у обучающихся, тем

самым повысив до требуемого уровень качества образования, которое определяется как сбалансированное соответствие всех аспектов высшего образования определенным целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам [1, с. 165].

Целью входного контроля является определение степени готовности обучающихся к освоению содержания ФГОС по соответствующему направлению подготовки для последующего проектирования индивидуальной образовательной траектории обучения, выявления для этого соответствующих условий, обеспечивающих качество предоставляемых образовательных услуг. Результаты входного контроля уровня подготовленности студентов в условиях лично ориентированного образования являются начальными показателями индивидуального портфолио [2, с. 5]. Кроме того, входной контроль знаний помогает организовать начало управления учебной деятельностью [3, 4] и даже реализовать возможную траекторию освоения обучающимися профессии в процессе освоения основной образовательной программы высшего образования [5, 6].

В Сибирском государственном индустриальном университете (СибГИУ) города Новокузнецка, реализуется учебный план, обеспечивающий подготовку бакалавров по направлению 08.03.01 – Строительство. Для обеспечения гибкой траектории и контроля формирования компетенций в составе учебно-методических комплексов учебных дисциплин были разработаны фонды оценочных средств (ФОС). ФОСы позволяют систематизировать оценочные средства по всем формам проведения контроля знаний, что облегчает процедуры оценивания результатов обучения и получения объективных и достоверных результатов [7, 8]. Одной из составных частей ФОСов является раздел «Входной контроль», который содержит средства и методики оценивания входного контроля знаний студентов.

Наиболее часто реализуемые формы входного контроля среди преподавателей Архитектурно-строительного института СибГИУ были выявлены в ходе социологического опроса в сентябре 2016. Исследование позволило констатировать, что самой популярной формой входного контроля знаний является устный опрос, который значительно экономит время преподавателя для определения уровня подготовленности обучаемых. В большинстве случаев преподаватель на основании устного опроса – причем вопросы, в основном, «наводящие», определяет уровень знаний студентов. При этом устный опрос происходит, как правило, в комфортной обстановке в форме беседы. Обычно студенты, имеющие более высокий уровень подготовленности, отвечают на поставленный преподавателем вопрос, затрачивая на поиск ответа гораздо меньше времени по сравнению с менее подготовленными

сокурсниками. В случае, если список вопросов для входного контроля содержит вопросы одинаковой сложности, скорость прохождения теста более подготовленными студентами будет большей по сравнению с менее подготовленными студентами. Такой метод проведения устного опроса позволяет быстро выявить более подготовленных студентов в группе.

При ответе на список вопросов для входного контроля, содержащего вопросы различной сложности, индикатором подготовленности студентов будет не скорость, а процент правильных ответов. Если более сложные вопросы задавать в начале теста, то процент ответивших на них будет небольшим – отвечают более подготовленные студенты. С уменьшением сложности вопросов станет возрастать и процент ответивших на них обучающихся. По усмотрению преподавателя меняется количество вопросов в тесте в зависимости от присутствующих в группе и общей их подготовленности. Скорость и полнота требующихся ответов, а также количество студентов в группе будут непосредственно влиять на продолжительность входного тестирования, поэтому длительность его никогда не бывает одинакова для разных групп обучаемых. В целом, в устном опросе длительность входного контроля знаний может составлять в целом по времени до получаса.

Например, при реализации дисциплины «Насосы и вентиляторы в ЖКХ» в СибГИУ (учебный план для направления 08.03.01 – Строительство) входной контроль знаний в виде устного опроса содержит 3 вопроса. Вопросы имеют одинаковую сложность, но требуют неоднозначных ответов. Примеры вопросов с вариантами ответов приведены в таблице 1.

Таблица 1

Зависимость уровня подготовленности студентов от вариантов ответа на вопросы по дисциплине «Насосы, вентиляторы, компрессоры»

| Вопрос | Варианты правильных ответов студентов в зависимости от уровня начальных знаний | | |
|--------------------------------|--|---|-------------------------|
| | продвинутый | базовый | пониженный |
| 1. Что такое «нагнетатель»? | Гидравлическая машина для перемещения капельных жидкостей или газов | Насос и/или вентилятор и/или компрессор | (другое или нет ответа) |
| 2. Где используют нагнетатели? | В различных системах, предназначенных для перемещения жидкостей и/или газов | в системах теплогазоснабжения и вентиляции (или любой другой конкретный пример использования) | (другое или нет ответа) |

| | | | |
|--------------------------------|---|--------------------------------------|-------------------------|
| 3. Что и куда нужно нагнетать? | Теплоноситель в/из системе (оборудование, агрегат, прибор, трубопровод), предназначенные для него | Жидкость или газ (конкретный пример) | (другое или нет ответа) |
|--------------------------------|---|--------------------------------------|-------------------------|

В случае простого большинства ответов пониженной сложности уровень подготовленности студентов определяется как «пониженный», средней сложности – «базовый»; повышенной сложности – «продвинутой».

Таким образом, устный опрос как форма входного контроля уровня подготовленности студентов позволяет преподавателю быстро и компетентно выявить уровень подготовленности студентов технического вуза, спроектировать индивидуальные траектории обучения и сформировать соответствующие компетенции.

Литература

1. Баклушина, И.В. Влияние работы куратора на качество образовательной деятельности / И.В. Баклушина, Е.В. Смирнова, А.А. Шамариков // Вестник горно-металлургической секции Российской академии естественных наук. Отделение металлургии. – 2015. – №34. – С.165-168.
2. Баклушина, И.В. О компетентностной ориентации студентов в условиях образовательного процесса технического вуза (из опыта реализации дисциплины «Теплоснабжение») [Электронный ресурс] / И.В. Баклушина, Л.Ф. Михальцова // Вестник науки и образования Северо-Запада России, 2016. – Том. 2. №2 – режим доступа <http://vestnik-nauki.ru/wp-content/uploads/2016/04/2016-N2-Baklushina.pdf> (Дата обращения 08.09.2016 г.)
3. Баклушина, И.В. Управление учебной деятельностью при реализации дисциплины теплоснабжение / И.В.Баклушина // Вестник СибГИУ, 2016. – №2. – С.72-76.
4. Лощилова, М.А. Региональные аспекты оптимизации управления образовательными учреждениями / М.А. Лощилова, Е.В. Портнягина // В мире научных открытий. – 2012. – № 5. – С. 100-113.
5. Баклушина, И.В. О реализации возможной траектории получения обучающимися профессии рабочего при освоении основной образовательной программы высшего образования / И.В. Баклушина, М.Н. Башкова // Вестник СибГИУ, 2016. – №2. – С. 76-79.
6. Mikhaltsova, L.F. Innovative strategy of educational space for creative self-development and competitiveness of future specialists / L.F. Mikhaltsova, N.A. Danichkina, O.A. Milinis, M.A. Loshchilova // Italian Science Review. 2014. № 10 (2). PP. 46-49.
7. Баклушина, И.В. Контроль самостоятельной работы как управление учебной деятельностью студентов / И.В. Баклушина и др. // Вестник СибГИУ. – 2015. – №1. – С. 95-97.
8. Баклушина, И.В. Организация самостоятельной работы студентов / И.В. Баклушина, М.Н. Башкова // Вестник СибГИУ, 2014. – №4. – С.62-65.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

THE PROBLEM OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN MODERN PEDAGOGICAL STUDIES

Некрасова Карина Николаевна

Научный руководитель: Л.С. Демина, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: проблемы социализации, социализация детей, педагогические исследования социализации, социальная психология, социология, процесс социализации.

Key words: problems of socialization, the socialization of children, pedagogical studies of socialization, social psychology, sociology, the process of socialization.

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс социализации на современном этапе, начиная с краткой исторической справки возникновения данного термина. Отражается мнение исследователей в рамках изучения ими данного явления, выделение проблем и условий, вызывающих затруднения у современных детей и подростков в процессе их интеграции в социуме.

Один из самых важнейших процессов необходимых для полноценного функционирования и развития человека в обществе является его процесс социализации. Именно социализация относится к числу исследуемых объектов педагогического, психологического, социологического знания. Наиболее ярко интерес к данной области возникал на переходных этапах развития человечества, он означал качественный скачок в развитии идей воспитания, образования, переход к актуальным педагогическим задачам, на основе которых осуществлялся отбор новых решений. В настоящее время, при усложнении социальной структуры, появлении конфликтующего и конкурирующего социализирующего давления на конкретную личность, требования со стороны социума становятся все более жесткими [1].

В науке как самостоятельное научное направление социализация оформилась только в XIX веке. На рубеже девятнадцатого, двадцатого века социализация изучалась только в пределах двух дисциплин: антропологии и социологии. Именно в них, представителями данных наук была сделана попытка научного описания, объяснения и применения данных понятий в целях исследований.

В числе первых понятие социализации было употреблено Д. Россом, который определил ее как «...формирование чувств и желаний индивида в соответствии с требованием группы, что достигается частичным соци-

альным контролем» [2, с. 29]. Американский социолог Ф.Г. Гуддинс в книге «Теория социализации» отметил, что социализация является одной из наиболее важных частей теории общества и заметил, что подготовка человеческого материала к жизни в социуме и есть социализация. Процесс развития в человеке его социальной сущности Ф.Г. Гуддинс рассматривал как процесс социализации, отмечая при этом, что не имеет значения и уходят на второй план такие различия как вероисповедание, речевые особенности, образ жизни и, таким образом, происходит ассимиляция разнородных индивидуумов в единое целое.

В 1956 году данный термин был внесён в реестр американской социологической ассоциации.

Что касается отечественных исследований по данной проблематике, то термин «социализация» появился впервые в 60-х годах XX века и был употреблен Б.Д. Парыгиным, который процесс социализации понимал как «общественную сущность человека».

В отечественной философско-психологической концепции важное место в разработке теоретических материалов по социализации занимают работы И.С. Кона. Идеи И.С. Кона для педагогики о ценностях индивидуально-личностного в процессах социализации отождествляются с выработкой навыков самовоспитания, способности личности к самостоятельному самоопределению на протяжении всей жизни [3].

Наиболее точное и емкое определение социализации предлагает Г.М. Андреева, которая рассматривает его как «процесс вхождения индивида в социальную среду, усвоение им социальных влияний, приобщение его к системе социальных связей».

В современном контексте социализация детей в условиях современных реалий требует изучения и нового осмысления. В процессе социализации подрастающего поколения важно роль играют множество институтов: семья, школа (образовательный институт ребенка), территориальное сообщество. Но если влияние первых двух еще поддается определенной типологии, но территориальное сообщество всегда остаётся вне рамок исследований.

Подростки настоящего времени – первое поколение, у которого процессы социализации проходят в новом культурном ракурсе. Его особенностью является то что, нормативно-ценностный комплекс советского времени разрушен, а либеральные ценности, свойственные настоящему времени, становятся все более маргинальными [4].

В последнее десятилетие двадцатого столетия возникает новый культурный контекст социализации, выражающийся в признании плюрализме ценности и идеологий, изменчивости в форме поведения, и наконец, в распространении образов успешности, имеющими под собой денежное измерение. Молодые люди того времени – родители современных

подростков, еще остаются носителями советской системы, в то время как дети уже носители другой системы ценностей и идеологии, в связи с тем, по мнению целого возникает культурный разрыв поколений, который является одним из нарушений механизмов социализации у современных детей и подростков [5].

При осуществлении воспитательного процесса старшее поколение в современном мире старается сформировать у детей и подростков конформистские взгляды на жизнь (умение хорошо вести себя на людях, некритичное отношение к новым символам успеха, хорошее поведение и отметки в школе), и в значительно меньшей степени на развитие внутреннего мира и характера ребенка, становление таких качеств в ребенке как ответственность, любознательность, чуткость, внимание к другим людям, самоконтроль. Такое воспитание формирует у современных детей зависимость от любого окружения, это существенно затрудняет процесс социализации и повышает вероятность девиантного поведения в детско-подростковой среде [6].

Социально-психологическая сторона процесса социализации на ранних этапах развития осуществляется доминирующим институтом, институтом семьи. Позже, в период 3-4 лет средства массовой информации начинают оказывать на ребенка свое воздействие, в младшем школьном возрасте на эти процессы начинает влиять непосредственное окружение школа, «группа сверстников». На втором периоде социализации, по мнению современных исследователей завершается развитие психологической стороны когнитивной сферы личности, также происходит расширение социальных связей и отношений. К третьему периоду основная система социальных установок личности оказывается уже сформированной и довольно устойчивой. Происходит приобретение таких свойств личности как критичность, самостоятельность, личность уже опирается на приобретенный социальный опыт, включая социальные отношения между людьми.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, личность это «... не только то или иное состояние, но процесс, в ходе которого внутренние условия изменяются, а с их изменением изменяются и возможности воздействия на индивида путем изменения внешних условий». Психическое здоровье является необходимым условием успешной социализации личности. Статистика свидетельствует, что лиц, свободных от каких-либо психических нарушений, в настоящее время насчитывается в среднем лишь 35%. Прослойка людей с предболезненными состояниями в населении достигает немалых размеров: по данным разных авторов – от 22 до 89%. Однако, половина носителей психической симптоматики самостоятельно адаптируются к среде (А.В. Ананьев, Г.С. Никифоров).

По мнению вышеперечисленных исследователей успешность социализации оценивается по трем основным показателям: а) человек реагирует на другого человека, как на равного себе; б) человек признает существование норм в отношениях между людьми; в) человек признает необходимую меру одиночества и относительную зависимость от других людей, то есть между параметрами «одинокый» и «зависимый» существует определенная гармония. Критерием успешной социализации является способность человека жить в условиях современных социальных норм, в системе «Я – другие». Однако все реже можно встретить людей, отвечающих указанным требованиям. Все чаще мы сталкиваемся с проявлениями затрудненной социализации, особенно в среде подрастающего поколения. Как показывают результаты исследований последних лет, детей с нарушениями в поведении, отклонениями в личностном развитии не становится меньше, несмотря на существование развернутой сети психологических служб (Е.О. Смирнова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, Л.Г. Татарникова, О.В. Хухлаева). Так сохраняет свою практическую значимость проблема агрессии в подростковой среде [7].

Подводя итоги вышесказанному хотелось бы сделать следующий вывод: процессы социализации начинают оказывать на человека довольно мощное воздействие с самого раннего возраста, именно поэтому проблемы социализации будут всегда находиться в числе актуальных, впрочем, как и поиски решений данного вопроса, ведь в условиях постоянно изменяющейся реальности, процессы социализации также будут протекать по-разному, учитывая экономическую ситуацию в стране, демографию и множество других немаловажных факторов.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : практикум / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. – Москва : Академия, 2012. – 142 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – изд. 5-е, испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 362 с.
3. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2011. – 299 с.
4. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 2009. – 254 с.
5. Шамионов, Р. М. Социализация личности в изменяющемся мире / Р. М. Шамионов // PsyJournals.ru Портал психологических изданий. [Электронный ресурс] : URL : http://psyjournals.ru/education21/issue/54812_full.shtml (Дата обращения 15.03.2017)
6. Арутюнян, М. Ю. Социально-психологические проблемы ребенка в современном мире // М. Ю. Арутюнян, О.М. Здравомыслова, И.И. Шурыгина // Федеральный образовательный портал ЭСМ. Экономика. Социология. Менеджмент. [Электронный ресурс] : URL : http://ecsocman.hse.ru/text/33372879/#_ftn2 (Дата обращения 17.03.17)
7. Ананьев, А. В. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / А. В. Ананьев. – Санкт-Петербург : Речь, 2013. – 384 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

THE CHARACTERISTICS OF THE MANIFESTATION OF ADDICTIVE BEHAVIOR TEENAGERS TODAY

Никонова Ирина Игоревна, Дроздецкая Ирина Александровна

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: аддиктивное поведение, подросток, причины проявления аддиктивного поведения,

Key words: addictive behaviour, teenager, causes symptoms of addictive behavior.

Аннотация. В статье авторы рассматривают понятие аддиктивное поведение, причины его проявления и наиболее распространенный возрастной период формирования аддикций.

Annotation. The article examines the concept of addictive behaviour, reasons of its manifestation and the prevalent age of addiction formation.

Аддиктивное поведение рассматривается как один из типов девиантного поведения, который выражается в стремлении к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством употребления различных веществ [1].

Зависимое поведение возникает при наличии большого количества свободного времени и повышения требований к личности в силу тех или иных социальных или природных обстоятельств, с которыми индивид не в силах справиться. Тенденции аддиктивного поведения продолжают расти, особенно заметен рост зависимого поведения среди подрастающего населения России. На первых местах стоит курение табака, алкоголизм, наркомания, ожирение.

Молодежь утрачивает ощущение смысла происходящего и не имеет требуемых жизненных навыков, которые позволили бы сохранить свою индивидуальность и сформировать здоровый стиль жизни. Наблюдается высокий риск формирования аддикций в подростковом возрасте, потому как именно в этом возрасте они проявляются особенно остро из-за недостаточного опыта решения жизненных проблем и задач, снижения стрессоустойчивости, способности к адаптации, преодолению тяжелых жизненных затруднений и конфликтов.

Для снижения вероятности проявления аддиктивного поведения необходимы знания причин формирования аддикций, особенностей лиц, имеющих риск формирования зависимого поведения, способов диагностики ранних стадий аддиктивного процесса.

К условиям и причинам аддиктивного поведения относят общее ухудшение социально-экономической обстановки в стране, рост безработицы среди молодежи, рост детской беспризорности и социального сиротства и значительное увеличение интереса международной наркомафии к российскому рынку [2].

Наиболее распространенная классификация причин, обуславливающих возникновение аддиктивности у подростков включает причины следующего характера: социально-экономического, конституционально-биологического, социального, индивидуально-психологического [3].

Социально-экономическая группа причин делится на две подгруппы: причины глобального характера и традиционные. К причинам глобального характера относят интеграцию нашей страны в мировую рыночную систему со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Традиционные причины свойственны только нашей стране, отдельным ее регионам, слоям и группам населения, например, толерантное отношение к таким явлениям как алкоголизм и табакокурение.

К причинам конституционально-биологического характера относят наследственную отягощенность подростка нервно-психическими заболеваниями, из-за которых он не может реализовать себя иным способом и ищет веселья и необычных ощущений в приеме спиртного или наркотиков.

Социальные причины – это влияние на детей и подростков семейной обстановки, референтной группы, в целом социальной среды, огромное влияние средств массовой информации и успешность или неуспешность адаптации ребенка в образовательном учреждении.

К причинам индивидуально-психологического характера обычно относят:

1. Подражание более старшим подросткам или авторитетным сверстникам по принципу, если кто-то из их окружения употребляет спиртное или наркотики, то из-за стремления к подражанию остальные тоже начинают пробовать алкоголь или наркотически действующие вещества.

2. Стремление соответствовать значимой для подростка группе сверстников. Группирование со сверстниками – это свойство подросткового возраста, подразумевающее, что собираясь в группе, многие подростки не могут придумать себе какого-то интересного занятия. Они сидят во дворе, брэнча на гитаре или слушая музыку. Рано или поздно «для настроения» или «для смелости» они начинают употреблять спиртное и принимать наркотические вещества. Если кто-либо из членов группы отказывается пить со всеми, он становится предметом насмешек, что очень болезненно для столь уязвимого возраста. Поэтому подростки легко поддаются отрицательному влиянию.

3. Аномальные черты личности (гедонизм, авантюризм, завышенная или заниженная самооценка, повышенная конформность, неустойчивость характера). Именно личностные особенности вызывают отклонения в поведении, напряженность в социальных контактах, что, в свою очередь, может быть связано с возникновением у подростка потребности изменить свое психическое состояние. Следовательно, влечение подростка к употреблению психоактивных веществ является симптомом более общего личностного неблагополучия.

4. «Протестные» реакции («назло»), направленные против старших (родителей, педагогов).

5. Попытки нейтрализовать отрицательные эмоциональные переживания.

6. Подчинение давлению и угрозам.

7. Любопытство.

Следует отметить, что формированию почвы для развития аддиктивного поведения подростков способствуют типы дисфункциональных семей и особенности их взаимоотношений:

- Неполная семья, для которой свойственны проблемы экономического характера, функционирования как института воспитания и социализации детей.
- Аморальная семья, для которой характерны алкоголизация, сексуальная распущенность или насилие.
- Криминогенная семья, члены которой имеют судимости или связаны с криминальным миром.
- Псевдоблагополучные семьи, которые не имеют видимых дефектов в структуре и зависимостей, однако в такой семье используются неприемлемые способы воспитания.
- Проблемные семьи, в которых происходят постоянные конфликты [4].

Исследователи Е.В. Змановская, С.А. Беличева выделяют следующие особенности личности подростка, провоцирующие его на проявление аддиктивного поведения: трудности в обучении, во взаимоотношениях с родителями, друзьями, учителями, одноклассниками, неорганизованность, зависимость от других; нарушения самоотношения и самопонимания, формирования жизненных ценностей, ориентиров, идеалов; поиск свободы через бегство от правил и норм, испытание себя и других, поиск и расширение границ возможного; отсутствие позитивных интересов и целей; обида на судьбу, конкретных людей за собственные трудности; переживание неудачности, проблемности, отсутствие волевого самоконтроля; наличие акцентуированных черт характера, неумение находить адекватные средства и способы поведения в трудных ситуациях, отсутствие благополучной семьи и уважения к родителям [5].

Аддиктивное поведение в подростковом возрасте развивается при сочетании перечисленных особенностей со следующими условиями:

- неблагоприятная социальная среда (невнимание родителей к ребёнку, алкоголизм, семейные ссоры, пренебрежение ребёнком и его проблемами);
- неспособность подростка переносить любой дискомфорт в отношениях;
- низкая адаптация к условиям образовательного учреждения;
- нестабильность, незрелость личности;
- неспособность подростка самостоятельно справиться с зависимостью [6].

Желание быть особенным; азартность; незрелость личности; низкая психологическая устойчивость или душевная незрелость; трудности с самовыражением; чувство одиночества, незащищённости; восприятие своих житейских обстоятельств как трудных; эмоциональная скудность – все это относится к дополнительным факторам риска, которые повышают вероятность возникновения аддиктивного поведения, однако самостоятельно его вызвать не могут [1].

Аддиктивное поведение подростков бывает разной степени тяжести: от практически нормального – до тяжелой зависимости, приводящей часто к психической патологии. Профессор Змановская Е.В. различает аддиктивное поведение и просто вредные привычки, которые не являются тяжелыми зависимостями и не всегда представляют собой явную угрозу жизни: переизбыток сладкого в рационе, привычка грызть что-либо.

Элементы аддиктивного поведения присущи любому человеку (употребление алкоголя, азартные игры), но проблема патологической зависимости начинается тогда, когда стремление к уходу от реальности начинает доминировать в сознании и становится центральной идеей. Вместо решения проблемы «здесь и сейчас» человек выбирает аддиктивную реализацию, достигая тем самым более комфортного психологического состояния в настоящий момент, откладывая проблемы на потом. Этот уход может осуществляться различными способами [7].

Особенность аддиктивного поведения подростка состоит в том, что уходя от реальности, он искусственно меняет свое психическое состояние, что дает иллюзию безопасности и восстановления равновесия, в результате процесс начинает управлять личностью и пристрастие уже руководит ею.

Наиболее популярными аддикциями в настоящее время являются: интернет аддикция, игровая зависимость (в том числе онлайн игры), зависимость от телефона, музыки, селфи зависимость, спортивная зависимость, каждая из которых оказывает воздействие на личность, изменяя ее и формируя социальную дезадаптированность [8].

Эффективным средством в борьбе с аддикциями является профилактика, направленная на предупреждение и снижение влияния факторов риска аддиктивного поведения.

Профилактическая деятельность предполагает работу не только с зависимым подростком, но и взаимодействие с родителями, педагогами, ориентированное на понимание и формирование здоровой среды жизнедеятельности ребенка, установок на социально приемлемое поведение.

Для реализации данного направления работы выделяют рекомендации родителям и педагогам:

1. Начните слушать подростка. Не ловить в его высказываниях то, что нравится вам, и не отбрасывать все, что вам лично кажется глупостью. Нужно вслушиваться в его слова и попытаться его понять.

2. Будьте последовательны в своих требованиях. Неопределенность поведения родителей, наказывающих сегодня за то, что вчера не замечалось или даже поощрялось, ведет к невротизации, неуверенности в своем поведении и, в конечном итоге, к низкой самооценке подростка.

3. Постарайтесь избегать сарказма в общении с ребенком любого возраста. Говорите с ребенком прямо и открыто.

4. Не пользуйтесь негативными оценочными суждениями. Оценками являются замечания типа: «Достался нам лентяй!». К сожалению, такую негативную оценку ребенок слышит чаще чем: «Какой ты молодец!», в дальнейшем это приводит к тому, что ребенок начинает вести себя в соответствии с негативными оценками, которые ему высказывают.

5. Не стремитесь выглядеть перед ребенком всегда справедливым и правым. Будьте с ним тем, кто вы есть. Ваша искренность поможет ему стать самостоятельным, ответственным, сильным, успешно преодолевать трудности.

6. Как можно раньше учите ребенка слышать вас.

7. Не требуйте от ребенка того, что не выполняете сами.

Чем более открытыми и ответственными будут родители, педагоги, тем меньше вероятности, что у них вырастет «зависимый ребенок» [9].

Таким образом, следует отметить, что проблема аддиктивного поведения подростков достаточно актуальна в настоящее время. Аддиктивное поведение охватывает зависимость не только от химических, но и нехимических веществ. Оно включает любой вид поведения, который приводит к резкому изменению психического состояния. Осознание родителями и воспитателями того, что аддиктивное поведение – это не случайная сторона жизни, зависящая исключительно от внешних факторов, а закономерное поведение, возникающее в определенных условиях, позволит снизить вероятность его появления в будущем.

Литература

1. Официальный портал информации для студентов разных предметных областей Студопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studopedia.ru/4_123514_addiktivniy-tip-deviantnogo-povedeniya.html (дата обращения : 19.03.2017).
2. Студфайлс – файловый архив студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/5586082/page:3/> (дата обращения : 19.03.2017).
3. Мир знаний [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mirznanii.com/a/203951/yunosheskie-psikhopatii-i-alkogolizm> (дата обращения : 20.03.2017).
4. Айфрестор – электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ifreestore.net/4786/25/> (дата обращения : 20.03.2017).
5. Петрусевич, Д.Ф. Сущностные характеристики девиантного поведения подростков / Д.Ф. Петрусевич // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Выпуск 6. – С. 195-198
6. Сайт «Все о психическом здоровье» ONEVROZE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://onevroze.ru/prichiny-vozniknoveniya-addiktivnogo-povedeniya-u-podrostkov-metody-lecheniya-i-profilaktiki.html> (дата обращения : 20.03.2017).
7. Современные проблемы науки и образования – электронный научный журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15223> (дата обращения : 22.03.2017).
8. Сайт «Портал субкультура» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://subcult.ru/chtivo/statji/2496-10-zavisimostei-21-ogo-veka> (дата обращения : 22.03.2017).
9. Каменская, В. Г. Аддиктология : теоретические и экспериментальные исследования формирования аддикции / В. Г. Каменская, Е. А. Николаева. – Москва, Форум 2011. – 208 с.

УДК 37.013.42
ГРНТИ 14.39.01

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

PECULIARITIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM INCOMPLETE FAMILIES

Овчарова Наталья Игоревна

Научный руководитель: Н.В. Байгулова, канд. пед. наук, доц. кафедры
социальной педагогики Института психологии и педагогики ТГПУ

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: «неполная семья»; поддержка; социальный педагог; проблема; социализация;

Key words: "Incomplete family"; support; social teacher; problem; socialization;

Аннотация. На развитие человека оказывают влияние как биологические, так и социальные факторы. Главным социальным фактором является семья, так как это опосредующее звено передачи ребенку социально-исторического и эмоционального опыта, а так же деловых взаимоотношений между людьми.

Семья – основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны с общностью быта, взаимной помощью, моральной и правовой ответственностью [2]. Отношения в семье влияют на дальнейшую судьбу человека, его карьеру и тот путь, по которому он пойдет.

Воспитание и забота о детях в семье – это моральный и нравственный долг родителей. Согласно п. 1 ст. 63 семейного кодекса РФ «Родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей. Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей» [1].

Пристальным интересом к семье вызывает ряд таких обстоятельств как ухудшение демографической ситуации в стране; усложнение воспитательных задач; рост числа детей с девиантным поведением; сложность во взаимодействии психологического, эмоционального и духовного мира человека.

Формирование личности ребенка будет проблемным в том случае, когда ребенок был свидетелем или участником семейных конфликтов, ставших причиной распада семьи. В этом случае ребенок подвергается социальной дискриминации, связанной с отсутствием одного родителя (чаще, отца), с другой, продолжает любить обоих родителей и старается их помирить даже при негативном отношении друг к другу.

В настоящее время в стране действует гибкая и сложная социальная система помощи населению. В России история социальных служб уходит в корни в милосердие и благотворительность, где ведущую роль отводилась церкви.

В современной РФ система социальной помощи и поддержки рассматривает более широкое понимание проблемы, включающее защиту прав и интересов более незащищенных категорий населения, что обеспечивается государственной политикой.

Социально-педагогическая поддержка становится актуальной при взаимодействии макро- и микросистем в характере конфликта. В проблемной ситуации ребенок становится чувствителен к внешним воздействиям и как следствие, становится чрезвычайно уязвим. Проблемой является эмоциональный шок и деятельностный тупик, то есть переживаний много, а выхода нет. Ребенок хватается за первое попавшееся решение, которое сулит ему облегчение, но в итоге приводит к еще большим проблемам. Целью работы социального педагога является создание условий, поиск путей для ребенка, который сможет сам выбраться из жизненного тупика и приобрести опыт осознанного действия – это и есть образовательный минимум, на который рассчитана социально-педагогическая поддержка [5, с.31].

Социально-педагогическая поддержка направлена на социализацию личности ребенка. Под социализацией мы понимаем овладение нормами и правилами жизни в обществе, знаниями и умениями строить межличностные отношения.

По мнению О.С. Газмана исходным социальным стимулом педагогической поддержки является трудное экономическое положение семьи, низкий культурно-педагогический уровень родителей.

Исследование запросов родителей и учащихся на педагогическую поддержку выделило следующие приоритеты:

- Помощь детям в разрешении конфликтов;
- Поддержка во взаимодействии с другими людьми;
- Помощь в усвоении школьной программы;
- Организация досуга во внеурочное время [6; 41].

К проблемам детей и подростков, воспитывающихся в неполных семьях, относятся установки и ожидания одиноких родителей. По этому, помощь в разрешении проблемы начинается с семьи.

К недостаткам семейного воспитания относятся:

- Слабая включенность подростка в жизнь семьи;
- Стремление родителей к постоянному оправданию поступков своего ребенка;
- Дефицит общения в семье;
- Отсутствие положительных примеров со стороны родителей;
- Разногласие воспитательных действий в семье и школе [3; 89].

Работа социального педагога с неполной семьей заключается в таких направлениях, как:

- Всестороннее информирование родителей о недостатках воспитания детей в неполных семьях;
- Помощь родителю в решении воспитательных затруднений;
- Укрепление детско-родительских отношений.

Актуальной проблемой ребенка в глазах родителей является воспитание в неполной семье. Для адекватного восприятия такой информации родителем социальный педагог должен установить доверие, объясняя свою позицию в данном вопросе. Целесообразно будет объяснить особенности воспитания в неполной семье его положительные и негативные стороны.

Особо остро стоит функционирование семьи как института воспитания и социализации ребенка. Для расширения знаний в области воспитания и психического развития подростка социальному педагогу предстоит провести совместно с одиноким родителем психолого-педагогическое просвещение.

Для преодоления недостатков семейного воспитания родителям, воспитывающим детей в одиночку, предстоит сформировать некоторые умения, например:

- Организованность жизнедеятельности семьи;
 - Поддерживать доверительные отношения;
 - Проявлять активную жизненную позицию;
 - Формировать стремление к достижениям, успехам;
 - Организовывать совместный досуг;
 - Предъявлять требования к ребенку и требовать их осуществления;
 - Справедливо относиться к поведению ребенка;
 - Развивать собственные навыки;
 - Разговаривать о будущем ребенка, его планах;
 - Взаимодействовать со школой для успешной социализации ребенка.
- [4; 231]

К методикам, формирующим педагогические умения родителей, относятся тренинги, деловые игры. Социальный педагог, в свою очередь, может привлечь к работе психолога, который, как специалист, поможет овладеть навыкам общения с детьми. Особое место в работе специалиста и родителя занимает индивидуальная консультативная помощь на условиях конфиденциальности.

Таким образом, деятельность социального педагога по поддержке детей из неполных семей посвящена проблемам института семьи на этапе развития современного общества, следствием которого является неблагополучие семей.

Литература

1. "Семейный кодекс Российской Федерации" от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 28.03.2017).
2. Большой энциклопедический словарь, [интернет источник: <http://www.vedu.ru/bigencdic/>, дата посещения 14.04.2017 год].
3. Дармодехин С.В. Семья и государство / С.В. Дармодехин // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 89.
4. Михайлова Н.Н., Поляков С.Д. / К истории идеи педагогической поддержки / Н.Н. Михайлова, С.Д. Поляков // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 231.
5. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. / Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
6. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко. – М.: Мысль, 1987. – 352 с.

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ
И МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ**
**PATRIOTIC EDUCATION OF ADOLESCENTS AND YOUTH
WITH MEANS OF MUSEUM PEDAGOGY**

Оголь Игорь Николаевич

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет,
Детская общественная организация Томской области «ЗОВ», г. Томск, Россия*

Ключевые слова: музей живой истории, патриотическое воспитание, историческая реконструкция, школьные музеи, волонтеры.

Key words: museum of living history, patriotic education, historical reconstruction, school museums, volunteers.

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема патриотического воспитания подростков и молодежи путем вовлечения в волонтерскую и проектную деятельность, в основе которой – реконструкция событий, рассказанных очевидцами.

В современном мире все больший размах приобретает активность добровольческих, благотворительных, волонтерских организаций, деятельность которых направлена на работу по созданию музеев «живой истории». «Музей живой истории – не научный термин, применяемый для определения некоторых видов музеев. Кратко четыре фундаментальных отличия музеев живой истории от всех прочих музеев:

1. Воссозданный объект. Созданы заново все экспонаты по образу и подобию исторических и археологических артефактов.

2. Все экспонаты можно трогать руками и примерять на себя.

3. Фото и видеосъёмка разрешается без ограничений.

4. Некоторые музеи, в рамках исторических опытов, практик и изысканий, предоставляют право проживать на своей территории. Часто подобные мероприятия проводятся с задействованием, частично или полностью всех экспонатов музея. В определённых кругах, подобные практики получили название практическая реконструкция, или программа «погружение». [5]

Более 70 лет прошло с окончания Великой Отечественной войны – важнейшего события мировой и отечественной истории. С каждым годом непосредственные участники и живые свидетели тех событий уходят от нас, и с ними уходит значительная часть живой, настоящей истории.

Детская общественная организация «ЗОВ» и детский клуб «Фрегат» МАОУ ДО ДДТ «У Белого озера» г. Томска имеют значительный опыт в деятельности по сбору воспоминаний ветеранов ВОВ. Начиная с 2010

года и по сегодняшний день «ЗОВ» и «Фрегат» стали активными участниками Всероссийского проекта «Наша Победа» (2010), организаторами муниципального проекта «В памяти моей...» (2013-2014), проекта «Музей Памяти» (2015), «Дорога Жизни» (2015-2016)

В поисках новых форм работы по патриотическому воспитанию подростков в 2015-2016 году был разработан и реализован проект «Дорога Жизни». Целью проекта был не только сбор и архивирование видеовоспоминаний ветеранов-блокадников, но и реконструкция эпизодов из жизни свидетелей событий блокадного Ленинграда. Деятельность по проекту включала набор и обучение групп волонтеров для съемок интервью с ветеранами-блокадниками, проживающими в г. Томске. Затем были отсняты 11 интервью с ветеранами. Летом 2016 года была проведена смена по тематике проекта в детском полевом палаточном лагере «ЗОВ», в рамках которой был снят, а затем смонтирован фильм под названием “Дорога Жизни”, в основу которого легли личные истории ветеранов-блокадников, «ожившие» сюжеты из воспоминаний ветеранов, историческая хроника тех времен. А в роли актёров, операторов, сценаристов и режиссеров фильма выступили участники лагеря, дети и вожатые.

Затем фильм был показан представителям Совета ветеранов Октябрьского района г. Томска. Далее Совет ветеранов вышел с инициативой на школьные музеи и комиссию по патриотическому воспитанию. 22 марта 2017 года состоялся показ фильма для широкой общественности в актовом зале Администрации Октябрьского района г. Томска. На показ фильма и презентацию проекта были приглашены ветераны-блокадники, активисты Совета ветеранов, волонтеры проекта «Дорога Жизни», активисты и руководители школьных музеев, школьники. По итогам реализации проекта детской общественной организации «ЗОВ» была вручена точная копия знамени Победы, водруженной на рейхстаг в 1945 году. Волонтерская команда была отмечена благодарственными письмами.

Кроме эффективного неформального патриотического воспитания ребят, педагогический коллектив ДОО «ЗОВ» увидел в этом проекте большой образовательный ресурс. Во-первых, это формирование проектных и социально значимых компетенций у педагогов и воспитанников, во-вторых, это большое и значимое в масштабах страны дело.

Вся деятельность по проекту проходила во внеучебное время, поэтому и дети, и педагоги, и работающие активисты ДОО «ЗОВ» участвовали в проекте как волонтеры на безвозмездной основе. Совместная работа на общее дело сделала детей и взрослых одной командой, позволила взаимодействовать на равных: обсуждать, вносить предложения, принимать решения, планировать не только свою деятельность, но и деятельность всей проектной группы.

Совместная деятельность, основанная на принципах волонтерства, превратилась в серьезный ресурс для дальнейшей работы детско-взрослого коллектива:

- с помощью волонтерской деятельности отработаны реальные модели взаимодействия педагогов и воспитанников на принципах взаимопомощи и взаимоподдержки.
- сформулированы и закреплены в действии принципы организации совместной деятельности: ответственность, нацеленность на результат, командность.
- ребята получили настоящий управленческий опыт – в ходе проекта им постоянно делегируются полномочия по планированию, принятию решений, достижению важных договоренностей.
- с приходом в проект новых участников, ребята занимают позицию наставника, обучают вновь прибывших обращению с техникой, секретам интервьюирования и т.п.
- участники проектной группы освоили презентационную культуру, умение презентовать себя и результаты своего труда.
- участниками наработаны широкие социальные связи и схемы привлечения партнеров и ресурсов к реализации не только конкретного проекта, но и для дальнейшего взаимодействия.
- с уверенностью можно сказать и о формировании гражданской позиции участников. Они получили уникальный опыт общения с поколением Победителей, прикоснулись к истории страны неформально через живое общение.

Особенностью проекта «Дорога Жизни» является «погружение» в историю через реконструкцию и обыгрывание ролей, примеривание на себя ситуаций, рассказанных ветеранами-блокадниками. Такая форма работы, как «проживание» ситуаций самими подростками, дала импульс новому проекту под названием «Путь знамени Победы». Этот проект инициирован уже подростковой командой, что является ещё одним подтверждением эффективности такой формы патриотического воспитания.

Ещё один неожиданный эффект мы получили через обратную связь с участницей съёмок – блокадницей, давшей интервью для фильма. Запись видеointerview и фильма наши волонтеры вручили всем ветеранам, задействованным в съемках. Внук блокадницы, посмотрев интервью и фильм, обратился к бабушке с просьбой показать его своим друзьям. В результате появился неформальный тимуровский отряд, основной движущей силой которого стало уважение и забота о старшем поколении не на словах, а на деле. Ребята стали сами предлагать помощь бабушке в различных хозяйственных делах. Таким образом упрочилась связь поколений, основанная на взаимном уважении и доверии.

Литература

1. Блокада Ленинграда в документах рассекреченных архивов / под ред. Н. Л. Волковского. – Москва; Санкт-Петербург: АСТ; Полигон, 2004.
2. Блокада рассекреченная: [Сборник] / Международная ассоциация блокадников города-героя Ленинграда; Сост. В. Демидов. – Санкт-Петербург: Бояныч, 1995.
3. Гальдер Ф. Военный дневник. – Москва: АСТ, 2010.
4. Ежов М. В., Фролов М. И. Духовный подвиг защитников Ленинграда: монография. – Санкт-Петербург: Знание, 2010.
5. Ломагин Н.А. Неизвестная блокада. – Санкт-Петербург: Нева, 2004.
6. Яров С. В. Блокадная этика. Представления о морали в Ленинграде в 1941-1942 гг. – Москва: Центрполиграф, 2012. – 603 с.

УДК 376
ГРНТИ 14.07.05

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS BY MEANS OF ARTISTIC AND APPLIED CREATIVITY IN THE CONDITIONS OF GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

Потапова Мария Петровна

Научный руководитель: Л.С. Демина, канд. пед. наук,
ст. преподаватель каф. социальной педагогики

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, декоративно-прикладное творчество, профилактика, творческая деятельность.

Key words: deviant behavior, teenagers, arts and crafts, prevention, creative activities.

Аннотация. В статье рассматриваются социально-психологические особенности подростков, причины низкого уровня их социокультурной адаптации. Проанализированы факторы, влияющие на возникновения отклоняющего поведения. Рассматриваются адаптационные возможности творческой деятельности в целом и посредством занятия декоративно-прикладным творчеством в частности. Говорится о зависимости девиантного поведения от ценностных ориентаций личности. Обосновывается потребность воспитанников в социокультурной адаптации средствами декоративно-прикладного творчества.

В настоящее время проблема девиантного поведения детей и подростков привлекает внимание психологов и педагогов и все больший интерес возникает к вопросу профилактики данного поведения.

С каждым годом, отмечается рост детской преступности, наркомании, наблюдается рост к увеличению числа детей с девиантным поведением. Причины отклонения в поведении детей возникают как результат политической, социально-экономической и экологической нестабильности общества, усиления влияния псевдокультуры, изменений в содержании ценностных ориентаций молодежи, неблагоприятных семейно-бытовых отношений и отсутствие контроля поведения ребенка. Социальные факторы усиливают недостатки семейного и школьного воспитания, все эти факторы подрывают уверенность подростка в себе, его способность к саморегуляции, самоутверждению в жизненно важных ситуациях. Появляется чувство одиночества и незащищенности.

Подростковый период характеризуется неустойчивостью, неопределенностью, шаткостью состояния. На этом этапе ребенок перешел из стадии детства, но еще не достиг взрослого возраста, но при этом у него сформировалось такое новообразование, как чувство взрослости, которое характеризуется тем, что подросток, оставаясь еще ребенком, но чувствует себя взрослым. Это противоречие ведет за собой кризис подросткового возраста, который особенно тяжело переживается детьми, как и весь этот период возрастного развития. Так же этот возраст характеризуют такие качества, как частая смена настроений, возбудимость, вспыльчивость, неуравновешенность, повышенная возбудимость, неадекватная самооценка, склонность к рефлексии, потребность в интимно-личностном общении, самоутверждении, а также чувство взрослости. Именно в пубертатном периоде происходит формирование различных качественных изменений в физиологическом и психологическом развитии ребенка. Но, к сожалению, не всегда эти изменения носят положительный и адекватный характер. В большинстве случаев именно в подростковом возрасте у детей формируются отклонения в поведении. Эта проблема в наше время особо популярна и довольно актуальна для современного общества. Одним из факторов формирования девиантных форм поведения является то, что восприятие подростков имеет специфические особенности: их отношение к миру в основном определяется неправильной информацией, которую они получают из рекламных роликов, видеофильмов и других источников, оказывающие негативное влияние и формируя при этом установки на девиантное поведение. Подрастающее поколение утрачивает основной смысл происходящих в жизни событий и не имеет необходимых жизненных навыков, которые позволили бы сохранить свою индивидуальность и сформировать позитивный, социально принятый и здоровый стиль поведения и жизни.

Также важным фактором, по мнению Е.В. Змановской, влияющим на возникновение отклонений в поведении, является «отчуждение

несовершеннолетних от традиционных, положительных сообществ». Так как отчуждение и неприятие, в большинстве случаев, и подталкивает подростков к объединению с группами асоциальной ориентации. То есть, «не умея утвердиться конструктивными способами в формальном коллективе сверстников, подросток пытается найти круг общения там, где он мог бы добиться уважения и признания. Обычно, такой круг общения, подростки находят на улице, где довольно быстро сближаются себе подобными.

Гармоничное развитие и воспитание в большинстве случаев происходит в условиях, когда ребёнок в начале своего жизненного пути видит в основном только положительные примеры, но если подросток оказался свидетелем асоциального поведения их родителей, то тогда и зарождается задержка физического и умственного развития, отклонение в поведении, а следовательно нарушение развития эмоциональной сферы, которая выражается в агрессивности и равнодушию к окружающему миру.

Таким образом, воспитательный процесс лучше выстраивать, чтобы скорректировать недостатки поведенческого характера, нарушения умственного развития и способствовать дальнейшему личностному развитию.

Работа декоративно-прикладного творчества различной направленности обеспечивает комплексный подход к коррекции девиантного поведения.

Так как оно превосходно вошло в современный быт до сих пор продолжает развиваться, сохраняя целостности и национальные традиции, способствуя развитию интереса к культуре своей родины, истокам народного творчества, эстетического отношения к действительности, воспитанию мировоззрения.

Кружковая деятельность – дорога в большой мир, она обеспечивает дополнительное образование, самовоспитание, развитие. Творческая деятельность даёт возможность поддержать подростка как человека и деятеля, так творчество всегда самореализация и самореабилитация. Это очень важные функции. Правильно организованная деятельность воспитанников – школа профилактики эмоциональной бедности, интеллектуальной узкости, практической ограниченности, а не только профилактики правонарушений. Творчество – школа поддержки, одобрения любого ребенка. Добровольное желание подростков с неадекватным поведением участвовать в творческой работе может оказать положительное влияние на их личность, давая им шанс утвердить себя, и показать с лучшей стороны свои творческие скрытые способности.

Так же кружковая деятельность даёт возможность проводить индивидуальную работу с подростком, возможность лучше понять своеобра-

зие его личности, помочь найти такие виды работ творческого характера, где бы подросток мог самовыразиться, открыть себя с неожиданной для всех и самого себя стороны, переключаясь в процессе творчества с негативной деятельности на положительную, общественно значимую.

Сфера декоративно-прикладного творчества разнообразна: танцевальная и театральная студии, домоводство, рукоделие, изодетельность и т.д.

Итогами, которой являются танцевальные номера, которые показываются на праздничных концертах, изготовленные воспитанниками своими руками подарки и сувениры, дарятся ветеранам, почётным гостям школы, родителям, выставляются на выставках разного уровня. Всё это позволяет отслеживать, насколько в процессе данной деятельности меняется мировоззрение воспитанников, их отношение к себе и к окружающему миру.

Большую пользу в сфере декоративно-прикладного творчества несет и коллективно-творческая деятельность (КТД), так как воспитательные возможности коллективно-творческих дел прежде всего связаны с самореализацией каждого участника, т.е. практической направленности, занятости каждого отдельного воспитанника и коллектива в целом. В процессе организации и осуществления КТД происходит создание и усвоение нового, жизненно важного опыта, применение в практических целях ранее усвоенных знаний и умений.

Использование данной технологии в рамках кружковой деятельности даёт устойчивый положительный результат. Выполнение общего дела способствует сплочению детского коллектива, развивает наблюдательность, моторику пальцев рук, творческие способности, воспитывает эстетические качества, аккуратность в работе, развивает сдержанность, зажатым ребятам даёт возможность раскрепоститься, проявить себя. В результате такой работы подростки учатся ценить свой труд и труд своих товарищей. Можно утверждать, что дети лучше учатся и запоминают, когда занимаются ручным трудом.

Подростки с удовольствием занимаются разнообразной кружковой деятельностью, с большой заинтересованностью они осваивают разные виды декоративно-прикладного творчества.

Профилактика подростков с отклоняющим поведением средствами декоративно-прикладного творчества способствует раскрытию творческих склонностей, способностей и интересов. Творчество помогает подростку раскрыться, снимает зажимы и стрессы, придаёт уверенность в себе. Творческая деятельность развивает фантазию, воображения подростков, учит их мечтать, делает жизнь гораздо красочней. Каждая вещь, сделанная своими руками, способствует повышению самооценки, придаёт значимость. Даёт повод показать свою работу и рассказать об этом

близким ему взрослым людям, приобретая, таким образом, повод для общения, которого так не хватало подростком ранее.

Через создание ситуации успеха для каждого подростка формируется познавательный интерес, позволяет положительным эмоциям, испытать гордость за успешно выполненную работу.

Не всё даётся легко, но стоит лишь увлечь, найти именно тот вид деятельности, в котором раскроется подросток, и он уже старается, пытается раскрыться, внести что-то своё, подаёт идеи.

Важно научить детей не бояться ошибиться, высказывать своё мнение, учиться у взрослых и товарищей.

В процессе творческой работы подростки получают знания и по экономике: учатся определять себестоимость своего труда, быть экономными и бережливыми с материалами. На занятиях у них воспитывается трудолюбие, умение доводить начатое дело до конца, целеустремленность, взаимопомощь и взаимовыручка. Подростки учатся радоваться успехом своим, и своего товарища. Поисковый характер деятельности способствует развитию самостоятельности, инициативы.

Таким образом, возможности декоративно-прикладного творчества в профилактике и коррекции девиантного поведения подростков связаны, с тем, что собственная творческая деятельность может стать источником новых позитивных вдохновений для подростка, способствовать появлению новых креативных потребностей и предоставлять возможности и способы их удовлетворения в том или ином виде. Также это одна из возможностей научиться компенсировать средствами прикладного творчества негативные переживания, моделировать коммуникативный процесс как общение с собственными произведениями и с окружающими людьми, проявить себя социально – принятыми способами, вместо демонстрации деструктивного поведения.

Литература

1. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд., испр. – Москва: Академия, 2004. – 288 с.
2. Якунькова А. В., Смирнова Т. С. Сказкотерапия как средство профилактики девиантного поведения у подростков // Молодой ученый. – 2015. – №22.1. – 169 с.
3. Сайт Международный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.maam.ru/detskijasad/profilaktika-destruktivnogo-povedeniya-nesovershenoletnih-sredstvami-dekorativno-prikladnogo-tvorchestva.html> (дата обращения 16.04.2017)
4. Волков Е.С. Трудные дети или трудные родители /Е.С.Волкова, – Москва:, 1992. – 95 с.
5. Маленкова Л.И. Педагоги, родители, дети. Методическое пособие для воспитателей, классных руководителей. Л.И. Маленкова. – Москва: Издательство. Педагогическое общество Россия, 2000.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПОДРОСТКОВ С ЗАМЕДЛЕННЫМ
ПСИХИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ В СЕЛЬСКОЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADOLESCENTS
WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT
IN THE VILLATIC GENERAL SCHOOL**

Родионова Светлана Васильевна

Научный руководитель: Е.Н. Дудина, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Шегарская средняя
общеобразовательная школа № 1», Томская обл. с. Мельниково, Россия*

Ключевые слова: замедленное психическое развитие, обучающиеся, воспитательный проект, педагог-психолог, самооценка личности, социально-педагогическое сопровождение.

Keywords: delayed mental development, students, educational project, pedagogue-psychologist, self-evaluation of personality, social and pedagogical support.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные, для сельской школы, вопросы социально-педагогического сопровождения подростков с задержкой психического развития (ЗПР). Во ФГОС ОО уделяется достаточное внимание на организацию образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, большую часть из которых составляют именно дети с задержкой психического развития. В данной статье обозначены особенности сопровождения обучающихся с ЗПР, а также промежуточные результаты реализации социально-педагогической программы по развитию коммуникационных способностей подростков на базе МКОУ «Шегарская СОШ №1».

В современном мире меняются требования к развитию, воспитанию и обучению будущего поколения, эти требования отражены во ФГОС ОО. В настоящее время целью образовательного процесса является не только и не столько получение знаний, умений и навыков, сколько личностная ориентация подростков, развитие их социально-коммуникативных навыков и личностных способностей.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования воспитательно-образовательная деятельность должна быть направлена на обеспечение условий создания социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности [1, с.3]. Одним из результатов освоения основной образовательной

программы в процессе образовательной деятельности должно стать: формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре; освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах; формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми [1, с.5]. В результате у обучающихся должны быть сформированы личностные качества, такие как: готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению в системе значимых социальных и межличностных отношений.

В младшем подростковом возрасте есть свои особенности развития, которые часто называют началом подросткового кризиса самосознания, так, еще в начале XX века, охарактеризовал данный возрастной период американский психолог С. Холл. Если же возрастные особенности подросткового периода совпадают с тем, что у ребенка имеется замедленное психическое развитие (ЗПР), то это приводит в совокупности к умножению многих проблем, связанных с воспитанием, образованием и социализацией подростка, его способностью взаимодействовать с окружающими.

Жизнедеятельность ребенка с ЗПР, особенности его обучаемости и адаптация в различных условиях, специфика взаимодействия с окружающими его другими детьми и взрослых во многом зависит от особенностей его здоровья. Исследования и выводы ученых (Т. А. Власова, И. Ф. Марковская, М. Н. Фишман, К.С. Лебединская и др.) показывают, что в основе деятельности младших подростков с ЗПР наиболее часто лежит негрубая органическая недостаточность определенных мозговых систем, отвечающих за обучаемость и адаптацию ребенка.

Младшие подростки с ЗПР выделяются среди сверстников тем, что у них занижена познавательная активность, они менее любознательны, не замечают многих явлений, событий в окружающем их мире и не стремятся осмыслить, понять происходящее, выявить причинно-следственные связи. Все это можно объяснить особенностями памяти, внимания, восприятия, мышления и особенностями эмоционально-волевой сферы подростков. Они отличаются от своих сверстников своим поведением: замкнутостью или наоборот, вызывающими, неадекватными, агрессивными поступками, особенностями освоения учебного материала, что вызвано чаще всего неспособностью (на органическом уровне) контролировать себя.

В то же время, имеются различные технологии в социальной педагогике, психологии и педагогике, позволяющие при работе с такими подростками достичь положительных результатов в формировании на-

выков общения, взаимодействия с окружающими, при условии планомерной работы с ними в различных направлениях в системе образовательного процесса школы, организуя социально-педагогическое сопровождение.

Социально-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности социального педагога, направленная на создание условий для успешного обучения, развития и социализации ребенка.

Важным моментом в развитии личности является формирование адекватной самооценки подростков с ЗПР, непосредственно влияющей на его дальнейшую жизнедеятельность, поиск своего жизненного пространства в обществе, приносящего удовлетворение, радость, спокойствие.

С 2016-2017 учебного года в МКОУ «Шегарская СОШ №1» были сформированы специализированные классы, состоящие из детей с ОВЗ, где большую часть составили дети с ЗПР, получающие образование по адаптированным образовательным программам.

Коллективом учителей разработана социально-педагогическая программа адаптации и социализации этих детей.

В первую очередь было проведено анкетирование среди подростков, направленное на выявление психо-эмоциональной личностной сферы. Анкетирование показало, что 75% детей имеют заниженную самооценку, испытывают трудности в учебе, не проявляют желания общаться с окружающими, у них негативный эмоциональный настрой, нет желания посещать школу, они не уверены в себе и своих силах.

На основании анализа анкетирования были поставлены задачи перед классным руководителем, социальным педагогом, психологом на формирование и сплочение классного коллектива и повышение личностной самооценки учащихся через индивидуальную работу и организацию коллективной досуговой деятельности.

В социально-педагогическую программу вошли различные направления работы с педагогическим коллективом, родителями подростков, социумом, непосредственная работа с обучающимися. Основное направление социально-педагогической программы нацелено на вовлечение детей во внеклассные мероприятия в рамках реализации воспитательного проекта.

Работа с детьми ЗПР строится с учетом индивидуальных особенностей подростков, их здоровья, как физического, так и психического. В социально-педагогическую программу входят мероприятия, как общешкольного уровня, так и внутриклассного.

Основным вектором социально-педагогической работы стала совместная с детьми проектная деятельность. Правильно выбранный

воспитательный проект послужил основой достижения положительных результатов. Так, в классе сами подростки предложили выбрать проект «Давайте делать добро». Реализация данного проекта позволила обучающимся с ЗПР проявить себя в школьном сообществе. При этом, младшие подростки реализовали свои подготовленные мероприятия, находясь во взаимодействии с младшими школьниками и старшеклассниками. Примеры деятельности данного воспитательного проекта представлены в реализации таких мероприятий как: участие в акции 3D (три добрых дела); проведение классных часов в начальной школе «Давайте будем добрее»; проведение мастер-классов в начальной школе по изготовлению поздравительных открыток: ко дню мамы, к Новому году, к 8 марта; подготовка и показ воспитанникам группы дошкольного образования кукольного спектакля «Вкусное молоко»; создание группы в социальных сетях в сообществе ВК «Давайте делать добро», где выставлены фото-отчёты о деятельности.

Мероприятия в рамках воспитательного проекта обеспечивают возможность личностного роста всех учеников в процессе организации совместной деятельности учащихся и с учетом интересов и наклонностей детей с ОВЗ при организации досуговой деятельности. Так, при реализации социально-педагогической программы, подростки самостоятельно искали и обрабатывали информацию, готовили презентации, получили опыт публичных выступлений. При подготовке мастер-классов проходила деятельность на развитие моторики, формирование умения самостоятельно выстраивать последовательность действий, планирование.

Следующее направление проекта – конкурсная деятельность. С ее помощью можно раскрыть возможности, положительные стороны, способности подростка с ЗПР, что приведет к повышению его самооценки. Участие в конкурсе предполагает возможность участия на равных со здоровыми детьми, что способствует повышению самооценки, самоопределению и снижает риск развития комплекса неполноценности. Примерами таких конкурсов могут быть конкурсы детских рисунков, творческих работ, соревнования.

Еще одним из направлений работы с подростками с ЗПР в условиях сельской общеобразовательной организации можно выделить такое, как введение детей в городской социум (мезоуровень). Это могут быть поездки в город на различные мероприятия, экскурсии, выставки, представления.

Во всех направлениях работы с детьми необходимо постоянно поддерживать их во всех начинаниях, направлять, помогать, но не навязывать инициативу взрослых.

В результате реализации социально-педагогической программ работы с младшими подростками с ЗПР было выявлено, что самооценка подростков повысилась, в свою очередь это повлияло на повышение уровня учебной, познавательной, социальной активности.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Электронный ресурс) Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> Дата обращения: 11.04.2017
2. Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика “трудных” подростков / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1988. – 168 с.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – Москва: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1973.– 189 с.
4. Дробинская А.О. Дети с трудностями в обучении / А.О. Дробинская, М.Н. Фишман // Дефектология. 1996. – №5. – С. 22-28.
5. Фишман М.Н. Функциональная асимметрия мозга у детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью / М.Н. Фишман // Дефектология. – 1996. – № 4. – С. 3-7.

УДК 376; 379.8

ГРНТИ 14.29.01; 14.29.41

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF EXCURSION ACTIVITY FOR CHILDREN WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES UNDER THE CONDITIONS OF THE GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Рудницкий Юрий Александрович

Научный руководитель: Н.В. Байгулова, канд. пед. наук, доц. кафедры социальной педагогики Института психологии и педагогики ТГПУ

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: экскурсионная деятельность, школьная экскурсия, внешкольная экскурсия.

Key words: excursions, school field trip, extracurricular trip.

Аннотация. В данной работе рассматриваются возможности организации экскурсионной деятельности в учебное и внеучебное время для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с постоянно происходящим реформированием системы образования, которое предполагает постепенный переход школы на ФГОС, введение новых линейек учебников, автоматизацию и компьютеризацию школьных классов, многим учителям, работающим с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее – ОВЗ), несмотря на сложность и специфичность работы, также приходится менять формы урочной и внеурочной деятельности, вводя туда больше интерактива, который должен помочь выработать в детях с ОВЗ такие качества как наблюдательность, внимание, любовь к Родине, а также обогатить их знаниями об окружающем мире. В настоящее время одним из таких современных и интерактивных методов принято считать экскурсию, которая по мнению Е.Л. Тележинской и Г.М. Запольских является «... видом образовательной деятельности или особой формой проведения занятия направленная на всестороннее развитие ребенка его нравственно-патриотическое воспитание и эстетическое восприятие окружающего мира» [1; 194].

По видам экскурсии для детей можно разделить на школьные и внешкольные. К.В. Шишов говорит о том, что школьная экскурсия – это «...форма учебно-воспитательной работы с классом или группой учащихся, проводимая с познавательной целью при передвижении от объекта к объекту, по выбору учителя и по темам, связанным с программами [2; 1]. В свою очередь, школьные экскурсии делятся на два типа: урочные, которые проводятся в учебное время и внеурочные, которые проводятся после уроков в рамках факультативных занятий. Проводить урочные экскурсии для детей с ОВЗ лучше всего прямо на уроке, используя при этом современные компьютерные и презентационные технологии. Информация, которую в рамках такой виртуальной экскурсии получают дети, должна быть подобрана по теме учебного предмета, так как это поможет учащимся закрепить знания, а также расширит их кругозор. Тематикой урочных экскурсий для детей с ОВЗ могут быть патриотическое воспитание обучающихся, знакомство с историей и культурой родного края, знаменитые земляки, географические и биологические особенности местности и т.д. Готовясь к такой экскурсии, педагог заранее должен спланировать формат её проведения, а также подобрать и выстроить информацию так чтобы она была полезной, интересной и легко усваиваемой для детей с различными отклонениями в здоровье. При успешном проведении урочных экскурсий их можно включать и в последующие уроки, соблюдая тематическую линию.

Переходя к внеурочным экскурсиям, следует отметить, что они направлены на расширение культурного кругозора детей, воспитание их в духе патриотизма, любви и уважению к труду, делают возможным

всестороннее развитие личности ребенка. Также они удобны тем, что помогают детям с ОВЗ напрямую познакомиться с теми объектами, о которых педагог рассказывал в рамках уроков или урочной экскурсии. С другой стороны, проведение такой экскурсии включает в себе определенные трудности в связи с тем, что во-первых в городе практически нет транспорта, который оборудован для перевозки инвалидов, во-вторых, многие Томские музеи также не оборудованы пандусами и поручнями и поэтому они не могут принять детей, которые передвигаются в инвалидных колясках. Также в таких учреждениях, как правило, работают экскурсоводы, которые не обучены работе с детьми с ОВЗ. Не нужно забывать, что все экскурсии, проводимые для обучающихся с ОВЗ, должны содержать в себе элемент разрядки – игры, но для детей с ОВЗ проводить такие игры для разрядки очень сложно, а иногда практически невозможно, ввиду их физического и / или психологического состояния. Все эти факторы усложняют проведение внеурочных экскурсий.

Поэтому в связи с наличием таких технических проблем, ряд музеев начал организовывать выездные выставки и мастер-классы, благодаря которым внеурочные экскурсии проводятся также во внеурочное время, но теперь уже на базе школы и могут быть организованы по темам краеведческого поиска, изучения быта, особенностям праздничных приготовлений, обрядов и т.д.

Как мы видим, урочные и внеурочные экскурсии имеют общую черту, их содержание так или иначе связано с учебной программой соответствующего класса школы. Проводят и организывают эти экскурсии, как правило, педагоги образовательных организаций или работники музеев. Следует отметить, что проведение школьных экскурсий для детей с ОВЗ также может предусматривать то, что учитель в рамках поощрения и стимуляции учащихся может выставлять оценки в журнал за знания, полученные на экскурсии.

Теперь обратимся к внешкольной экскурсии. Внешкольная экскурсия, как правило, организуется не школой, а родителями, благотворительными организациями, а также с недавнего времени Российским движением школьников (РДШ), которое было организовано в 2015 г. с целью развития и воспитания школьников. Также своей деятельностью движение стремится объединять и координировать организации и лица, занимающиеся воспитанием подрастающего поколения и формированием личности. Поэтому в связи с тем, что дети при организации экскурсий со стороны каких-либо общественных или благотворительных организаций находятся непосредственно под контролем волонтеров и родителей, объектами внешкольных экскурсий может стать открытая местность для знакомства с природой, например, выход к реке, водоканалу, или

поход по роце. Возможно также посещение исторических мест, архитектурных ансамблей; исторически знаменитых зданий и других объектов. Но, к сожалению, даже под контролем родителей дети с ОВЗ в большинстве случаев не допускаются на производственные и промышленные предприятия для проведения там экскурсий. Связано это, во-первых, с техникой безопасности, а во-вторых, многие заводы и фабрики не обустроены для приема людей с ОВЗ.

В заключение нужно сказать то, что экскурсия как вид образовательной деятельности решает большое количество педагогических задач, но в то же время она является одной из трудоемких и сложных форм обучения, а особенно это касается организации и проведения экскурсий для детей с ОВЗ.

Литература

1. Тележинская Е.Л., Запольских Г.М. Особенности организации экскурсионной деятельности / Е.Л. Тележинская, Г.М. Запольских // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. – №8. – С. 194-199.
2. Шишов К. В. Экскурсия как форма организации образовательного процесса: познавательная, эстетическая и духовно нравственная ориентация школьников/ К.В. Шишов // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uproviaz.ru/download/mo_geogr_shishov.pdf (дата обращения: 26.03.2017).

УДК 373.24
ГРНТИ 14.07.05

ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

PREVENTION OF DRUG ADDICTION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

Сухова Вера Александровна

Научный руководитель: О.В. Шварева, старший преподаватель кафедры Педагогике и психологии образования Института психологии и педагогики

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: наркомания, наркоман, наркотики, причины наркомании, последствия наркомании, стадии наркомании, профилактика наркомании.

Key words: addiction, addict, drugs, causes of addiction, consequences of addiction, stages of addiction, prevention of addiction.

Аннотация. В настоящее время наркомания является серьезной проблемой общества. В статье представлены причины, последствия и стадии наркомании, а также обозначены возможные пути решения данной проблемы.

Наркомания – одна из самых распространенных проблем современного общества. Данная проблема охватывает все сферы человеческой

жизни. Весь мир ведет борьбу с наркобизнесом, стараясь ограничить доступность наркотиков. В большинстве государств производство и торговля наркотиками относится к уголовным преступлениям. Как показывает практика, одними законами и запретами решить данную проблему невозможно. Пока есть спрос на наркотики, всегда найдутся поставщики. Поэтому данная проблема имеет место быть в нашем обществе.

В широком понимании наркомания – это болезненное влечение или пристрастие к наркотическим веществам, употребляемым различными способами (глотание, вдыхание, внутривенные инъекции) с целью добиться одурманивающего состояния [1, с. 6].

С увеличением количества наркоманов возникает потребность исследовать наркоманию более подробно.

В педагогике выделяются несколько стадий наркомании:

1. индивидуальная психическая зависимость;
2. физическая зависимость от наркотика;
3. синдром измененной реактивности[2, с. 62].

Охарактеризуем каждую стадию подробно.

Первая стадия – *индивидуальная психическая зависимость*. Эта стадия характеризуется болезненным стремлением человека принимать наркотики, чтобы испытать определенные ощущения. Систематическое употребление наркотиков порождает психическую зависимость. Человек испытывает постоянное желание употреблять наркотические вещества, он готов добывать их любыми путями. Перерыв в употребление наркотика вызывает чувство тревоги, беспокойства, злости. Субъективными проявлениями первой стадии зависимости являются: нарушение сна, раздражительность, неспособность сконцентрировать внимание, депрессия.

Вторая стадия – *физическая зависимость от наркотика*. В данном случае человек ощущает физический комфорт при употреблении очередной дозы препарата. Прием наркотиков осуществляется не столько для достижения эйфории, сколько для выравнивания своего физического состояния, так как отсутствие наркотика вызывает физические страдания наркоману (называемое ломкой). Такое состояние лишения – абстиненции – вызывают сильные спазмы мышц и внутренних органов, повышается секреция желез, человека как будто «ломают изнутри». Сопровождаются такие явления чувством тревоги и страха, приступами истерики. Все мысли человека в состоянии ломки направлены на поиск наркотика любой ценой. Введение определенной дозы снимает боль и недуг, и возвращает организм человека в состояние физического благополучия.

Третья стадия – *синдром измененной реактивности*. Эта стадия характеризуется хронической зависимостью от наркотика. Организм

человека привыкает к наркотику так, что без него не способен нормально функционировать. Наркотик становится частью обмена веществ [2, с. 62-65].

В психолого-педагогической литературе существуют разнообразные классификации типологии наркоманов. На наш взгляд, представленная ниже классификация Г. В. Куприяновой, полно отражает типы людей, принимающих наркотические вещества:

1. экспериментаторы – к ней относятся лица, не возвращавшиеся к этому пагубному занятию после первого знакомства с наркотиками;

2. эпизодические потребители – это в основном те, кто прибегает к наркотикам в силу сложившихся обстоятельств, вне которых у них не возникает больше желания принимать наркотики;

3. систематические потребители – принимают наркотики по определенной схеме, наивно полагая, что это не будет иметь каких-либо негативных последствий для их психики или физиологии;

4. постоянные потребители – последовательно формируются из первых трех групп, зачастую зависимы от наркотиков уже психологически и вынуждены принимать препараты постоянно;

5. больные наркоманией – входящие в эту группу индивиды зависят от наркотиков не только психологически, но и физически [3, с. 61-62].

Ю.А. Никитин определяет философские основы наркомании, а именно: искажение мировоззрения, стагнация сознания, деиндивидуализация подростка, его растворение в безликой массе, социальная и психологическая дезадаптация в условиях неразрешенного конфликта. Как только человек осознает свое «бессилие в обществе», он негативно видит свое будущее. Все свои проблемы подросток старается забыть с помощью алкоголя, курения и наркомании. Здесь проявляется искажение мировоззрения, так как других способов решения проблем он не видит и не осознает [4, с. 261].

Для определения способов борьбы с наркоманией необходимо знать причины данной проблемы. Причинами наркомании, по мнению Р. Г. Осиповой являются:

1. недооценка и замалчивание социальной опасности наркомании и токсикомании;

2. плохо поставленная антинаркотическая пропаганда;

3. отсутствие должного контроля над посевом и выращиванием наркотикосодержащих растений;

4. несовершенство охраны и режима отпуска наркотических средств в аптеках, лечебных учреждениях и т.д.;

5. недостатки в профилактической работе правоохранительных органов; несвоевременное раскрытие преступлений и изобличение всех виновных лиц;

6. безынициативность и разрозненность действий местных правоохранительных органов, общественных организаций и медицинских учреждений, которые в течение многих лет не контролировали ситуацию, а порой просто игнорировали выполнение принятых постановлений по данному вопросу;

7. распространенность пьянства;

8. повсеместная продажа спиртных напитков;

9. бездуховность и низкий уровень культуры части граждан [5, с. 54].

В современных исследованиях среди основных причин, способствующих наркотизации несовершеннолетних, выделяют:

1. социальные факторы;

2. психологические факторы;

3. биологические факторы [2, с. 91].

К *социальным факторам* относятся:

– доступность наркотиков;

– влияние группы сверстников, употребляющих наркотики;

– «мода» на наркотики.

В качестве предпосылок наркотического пристрастия у подростков по данным Г. Б. Федосеева выступают:

1. патология структуры семьи (отсутствие одного из родителей, развод, неправильные методы воспитания, гиперопека, гипоопека, дисгармония семейных отношений, отрицательный пример родителей);

2. употребление наркотиков в семье,

3. отрицательное влияние со стороны неформальной (референтной) группы с асоциальной направленностью или взрослых наркоманов;

4. низкий уровень учебно-воспитательного процесса (формализм, стремление избавиться от трудных учащихся, отсутствие педагогического воздействия на неблагополучные семьи, неподготовленность педагогов к работе с разными типами трудных детей, слабая антинаркотическая пропаганда);

5. неорганизованность в распределении и проведении свободного времени;

6. упущения со стороны государственных и общественных организаций в деятельности по совершенствованию различных форм работы с молодежью (спортивные, культурно-массовые и другие);

7. недостатки в правовом воспитании и санитарно-гигиеническом просвещении учащихся.

Среди *психологических факторов* выделяют:

– привлекательность наркотических веществ,

– желание получать удовольствие,

– тип акцентуации характера.

Наиболее подвержены наркотизации гипертимные (не выносят регламентации), лабильные (неустойчивые), эпилептоидные (психопатия) и циклоидные (с проявлением маниакально-депрессивного психоза в легкой форме) типы акцентуации характера у подростков.

К предпосылкам наркотического пристрастия подростков с точки зрения психологического фактора Г. Б. Федосеев относит:

1. раздражительность, вспыльчивость, аффективность, пассивность, несамостоятельность, затруднения социально-психологической адаптации, негативизм;

2. зависимость от лидера, подражательность, стремление к превосходству, агрессивность, грубость, жестокость, конфликтность;

3. педагогическая запущенность, трудновоспитуемость, несформированность понимания вреда и опасности употребления наркотиков;

4. потребительские интересы, деформация морально-правовых установок

К биологическим факторам согласно Г. Б. Федосееву относятся:

1. неврозы и различные психические заболевания и аномалии;

2. наследственная отягощенность алкоголизмом и психическими отклонениями (задержка умственного развития, умеренная степень дебильности, органическая церебральная недостаточность);

3. раннее приобщение к наркотикам и веществам токсического происхождения [2, с. 91-94].

Любая проблема порождает последствия. Проблема наркомании оставляет не только отпечаток на самой личности, но и негативно сказывается на обществе и государстве в целом. Последствия для наркомана характеризуются ухудшением собственного здоровья, материального положения. Человек, находящийся в зависимости, теряет свою индивидуальность, непосредственность, свой статус в обществе и постепенно превращается в асоциальную личность. Все потребности такого человека сводятся только к поиску наслаждения. Как правило, наркоман не может самостоятельно справиться с этой проблемой, и вынужден либо обращаться за помощью специалиста, либо продолжать такой деструктивный образ жизни.

Для общества, государства и региона последствия масштабнее, так как затрагивают не одного человека, а целое население. «Распространение наркозависимости ведет к необратимым социально-экономическим последствиям: нарушению воспроизводственных процессов на территории, снижению уровня прироста здорового населения, значительному экономическому ущербу и многим другим» [6, с. 132].

Одним из способов борьбы с наркоманией является профилактика. Профилактика наркомании – это сложный механизм принятия и превращения в жизнь комплексных мер по формированию здорового об-

раза жизни людей в общегосударственном масштабе, включающий в себя решение государственных и социальных вопросов [7].

Профилактика подразделяется на три вида:

- первичная профилактика,
- вторичная профилактика,
- третичная профилактика.

Первичная профилактика направлена на людей, не употребляющих наркотические вещества. Цель первичной профилактики: предупредить начало употребления наркотиков лицами, ранее их не употреблявшими. Как правило, она носит массовый характер и является преимущественно социальной. Первичная профилактика включает в себя мероприятия направленные на формирование здорового образа жизни и на изменение тех социальных условий, которые приводят к развитию наркомании. Концептуальными основами выступает пропагандистская и просветительно-воспитательная деятельность [8].

Вторичная профилактика направлена на детей и подростков с поведением риска (уход из дома, ранняя беременность, экспериментирование с наркотиками). Она предполагает оказание различных видов социальной помощи и поддержки, обучение эффективным социальным навыкам и умениям преодоления стресса, создание и реализация различных профилактических программ. Вторичная профилактика может оказываться с участием семьи подростка, сверстников и других, значимых для подростка людей.

Третичная профилактика наркомании является медикосоциальной. Она направлена на предупреждение перехода сформированной зависимости в более тяжелую форму. При проведении третичной профилактики резко возрастает роль социально поддерживающей сети в лице профессионалов – психотерапевтов, терапевтов и психологов, социальных педагогов и работников, а также непрофессионалов – консультантов, членов социально поддерживающих групп и сообществ. Одно из условий третичной профилактики – это осознание подростком необходимости активной борьбы с зависимостью [9].

Профилактика наркомании необходима, так как с каждым годом увеличивается процент употребления наркотиков, в том числе несовершеннолетними, она позволяет предупредить зависимость. В первую очередь необходимо проводить профилактику в образовательных учреждениях, что поможет снизить уровень несовершеннолетних наркоманов. Поэтому профилактика наркомании является социально-педагогической задачей.

Литература

1. Гурски, С. Внимание – наркомания! : науч. популяр. пособие / С. Гурски // Медицина. – 1988. – С. 144.

2. Коробкина, З. В. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / З. В. Коробкина, В. А. Попов. – Москва: Академия. – 2010. – С. 192.
3. Куприянова, Г. В. Профилактика наркомании и токсикомании среди детей и молодежи / Г. В. Куприянова, Т. Э. Петрова, В. В. Фещенко // М. – 2004. – С. 121.
4. Никитин, Ю. А. Философские аспекты причин наркомании / Ю. А. Никитин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76-1. – С. 261-264.
5. Осипова, Р. Г. Наркомания в молодежной среде: причины распространения и возможные методы профилактики / Р. Г. Осипова // Молодой ученый. – 2011. – №7. – С. 53-59.
6. Куклин, А. А. Социально-экономические последствия распространения наркомании в регионе / А. А. Куклин, Г. П. Быстрой, А. Л. Мызин // Экономика региона. – 2005. – № 2. – С. 132-146.
7. Скибицкая, В. И. Профилактика наркомании в молодежной среде / В. И. Скибицкая, Г. А. Костенко // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2014. – № 4. – С. 74-77.
8. Почитаева, И. П. О первичной профилактике наркомании / И. П. Почитаева, Р. Р. Уварова // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в 21 веке». – 2006. – № 12. – С. 619.
9. Круковская, О. А. Предупреждение и преодоление наркозависимости подростков и молодежи (социально-педагогический аспект) / О. А. Круковская // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 118-126.

УДК 373.24
ГРНТИ 14.07.05

ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОМАНИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

PREVENTION OF ADOLESCENT DISEASE IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL SCHOOL

Сухова Вера Александровна

Научный руководитель: О.В. Шварева, старший преподаватель кафедры Педагогике и психологии образования Института психологии и педагогики

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: наркомания, профилактика наркомании, подросток, подростковый возраст, общеобразовательная школа, программа профилактики.

Key words: addiction, prevention of addiction, teenager, adolescent age, general education school, prevention program.

Аннотация. В современном мире проблема наркомании становится одной из ведущих проблем общества. Количество несовершеннолетних, имеющих опыт употребления наркотиков, с каждым годом увеличивается. Мы разработали свою программу профилактики подростковой наркомании. В статье представлена характеристика подросткового возраста и описание профилактической программы для реализации на базе общеобразовательной школы.

Наркомания является острой проблемой не только в России, но и во всем мире. С каждым годом число наркозависимых людей увеличивается, а возраст, в котором начинают употреблять наркотики, снижается. Основными очагами распространения наркотиков являются школы, учреждения развлекательного типа (в основном клубы) и улица. С увеличением числа людей, злоупотребляющих наркотиками, увеличивается смертность.

Часто употребление наркотиков начинается в подростковом возрасте. Именно поэтому наша программа профилактики наркомании ориентирована на подростков. Для начала необходимо изучить особенности и представить краткую психолого-педагогическую характеристику данного возраста.

Подростковый возраст – это переходный период, который характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь. Согласно периодизации Л. С. Выготского подростковый возраст – это возраст 13-17 лет [1]. В этот период происходит глубокая и болезненная перестройка организма: растет скелет, происходят эндокринные изменения, начинается бурное психофизиологическое развитие. Подростковый возраст является переходом от детства к взрослости. У подростка появляется чувство взрослости, ребенок становится более самостоятельным и ответственным. У него формируется самооценка и развивается самопознание, основной формой которого является сравнение себя с другими людьми. Самооценка формируется на основе той среды, в которой находится подросток и регулирует его поведение. Если подросток находится в той среде, где ведение асоциального образа жизни преобладает, то проявление девиантного поведения, пристрастие к алкоголю, наркотикам, табаку может стать частью его образа жизни. Большую роль в жизни каждого подростка играют его друзья и сверстники. Подростку свойственен такой феномен как эмансипация от взрослых. Непонимание со стороны семьи, внутренние психологические проблемы способствуют тому, что ребенок ищет понимания среди друзей. Таким образом, подросток может попасть в различные группировки. Одобрение и понимание со стороны членов такой группы вызывает у подростка доверие, он начинает ощущать себя частью этого общества. Все правила, законы, принятые в данной группе, подросток соблюдает. Помимо групп с позитивной направленностью выделяются также негативные группы. Это могут быть преступные группировки, субкультуры, агрессивно-направленные группы и другие. Как правило, в таких группах распространено употребление спиртных напитков, табакокурение и наркомания [2, с. 74-82].

У подростков, склонных к наркомании имеется ряд особенностей когнитивной, эмоциональной, коммуникативной сфер. На формирование аддиктивного поведения оказывают влияние акцентуации характера.

По мнению А. Е. Личко наиболее склонны к наркомании гипертимные, циклоидные, шизоидные, эпилептоидные и истероидные подростки. Б. М. Гузиков отмечает, что среди подростков наркоманов преимущественно встречаются эпилептоидный и истероидный типы акцентуации характера. В публикациях Д. В. Романова встречаются данные о преобладании гипертимных и конформных акцентуантов наряду с эпилептоидными в наркотизирующейся подростковой среде. Результаты исследования А. Ю. Егорова, Г. А. Дашковского, И. В. Ефимовой показали, что на современном этапе в среде подростков с наркотической зависимостью доминируют гипертимные, истероидные и эпилептоидные личности. Особенности гипертимного, эпилептоидного и истероидного характеров позволяют таким подросткам занимать лидирующие позиции в группе. Опасность данной ситуации состоит в том, что потенциальные лидеры – наркоманы и алкоголики – будут способствовать вовлечению в аддиктивное поведение других подростков [3].

Из указанного следует, большинство исследователей выделяют гипертимный, истероидный и эпилептоидный типы акцентуации характера у подростков, склонных к наркомании.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, можно предположить, что любые акцентуации характера могут привести к наркомании. Мотивация употребления наркотических веществ во многом зависит от типа акцентуации характера у молодого человека. Молодой человек неустойчивого типа будет искать способ поразвлечься. Гипертимный и истероидный тип с помощью алкоголя и наркотиков попытается завоевать престиж в компании. Шизоид будет стремиться заглушить внутреннее противоречие, облегчить контакт со сверстниками или стимулировать аутистические фантазии. Для эмоционально-лабильного молодого человека важна релаксация, возможность уйти от проблем, мешающих его социализации [4]. Следовательно, проводить первичную профилактику необходимо всем подросткам, имеющим акцентуации характера для предупреждения их наркотизации.

Введение должности социального педагога в общеобразовательную школу предусматривает социально-педагогическую поддержку школьникам, разработку и реализацию программ профилактической направленности, а также технологии ее внедрения в практику. На данный момент разработано достаточно много программ профилактики наркомании. Каждая программа ориентирована на конкретную целевую группу. Но следует учесть тот факт, что современное поколение стремительно

развивается и те программы, которые были написаны несколько лет назад, будут не актуальны в настоящее время. Поэтому возникает необходимость создавать программы соответствующие реальной ситуации в стране.

Для предупреждения зависимости необходимо проводить профилактику в общеобразовательных школах. В настоящее время разработано большое количество программ профилактики подростковой наркомании, несмотря на этот факт, проблема остается нерешенной. Наша программа имеет преимущество в том, что мы хотим осуществлять профилактику посредством положительных эмоций. А именно, организовать досуг детей через участие в мероприятиях творческой и спортивной направленности. Теоретически мы закладываем понимание того, что наркомания это зло. Но не делаем акцент на негативных последствиях, а приучаем детей к здоровому образу жизни. Таким образом, у детей формируется социально одобряемое поведение, стремление к творческой активной деятельности и позитивные эмоции. В этом и проявляется уникальность программы.

Целью нашей программы профилактики является формирование здорового образа жизни у подростков через творчество и спортивную деятельность.

Срок реализации программы: 2 месяца (16 занятий).

Контингент: подростки в возрасте 14-15 лет.

Программа состоит из трех блоков: диагностический, профилактический и итоговый.

Кратко рассмотрим каждый из них.

Диагностический блок включает в себя знакомство с группой подростков, диагностика уровня осведомленности о проблеме наркомании и выявление акцентуаций характера.

Профилактический блок содержит в себе профилактические мероприятия, направленные на формирование здорового образа жизни. В ходе профилактики будут использованы различные формы деятельности: беседа, проект, спортивные мероприятия, творческие задания, тренинги, кейс-метод, сюжетно-ролевые игры, групповая работа.

Положительным результатом профилактики является усвоение подростками того материала, который преподносит социальный педагог. Усвоение материала зависит от форм и методов работы применяемых в процессе профилактики:

- 5 % усвоения – лекция, на которой подростки находятся в положении пассивных слушателей,
- 10 % усвоения – чтение,
- 20 % усвоения – аудиовизуальные средства,
- 30 % усвоения – использование наглядных пособий,

- 50 % усвоения – обсуждение в группах, обмен мнениями и впечатлениями, размышления в рамках заданной темы и собственные выводы,
- 70 % усвоения – обучение практикой действия (ролевые игры),
- 90 % усвоения – выступление в роли обучающего и исследователя [5].

Для того чтобы профилактика была результативной необходимо как можно чаще предлагать ученикам выступать в роли учителя, исследователя, а также использовать ролевые игры. Донесение информации через практику способствует высокому уровню усвоения материала. Именно такой подход позволит повысить уровень результативности программы.

Приведем пример сюжетно-ролевой игры «Сам себе режиссер», целью которой является повышение эмоционального фона участников и развитие творческих способностей. Группа учеников делится на 2 команды. Затем организатор игры (педагог) рассказывает следующий сюжет: «Вы все находитесь на съемочной площадке, вам поступил заказ снять кино на определенную тему. Времени мало, поэтому необходимо как можно быстрее начать работу. В своих командах распределите роли: режиссеры-постановщики (3 человека, которые отвечают за постановку фильма), гримеры (2 человека), арт-директора (2-3 человека, создающие декорации к фильму и афишу) и актеры. Для начала Вам необходимо продумать сценарий. Тема фильма «Здоровый образ жизни». Первая команда снимает фильм в жанре комедия, а вторая команда в жанре драма. Длительность фильма должна быть от 5 до 7 минут. Время на подготовку 25 минут». Когда участники готовы, начинается показ фильмов. После просмотра проводится рефлексия. Примерные вопросы:

- Как вы чувствовали себя во время подготовки и показа фильма?
- Возникали ли у Вас трудности? Понравилось ли Вам выполнять свою роль?
- Кто хочет поделиться своим впечатлением о фильмах?

Таким образом, сюжетно-ролевая игра «Сам себе режиссер» позволяет раскрыть и выявить творческие способности подростков, повысить эмоциональный фон, ориентирует на здоровый образ жизни, формирует умение работать в команде и выступать на публике, а также развивает творческое мышление и память.

В итоговом блоке запланировано проведение анкетирования и оценка деятельности со стороны участников программы. А также анализ проделанной работы и проверка эффективности программы.

Таким образом, для попытки повышения эффективности профилактики мы разработали свою программу профилактики подростковой

наркомании, которая будет реализована на базе общеобразовательной школы. Данная программа поможет сформировать у подростков социально одобряемое поведение и не стать жертвой наркомании.

Литература

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз. – 1997. – С. 224.
2. Файзуллаева, Е. Д. Возрастная психология и психология развития: Психология. Часть 2 / Е. Д. Файзуллаева. – Томск :Академия счастливого детства. – 2014. – С. 102.
3. Чеверикина, Е. А. Влияние акцентуаций характера на социализацию аддиктивной личности / Е. А. Чеверикина // Научный диалог. – 2012. – № 11. – С. 72–83.
4. Воронков, А. В. Социально-психологическая характеристика личности молодого человека потребителя наркотических веществ / А. В. Воронков // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 14.
5. Казаринов, Ю. Л. Деятельность социального педагога по профилактике наркомании в подростково-молодежной среде : Методические рекомендации // Ю. Л. Казаринов, И. В. Шагабутдинова. – Уфа. – 2013. – С. 83.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В ВОСПИТАНИИ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

УДК 374.3
ГРНТИ 14.05.19

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК ФОРМАТ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Н.И. ПИРОГОВА И К.Д. УШИНСКОГО ОБ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ НА БЛИЗКОМ МАТЕРИАЛЕ

EDUCATIONAL TOURISM AS THE FORM OF THE REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL IDEAS OF N.I. PIROGOV AND K.D. USHINSKY ABOUT EDUCATION AND UP-BRINGING USING THE LOCAL MATERIAL

Ларина Анна Викторовна

МАОУ СОШ № 32, г. Томск, Россия

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание школьников, краеведение, спортивный туризм, формирование познавательных компетенций, экологическое мышление

Key words: citizen-patriotic up-bringing of students, study of the local material, sport tourism, forming of the cognitive competence, ecological comprehension

Аннотация. В работе рассмотрены особенности современных педагогических технологий, использующие краеведение и спортивный туризм, в качестве средств формирования гражданско-патриотических качеств и развития познавательных способностей подрастающего поколения. Показано, что образовательный туризм характеризуется такими особенностями, как: наглядность и предметность, деятельностный подход к формированию личностных качеств школьника, творческая активность субъектов учебной деятельности, экологичность мышления, акцентирование внимания на изучение явлений и особенностей мира окружающего ребенка. Описаны преимущества рассматриваемых педагогических технологий, а также сформулированы базовые принципы, отличающие образовательный туризм от других форм обучения и воспитания подрастающего поколения.

Современная российская педагогика неразрывно связана с традициями антропологического подхода в образовании и воспитании, зало-

женного в трудах Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского. Их многогранное наследие является той теоретической базой, которая позволяет практически развивать современные педагогические школы и направления, воплощающие принципы творчества, гуманизма, общедоступности, наглядности и демократичности образования [1].

Гуманистическим идеалом для Н.И. Пирогова было воспитание настоящего человека – имеющего внутренний духовный стержень, нравственного, любящего свою Родину, способного активно строить свое будущее и совершенствовать окружающий его мир, бороться с несправедливостью и защищать свое Отечество в трудные годы. Поэтому в обучении, прежде всего, является важным не столько получение учеником профильной специализации, сколько обретение ребенком тех свойств, которые позволяют ему проявить себя в обществе в качестве полноценной личности: «Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми» [2]. А путь, становления в себе человека постигается с детства соответствующим «...воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой» [2], в процессе которой ребенок формирует в себе лучшие гражданские и человеческие убеждения и качества: «Только тот может иметь их, *кто приучен с ранних лет пронизательно смотреть в себя, кто приучен с первых лет жизни любить искренно правду, стоять за нее горю и быть непринужденно откровенным как с наставниками, так и с сверстниками*» [2].

Сложившаяся в настоящее время педагогическая практика с одной стороны направлена на формирование учебных компетенций, ориентированных на успешное выполнение будущей профессиональной деятельности. С другой стороны в наше время остро стоит проблема воспитания нравственных, гражданских, патриотических качеств у подрастающего поколения. При этом призывы к формированию «истинных людей», могут иногда восприниматься как идеалистическими. Для Н.И. Пирогова идеал высоконравственного и образованного человека выступал в духе абстрактного гуманизма. Но смелый во взглядах, мысли и деятельности, великий хирург и педагог желал практического воплощения этого идеала и воспитания истинного человека для процветания России [3]. Взгляды на систему образования у выдающегося хирурга сформировались после Крымской войны, где он был среди защитников Севастополя, спасал жизни, видел не только тяготы поражения, но и героизм русских воинов. Прогрессивные мысли его о гуманистической школе опередили Великие реформы в России, и с опасением были встречены Министерством просвещения, особенно в период нараставшей революционной активности, но в настоящее время они являются актуальными и жизненно востребованными отечественной педагогикой.

Так, Федеральные образовательные стандарты ставят вопросы формирования личности гражданина России, патриота своей Родины на одно из важнейших мест [4]. В связи с этим, разработанная мною образовательная программа дополнительного образования реализуется в контексте воспитания российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству; познания историко-культурных корней, осознания неповторимости Отечества. У учащихся формируется чувство гордости за деяния соотечественников и историческая ответственность за происходящее в обществе, обогащаются знания о родном городе. Социально-патриотическое направление позволяет активно воссоздавать духовно-нравственную и культурно-историческую преемственность поколений, формировать активную жизненную позицию у подрастающего поколения, развивать проявления благородства, благодарности и сострадания в процессе активной практической и теоретической деятельности учащихся [5].

В школьном курсе краеведения и туризма, важной функцией которого является патриотическое воспитание, как гражданская жизненная основа, реализуются следующие главные направления – военно-патриотическое, спортивное (практическое) и теоретическое краеведческое. В этом педагогическом направлении использованы основные принципы обучения в духе идей демократической педагогики Н. И. Пирогова: наглядность; учет индивидуальных особенностей и возраста учащихся; доступность и уход от формализма в обучении; принцип сознательного и глубокого усвоения знаний учащихся; самостоятельность учения; воспитывающее обучение; повышение роли учителя в учебно-воспитательном процессе, творческого начала в его работе.

Практическая деятельность оформлена в представленной образовательной триаде: история – краеведение – спортивный туризм. Они объединены процессом взаимосвязанности преподаваемого предмета и системы дополнительного образования, где используются новые, творческие методические наработки.

Чтобы воспитать любовь к Родине нужно её изучать на наглядном, близком материале, а значит, путешествовать. В туризме заложены все развивающие компоненты и духовно-нравственные основы. Природа служит вдохновляющим фактором для творчества, даёт оздоровление физическое и духовное, а также оказывает непрерывное эстетическое воздействие на личность. Туристско-краеведческая деятельность позволяет ощутить и связь времён, развить познавательную, социальную и творческую активность школьников, самостоятельность, ответственность, трудолюбие. [6]. Поход – один из лучших форм уроков, в которых реализуются идеи Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского, ведь «один день, проведенный дитятей среди лесов и полей, стоит недели в классной комнате».

Обучение в походах практически реализует положения Н.И. Пирогова относительно приоритетности и важности наглядного обучения. Настаивая на наглядном обучении естествознанию, Н.И. Пирогов имеет в виду подлинную, или полную наглядность, т.е. детальное изучение подлинных явлений и объектов природы, а не картинки, что позволяет ребенку не только умножать знания об окружающем его мире, но и всесторонне развивать свои личностные качества. Если заучивание наизусть рассчитано на развитие памяти, то наглядное изучение явлений природы требует не столько работы памяти, сколько служит верным и единственным средством развить внешние органы чувств, а через них уже развить и память, и воображение. Говоря о необходимости наглядного обучения Н.И. Пирогов пишет: «Надобно приучить с ранних лет его (ребёнка) глаз и его осязание к отчётливому отыскиванию различных наружных признаков, характеризующих естественные тела; дайте ему в руки минерал, растение, животное и спрашивайте его, что он видит и что он находит особенного; заставьте его найти и описать различие между тем и другим телом, и задача ваша будет разрешена, цель будет вполне достигнута» [3]. К.Д. Ушинский подчеркивал, что гармоничную, полноценную личность можно сформировать только в процессе обучения, которое теснейшим образом связано с реальным миром, окружающим ребенка. При этом основными элементами образования становятся педагогические методики, направленные на изучение: родного языка, традиций своего народа, его истории, особенностей географии той местности, где живет ученик, явлений природы, которые непосредственно окружают ребенка в его жизни.

Школьное краеведение дополняют занятия спортивным туризмом. Взаимодействие педагога и школьников реализуется во внеурочной деятельности и в секциях дополнительного образования и позволяет развивать межпредметные связи, а также достигать метапредметных результатов. Во время походов ставятся образовательные задачи: учащиеся получают задания, связанные с обеспечением деятельности туристической группы, выполняют определенные обязанности, работают над краеведческими заданиями. Поэтому любой туристский маршрут имеет образовательное и воспитательное значение.

Воспитанники взрослеют, маршруты усложняются, а любознательность ведёт вдаль за пределы города, области. Поэтому совершаем с ребятами и сложные категорийные туристские походы. Это большие проекты, которые заблаговременно планируются, тщательно готовятся и успешно реализуются. Обязательным их условием является написание отчёта о походе, как доказательства пройденного маршрута и основания участия в Чемпионате, а также для присвоения спортивных разрядов [7].

Важная практика – развивающая навыки в составлении отчёта – это аналитический этап проекта после завершения маршрута. Отчёт пишет руководитель, но при помощи группы. Чему учит работа над отчётом? Всегда подводить итоги, рефлексировать и делать выводы по пройденным маршрутам и ставить новые цели, заботиться о других, т.к. отчёт не для себя, а для следующих групп. В процессе работы над ним происходит преобразование прожитого опыта в конкретный образовательный продукт – отчёт, спортивный результат, социальный опыт группы на маршрутах. При этом руководитель трижды проходит маршрут: до похода – планируя его, во время похода и после, оформляя в отчёте его результаты. Но все приложенные руководителем и участниками похода усилия не пропадут, а будут востребованы жизнью и людьми – ведь они нужны для других групп.

Рассматривая образовательный туризм, как современную творческую форму обучения школьников, необходимо остановиться на тех основных принципах, которые отличают его от других существующих педагогических технологий. К ним относятся следующие принципы:

- развитие экологического мышления учащихся в процессе прохождения маршрута. Имея опыт творческой и руководящей деятельности, считаю своим долгом передавать подрастающему поколению традиции сохранения окружающего мира и бережного отношения ко всему живому: к ландшафтам, людям, к мысли, а значит к памяти, следовательно, к нашей истории, где определяющим принципом является «Не навреди!»;
- формирование познавательных компетенций – сканирование истории (на микро- и макро- уровне, поскольку для каждого спортивного маршрута имеется историческое описание региона, а на самом маршруте – памятные исторические места) на любом маршруте и представление результатов этой работы в отчёте и портфолио;
- развитие навыков работы с различными, разноплановыми источниками информации, особенно в подходах, апробированных на школьных маршрутах (фестивали школьных маршрутов);
- последовательное совершенствование своего туристского опыта, что достигается переходом от микро-маршрутов до категорийных походов. На каждом маршруте мы узнаём новое и планируем новый географический район для походов;
- наглядности, доступности, новизны, полезности;
- документальности подтверждения – оформление справок о походе с характеристиками личности участников;
- формирования умений защищать отчёты о походах на фестивалях и конференциях.

В процессе походов вместе с учениками делаем описание музеев под открытым небом. Необычные находки встречаются на многих

спортивных маршрутах. А значит надо их описать и передать, оставить память другим людям. На маршрутах собираются краеведческие материалы для выступления на региональной проектно-исследовательской конференции. Они же используются и на Чемпионатах спортивных походов. Модель отчёта может быть также преобразована как форма для проектных исследований участников похода в рамках малых тем.

Наглядные результаты наших походов – фотоматериалы мы собирали в туристских маршрутах. В отдалённых посёлках и крупных городах снимали памятники боевой славы, а в Томске дополняли их сведениями из литературы и Интернет-ресурсов. Эта тематика даёт нам стимул дальнейшего углубленного изучения истории Томска, всей Сибири и России, а значит, соединяет нас знанием с прошлым, формирует историческую память гражданина [8].

Таким образом, участие в образовательном туризме дает возможность подросткам развивать способности, позволяющие извлекать информацию из первоисточников на основе пройденных маршрутов и планировать новые походы; формирует гуманистические ценности; развивает творчество, чувство прекрасного, прививает навыки самостоятельного обучения; мотивирует процесс обучения, порождает «опыта радости» и успешности в процессе обучения. Средствами образовательного туризма мы оберегаем себя от духовного кризиса, сохраняя и транслируя в творческой форме духовное наследие общества, являемся его творцами [9].

Роль педагога при реализации учебной деятельности в описанной форме образовательных технологий не ограничивается лишь ролью транслятора знаний. Но она заключается, прежде всего, в творческой постановке практических и учебных задач, побуждающих интеллектуальную активность учащихся и воплощающих педагогическую концепцию Н.И Пирогова и К.Д Ушинского; в контроле логики самостоятельного движения учеников в процессе поиска решений; в развитии рефлексии учащихся над результатами своей практической и учебной деятельности.

Литература

1. Кондукторова Н.В. Педагогические идеи К. Д. Ушинского в современной системе образования / Н.В. Кондукторова // Образование и воспитание. – 2016. – №5. – С. 3–6.
2. Пирогов Н.И. Вопросы жизни/ Н.И. Пирогов //Морской сборник. – 1856. – № 9. – С. 559–597.
3. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения/ Н.И. Пирогов / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. – Москва: Педагогика, 1985. – 496 с.
4. ФГОС. URL: [Электронный ресурс] <http://mon.gov.ru/dok/fgos>
5. Бунеева Е.В., Вахрушев А.А., Горячев А.В., Данилов Д.Д., Козлова С.А., Чиндилова О.В. Выдержки из программы развития универсальных учебных действий / Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев и др. [Электронный ресурс] http://school2100.com/uroki/osn_programma/osn_programma1.php Баллас, 2012.

6. Русский турист. Нормативно-правовые акты по спортивному оздоровительному туризму в России на 2001-2004 г.г. – Москва, 2001.
7. Регламент по спортивному туризму Туристско-спортивные мероприятия, связанные с прохождением туристских маршрутов. [Электронный ресурс]. Форма № 1 Тур (раздел 1 Регламента). Типовая форма отчета о прохождении туристского маршрута. – Москва, 2008.
8. Ларина А.В. Туристско-краеведческая проектно-исследовательская деятельность в МАОУ СОШ №32. / А.В. Ларина / Туризм и рекреация: Томск региональные тренды: материалы Международной научно-практической конференции (22-23 мая 2014 г.). – С. 112.
9. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности / В.С. Лазарев // Вопросы образования. 2015. №3. – С. 292–305.

УДК 378
ГРНТИ 14.35.07

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ПЕДВУЗЕ

USING OF THE EDUCATIONAL ROBOT TECHNICS FOR THE IMPROVEMENT OF THE CONTENT OF THE PREPARATION OF THE BACHELORS AT THE PEDAGOGICAL INSTITUTION

Протасова Мария Евгеньевна

аспирант ПФ ТГПУ, МАОУ СОШ № 32, г. Томск, Россия

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, д-р пед. наук, профессор ТГПУ

Ключевые слова: робототехника, LEGO – конструирование формирование профессиональных компетенций, деятельностный подход в образовании, универсальные учебные действия.

Key words: robot technics, LEGO – construction, the forming of professional competences, action-oriented approach, universal studying actions.

Аннотация. В статье обсуждается опыт внедрения в учебный процесс высших учебных заведений современных образовательных программ, построенных на основе освоения принципов образовательной робототехники. Показаны ресурсы робототехники в подготовке бакалавров, будущих учителей начальных классов, а также математики и информатики. Преимуществами представленных технологий обучения являются возможности освоения элементов технического творчества на ранних стадиях обучения, приемов ведения реальных научных исследований, а также формирование на этой базе компетенций, связанных со способностями грамотно применять информационные и коммуникативные технологии для решения учебно-профессиональных задач.

Высшее образование в России переживает значительные перемены, в том числе и в педагогических вузах. Активно внедряется стандарт нового поколения, способствующий подготовке будущих учителей для современной школы.

В учебные планы системы общего образования включается легоконструирование и образовательная робототехника как новое междисциплинарное направление обучения школьников, интегрирующее знания о физике, мехатронике, технологии, математике, кибернетике и ИКТ, и позволяющее вовлечь в процесс инновационного научно-технического прогресса [1].

По нашему мнению, робототехника является универсальным инструментом и новым направлением деятельности в системе общего образования. Она вписывается и в дополнительное образование, и во внеурочную деятельность, и в преподавание предметов школьной программы, причем в четком соответствии с требованиями ФГОС. Подходит для всех возрастов – от дошкольников до профобразования. Причем обучение детей с использованием робототехнического оборудования – это и обучение в процессе деятельности, игры и техническое творчество одновременно, что способствует воспитанию активных, увлеченных своим делом, самодостаточных людей нового типа.

Немаловажно, что применение робототехники как инновационной методики на занятиях в обычных школах, учреждениях дополнительного образования обеспечивает равный доступ детей всех социальных слоев, потребностей и интересов к современным образовательным технологиям.

Она дает возможность на ранних шагах выявить технические склонности учащихся и развивать их в этом направлении. Робототехнику можно использовать в начальном, основном общем и среднем (полном) общем образовании, в области высшего образования.

Одной из важных особенностей работы с образовательной робототехникой должно стать создание непрерывной системы – робототехника должна работать на развитие технического творчества, воспитание человека будущего, начиная с детского сада и до момента получения профессии и даже выхода на производство.

Для реализации данных программ в урочной, внеурочной деятельности и дополнительном образовании необходима подготовка кадров на базе современных педвузов. С этой целью разрабатываются программы курсов для бакалавриата, магистратуры. Опыт разработки таких программ для будущих учителей начальных классов, математики и других специальностей имеется в Томском государственном педагогическом университете. Они вводятся отдельные учебные дисциплины или в форме модулей других программ.

Встраивание робототехники в образовательный процесс в учреждениях высшего образования помогает студенту как будущему учителю не просто развивать в себе технические склонности, происходит понимание сути выбранной профессии, ее возможностей. Робототехника

позволяет реализовать уже профессиональные знания через моделирование, конструирование и программирование. Главная цель на этапе встраивания робототехники на ступени профессионального образования – обеспечить взаимодействие образования, науки и производства, то есть школы.

Важнейшую роль в процессе освоения новой области играет деятельность по формированию компетенций моделирования и конструирования, что требует освоения методики преподавания образовательной робототехники в школе.

А. Н. Леонтьев также подчеркивает именно важнейшую роль деятельности в формировании личности, и пишет, что иерархические отношения между мотивами определяются складывающимися связями деятельности субъекта, их опосредованиями. Опосредование связано с одной стороны, с осознанием мотивов деятельности, перспективных целей, с другой стороны – с критичностью, с правильной оценкой своего «Я» и других, с возможностью регуляции своего поведения. Он подчеркивает, что деятельность человека является единицей жизни, опосредованной психическим отражением, образом, реальная функция которого состоит в том, что он ориентирует в предметном мире [2]. Учитывая изложенное выше, следует искать те формы деятельности, которые будут интересны современному ребенку.

Опыт создания такой программы по робототехнике для учащихся начальной школы имеется в школе № 32 г. Томска, а также в Детском центре образовательной робототехники ТГПУ, на базе которого происходит подготовка бакалавров, будущих учителей как начальных классов, так математики и информатики.

В процессе подготовки педагогического исследования нами разработана, успешно апробирована комплексная программа «Конструктор среды» для учащихся 1-4 классов и программа «Робототехника для начинающих» для разновозрастной аудитории, которые могут стать программно-методической основой внедрения образовательной робототехники в вузе. Они являются методическим инструментарием для бакалавров, будущих учителей.

Что важно на занятиях по робототехнике в школе? Что должен знать будущий учитель? На занятиях по робототехнике дети привыкают интеллектуально трудиться, заниматься технологическим творчеством, конструировать управляемыми машинами, создают технические модели из LEGO-конструкторов и программируют микрокомпьютеры.

Учебная деятельность ученика строится на деятельностном подходе, предполагающем получение знаний в решении научно-познавательных и учебно-практических задач. А именно такой характер обучения стал отличительной особенностью новых ФГОС. Помимо деятельностного

подхода неотъемлемой частью нового стандарта является требование к формированию универсальных учебных действий.

На таких занятиях ребенок, разрабатывая, программируя и тестируя роботов, не только приобретает навыки в области конструирования и программирования, но и знакомится с процессами планирования, осваивает алгоритмы пошагового решения задач, выработки и проверки гипотез, анализа неожиданных результатов. Он учится вести себя как молодой ученый, проводя простые исследования, просчитывая и измеряя поведение, записывая и представляя свои результаты.

Важным элементом формирования универсальных учебных действий обучающихся на ступени начального общего образования, обеспечивающим его результативность, является ориентированность в информационных и коммуникативных технологиях и формирование способности их грамотно применять. На занятиях по LEGO-конструированию ученики осваивают азы программирования и учатся использовать современные цифровые инструменты (web-камера, технологии 3D моделирования: Autodesk 3d max, Autodesk AutoCAD). При этом эффективность освоения достигается созданием игровой обстановки, нацеленностью на решение конкретной практической задачи и использованием уникальной среды программирования [3].

В последнее время на базе Детского центра образовательной робототехники ТГПУ также реализуются программы практик студентов и магистрантов, проводятся циклы спецкурсов по образовательной робототехнике, методике ее преподавания, курсы повышения квалификации для педагогов томских школ.

Таким образом, образовательная робототехника является действенным механизмом в совершенствовании подготовки бакалавров в педвузе. Она дает возможность организовать содержание образовательного процесса на качественно новом уровне.

Литература

1. Ершов М.Г. Роль образовательной робототехники в формировании инженерного мышления школьников [Текст] / М.Г. Ершов // Рождественские чтения: тезисы докладов XVI межрегиональной научно-методической конференции по вопросам применения ИКТ в образовании. – Пермь: ПГНИУ, 2012. – С. 32–35.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – Москва, 1975.
3. Филиппов С.А. Основы робототехники на базе конструктора Lego Mindstorms NXT / С.А. Филиппов // Журнал «Компьютерные инструменты в школе», № 1–6, 2010. Серия статей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.robofinist.ru>

**ВЛИЯНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СТЕЙКХОЛДЕРАМИ
В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ
КРАТКОСРОЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ УЧРЕЖДЕНИЯ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**EFFECT OF THE INTERAKTION WITH STEAKHOLDERS IN
THE PROCESS OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTAITION
OF SHOT-TEAM EDUKAITIONAL PROGRAMS
ON THE EDUKAITIONAL ENVIROPMENT OF THE ADDITIONAL
EDUKAITION**

Тайдонова Марина Викторовна

Научный руководитель: Л.Г. Смышляева, д-р пед. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет,
МАОУ ДО ДДТ «У Белого озера», г. Томск, Россия*

Ключевые слова: вариативная модель дополнительного образование детей, стейкхолдеры – заинтересованные лица, внутренние и внешние стейкхолдеры, цели, субъекты и механизмы взаимодействия, краткосрочные образовательные программы, параметры образовательной среды.

Key words: variational model of additional education of children, stakeholders – interested persons, internal and external stakeholders, goals, subjects and mechanisms of interaction, short-term educational programs, parameters of the educational environment.

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема взаимодействия со стейкхолдерами в системе дополнительного образования детей. Раскрываются возможности этого взаимодействия и его влияние на образовательную среду учреждения дополнительного образования. Предлагается использование механизма взаимодействия со стейкхолдерами как дополнительного ресурса развития и управления учреждением дополнительного образования детей на современном этапе, влияния на выработку ее политики и стратегии развития.

Структурное подразделение «Фрегат» МАОУ ДОД ДДТ расположено в Октябрьском районе г. Томска, находится внутри жилого микрорайона, окружено жилыми домами, в ближайшем окружении находятся школы №№ 37, 25, 13, детский сад № 53. Через дорогу от «Фрегата» по ул. Беринга, 24 располагается СП «Смена», также филиал ДДТ «У Белого озера».

В структурном подразделении «Фрегат» с 2012 г. реализуется вариативная модель организации дополнительного образования «Ресурсный центр Школа практик ОБЖ» в рамках МИП (муниципальной инновационной площадки) по теме «Создание ресурсного центра "Школа практик ОБЖ" в условиях внедрения новых ФГОС».

Основной упор в деятельности в режиме МИП был сделан на разработку, апробацию и реализацию краткосрочных образовательных программ, относящихся преимущественно к предметной области ОБЖ. Этому способствовали особенности кадрового состава и условий структурного подразделения «Фрегат»:

1. Приоритетным направлением деятельности подразделения является сохранение и развитие технической, туристско-краеведческой и физкультурно-спортивной направленностей;

2. Сложившийся опыт вовлечения в сетевое взаимодействие государственных, муниципальных и общественных организаций и учреждений;

3. Активность и мобильность кадрового состава СП «Фрегат» за счёт наличия в штате большого количества мужчин (40-60%) и молодых педагогов (60-80%);

4. Яркость, эмоциональная привлекательность, подвижный характер событий и мероприятий, организуемых детско-взрослым коллективом СП.

Основанием для разработки проекта и выросшей из него вариативной модели и, одновременно, одним из способов мониторинга его результативности стали данные согласованного исследования состояния образовательной среды СП «Фрегат» по методике В.А. Ясвина: диагностика по параметрам образовательной среды в разные периоды деятельности МИП в структурном подразделении: начало деятельности по проекту 2012-2013 уч.г.; основной этап 2013-2014 уч.г.; завершающий этап 2015-2016 уч.г.

Таблица 1

| Параметры среды | 2012–2013 (май – статус МИП) | 2013–2014 уч.г. (сентябрь–март – основной реализационный этап МИП) | 2015–2016 (декабрь–апрель завершающий этап) |
|-----------------|---------------------------------|--|---|
| Активность | 7,8 | 2,5 | 4,7 |
| Интенсивность | 13,6 | 2,8 | 10 |
| Осознаваемость | 7,2 | 3,2 | 6,3 |
| Широта | 6,9 | 6,1 | 5,6 |
| Эмоциональность | 7,2 | 4,6 | 8,3 |
| Устойчивость | 7,6 | 8 | 11,2 |
| Когерентность | 8,8 | 5,6 | 4,8 |
| Мобильность | 6,5 | 6 | 8,4 |
| Обобщённость | 9 | 7,4 | 9,4 |
| Доминантность | 7,8 | 4,5 | 10 |

Из таблицы видно, что наиболее стабильными показателями по 4 параметрам образовательной среды «Фрегата» являются обобщённость, устойчивость, широта и мобильность.

Из таблицы также видно, что самыми нестабильными параметрами – дефицитами среды, стали на момент второго исследования интенсивность, социальная активность и осознаваемость. На преодоление этих дефицитов была направлена дальнейшая деятельность по проекту. По итогам проведённой рефлексии на круглом столе на первый план вышли задачи:

- Вовлечение подавляющего большинства педагогов СП в реализацию проекта.
- Рост количественных показателей охвата краткосрочными образовательными программами школьников Октябрьского района г. Томска.
- Обеспечение систематичности реализации краткосрочных образовательных программ.

Для решения этих задач наша рабочая группа сделала ставку именно на краткосрочные образовательные программы, поскольку, согласно проведённому рабочей группой блиц-опросу, именно краткосрочные программы и проекты являются основным предметом заинтересованности в совместной деятельности как внешних, так и внутренних стейкхолдеров.

Ближний внешний круг стейкхолдеров – это, прежде всего, потребители услуг, или «клиенты», ближний внутренний круг – это создатели и поставщики услуги. В этой логике, продукт, услуга, предлагаемая «поставщиком» «клиенту» – это краткосрочные образовательные программы, дополняющие основные программы школ, программы внеурочной и внеучебной деятельности в предметной области ОБЖ по части организации практико-ориентированной деятельности с получением метапредметных результатов и формированием компетенций.

«Заказчики»: школы (как образовательные организации), отдельные представители школ (завучи, классные руководители, учителя-предметники), детские сады и их представители (воспитатели, методисты), педагогические коллективы и отдельные педагоги структурных подразделений ДДТ, координационный совет городской сетевой программы «Формула творчества».

«Клиенты» или потребители продукта, услуги:

1. Организованные *группы учащихся* школ №№ 37, 25, 43 и *сопровождаящие их педагоги* – в случае, когда детей приводят на мероприятия в структурное подразделение

2. Организованные группы учащихся школ – классы и их педагоги, в которые приходят с мастер-классами, «пятиминутками безопасности» педагоги СП (на базе школ).

Заинтересованность в краткосрочных программах и проектах внешних стейкхолдеров (прежде всего, школ и их представителей – завучей, классных руководителей, учителей-предметников) объясняется тем, что:

Во-первых, краткосрочные и проекты не требуют длительной подготовки со стороны педагогов СП, длительного согласования с администрацией со стороны педагогов школ,

Во-вторых, они мобильны и их легко вставить в любой график и/или расписание;

В-третьих, тема ОБЖ (безопасность жизнедеятельности) и/или ТБ (техника безопасности) всегда востребована в образовательных учреждениях и, естественно, лучше преподнести её в игровой форме и/или в форме практического занятия с использованием специального снаряжения и оборудования, не всегда имеющегося в наличии в школе.

В-четвёртых, из общения с педагогами и администрацией стало понятно, что в школе не предусмотрен ни функционал (кадры), ни программное обеспечение для разработки и реализации краткосрочных программ.

«Поставщики продукта, услуги»:

1. Административный и педагогический состав СП «Фрегат», разработчики цикла занятий, мастер-классов, мероприятий по проекту Ресурсного центра.

2. Педагоги, работающие в режиме модели на постоянной основе, в том числе принятые на работу непосредственно «под реализацию» одной или нескольких краткосрочных программ.

Востребованность краткосрочного взаимодействия со стороны внутренних стейкхолдеров соответствует специфике и особенностям нашего структурного подразделения – мобильности, подвижности, лёгким на подъём кадрам. В разработке и реализации краткосрочных форм взаимодействия молодым педагогам легче проявить себя, чем в реализации долгосрочных программ и проектов. Именно в таких формах есть место для ситуаций успеха и повышения квалификации молодых педагогов. Для старших воспитанников объединений и актива клуба – это и доказательство «взрослости», так необходимое ребятам в старшем подростковом возрасте, и реальная помощь своим педагогам. Таким образом, для нас проект Ресурсного центра является тем значимым делом, объединяющей идеей, вокруг которого строится образовательный процесс в СП «Фрегат» уже в течение 3-х лет.

«Продукт, услуга» – это краткосрочные образовательные программы и проекты. В ходе реализации вариативной модели в формате МИП разработаны и успешно апробированы такие продукты (услуги), как:

1. Мастер-классы по тематике ОБЖ:
 - «Хозяин в доме», «Хозяйка в доме» – занятия, посвящённые знакомству с бытовым инструментом и оборудованием.
 - «Если ты заблудился в лесу...» – занятия, посвящённые правилам безопасного поведения в природе.

– «Безопасная дорога – безопасная жизнь».

Мастер-классы интересны школам практико-ориентированным подходом, в мастер-классах всегда присутствует практический блок: например, работа с семафорной азбукой, компасом, специальным туристским снаряжением.

2. Кругосветки.

Так, кругосветку «Сам Себе Спасатель», посетили свыше 200 детей из параллелей 5-х и 6-х классов школы № 37.

3. Обучающие занятия по актуальным темам (определены по согласованию с заказчиками):

- «В год коня – без огня»;
- Гололед – без забот»;
- «ЛФК – лечебная физкультура»;
- «Игра-конструктор» для проведения мастер-классов в школах.

4. Комплекты и подборки методических и дидактических материалов по актуальным темам.

5. Обучающие занятия (по запросу «индивидуального» заказчика).

Например, занятие, посвященное действиям в лавиноопасных участках, дополняющее тему по курсу ОБЖ «Опасные геологические явления (сели, оползни, лавины) для параллели 8-х классов. Занятие «Да обойдут тебя лавины» проводятся с использованием альпинистского снаряжения.

6. Программа каникулярного отдыха «Экстрим-каникулы» (на базе «Фрегата»). Главная идея программы «Экстрим-каникулы» – предоставление детям возможности приобрести элементарные навыки ЗОЖ, ОБЖ в режиме мастер-классов по направлениям: фехтование, скалолазание (спелеотуризм), картинг, спортивные танцы, рукоделие.

7. «Пятиминутка безопасности» для младших школьников и младших подростков с игрой-кроссвордом по безопасности жизнедеятельности.

8. Комплексная краткосрочная программа «Сам Себе Спасатель» (срок реализации – 3 месяца).

Программа объединяет циклы занятий по темам «Пора в дорогу (основы туристской подготовки)», «Безопасная дорога», «Безопасный дом» реализуется на базе СП «Фрегат» с октября 2014 по настоящее время на основании договора с СОШ №37. Целевая группа – сводная группа продлённого дня, учащиеся 1-х классов.

За короткий период деятельности по реализации модели в режиме МИП с использованием ресурса краткосрочных программ, были достигнуты желаемые результаты:

1. Значительный рост педагогического и методического мастерства педагогов СП за счет участия в реализации краткосрочных образовательных программ.

2. Широкая презентация деятельности клуба за пределами СП и ДДТ, формирование положительного имиджа учреждения.

3. Сетевой и системный характер взаимодействия между организациями – партнерами.

4. Усиление инновационного потенциала и ресурса структурного подразделения.

5. Налаживание системного взаимодействия с основными группами стейкхолдеров.

Представленные достижения стали возможными только во взаимодействии с внешними стейкхолдерами, в нашем случае – с представителями школ Октябрьского района г. Томска. Если говорить языком образовательной среды, то проект эффективно и результативно работал на такие параметры среды, как социальная активность, интенсивность и осознаваемость через внеурочную и внеучебную деятельность в рамках ресурсного и сетевого взаимодействия структурного подразделения «Фрегат» ДДТ «У Белого озера» и школ Октябрьского района г. Томска в условиях внедрения ФГОС.

Литература

1. Взаимодействие с заинтересованными сторонами. URL: www.dkipb.com
2. Взаимодействие со стейкхолдерами или бриджинг. URL: www.belerp.com/modules.php.
3. Клилэнд Д. Управление заинтересованными сторонами в проекте // Управление проектами / Под ред. Дж. К. Пинто. Москва: Питер, 2004.
4. Саввинов В.М., Стрекаловский В.Н. Учет интересов стейкхолдеров в управлении развитием образования // Вестник международных организаций. 2013. № 1 (40). С. 87-99.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 372.881.111.1

ГРНТИ 14.25.09

КЕЙС-МЕТОД – ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

CASE METHOD AS THE EFFECTIVE METHOD OF THE FORMING OF THE STUDENTS' INDEPENDENCE AT THE ENGLISH LESSONS

Филатова Ольга Робертовна

МАОУ СОШ № 32, г. Томск, Россия

Ключевые слова: компетентностный подход, проблемное обучение, кейс-технологии, фокус-группы.

Key words: competence approach, problem-solving education, case technology, focus groups

Аннотация. В работе представлены результаты апробации авторской методики, ориентированной на применение кейс-технологий, при обучении школьников английскому языку. Показано, что метод кейса позволяет реально воплотить деятельностный и личностно-ориентированный подходы в обучении, а также дает возможность каждому учащемуся принять активное участие в поиске решения проблемы в конкретной ситуации. Представлена структура организации учебной деятельности педагога и учащихся в процессе реализации кейс-метода на уроке английского языка. Охарактеризованы специфические особенности кейс-метода, позволяющие учащимся не только эффективно формировать знания, но и развивать свои личностные качества, в процессе реализации технологии проблемного обучения.

В современном образовании на всех ступенях обучения широко реализуется компетентностный подход, который предполагает не просто формирование специальных знаний, умений и навыков учащихся, но также развитие личностных качеств, смысловых образований, жизненного опыта, практического интеллекта, – то есть тех дополнительных ресурсов человека, которые помогают ему эффективно решать сложные задачи в своей профессиональной и повседневной деятельности. В связи с этим возрастает потребность в практическом воплощении новых форм обучения – идущих от жизни и от конкретных проблем, возникающих в тех или иных жизненных ситуациях. Технологии проблемного обучения активно используются при обучении студентов в ВУЗах, в последипломном образовании, на курсах повышения квалификации и т.д. Значительно сложнее их реализация в средней школе, поскольку искусство построения проблемной ситуации сообразно уровню развития ребенка, а также конструирование той учебно-информационной среды, которая помогает ее результативному решению, во многом зависит от инновационного потенциала самого педагога, его умениям не только находить, но и воплощать новое в творческом взаимодействии с учениками.

Одной из новых форм эффективных технологий обучения является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов [1]. Кейс представляет собой описание конкретной жизненной ситуации с целью обучения учащихся умению формулировать проблему и находить различные варианты ее решения. Метод кейса позволяет реализовать деятельностный и личностно-ориентированный подходы в обучении. Использование кейс-технологии позволяет каждому учащемуся принять активное участие в поиске решения проблемы в конкретной ситуации реальной жизни, а также решать ее в соответствии с индивидуальным стилем учебной деятельности. Таким образом, на уроке происходит формирование активной самостоятельной деятельности учащихся, ведущей к развитию их конструктивных учебных и личностных качеств.

Обратится к методике проблемного обучения меня побудила учебная ситуация, возникшая в прошлом учебном году на уроках англий-

ского языка. В процессе работы с учащимися 9 класса я заметила, что некоторые мои ученики стараются не включаться в работу на уроке. При высказывании своего мнения по каким-либо вопросам они просто поддерживают точку зрения других школьников, не вникая в суть вопроса. И это были «сильные» учащиеся. С другой стороны, менее «сильные» ученики подвергались критике со стороны одноклассников. Таким образом, мне стало понятно, что я должна найти выход из данной ситуации. И наиболее эффективным способом ее разрешения могло стать применение деятельностных технологий и, в частности, кейс-метода. А все началось с того, что я вспомнила прочитанные когда-то мною слова Альберта Эйнштейна о том, что обучение должно стать переживанием.

Действительно, для нас становится важным то, чему мы сами можем переживать и сопереживать. Особенно это важно для подростков, поскольку в этом возрасте формируется самосознание – новая возможность понимания себя и собственных переживаний, а также эмпатия, позволяющая молодому человеку более тонко воспринимать особенности душевного мира другого человека. Погружение в проблему, реализованное на основе кейс-метода, помогает каждому обучающемуся активно включиться в обсуждение какой-либо конкретной жизненной ситуации, выявить проблему и определить пути ее решения. Тщательно разработанный кейс должен вызвать чувство сопереживания с его главными действующими лицами. Это достигается тем, что в нем описана личная ситуация центральных персонажей. И именно сопереживание подростка, решающего учебную задачу, и является важнейшим фактором процесса нахождения верного решения и успешного преодоления проблемной ситуации.

Для построения кейса я выбрала ситуацию, близкую по теме 9 класса по учебнику английского языка М.З. Биболетовой [2]. В рамках серии уроков «Как научиться избегать конфликтов» подобрала материал и сформировала содержание кейса для обсуждения в группах с использованием кейс-метода [3,4]. Разработанный кейс включал описание конкретной ситуации из жизни, вопросы для обсуждения в группах, файл с текстом для аудирования, таблицу для заполнения после прослушивания, дополнительную информацию, ведомость для заполнения после принятия решения. В качестве сопутствующего материала для работы в группах потребовались большие листы и фломастеры.

Реализация учебного занятия включала в себя ряд последовательных этапов работы [5,6,7]. В начале урока, на его организационном этапе, учащиеся провели рефлексию своего поведения в различных аспектах взаимодействия с окружающими людьми. Для этого я попросила своих учеников оценить – насколько они умеют верно находить

выход из какой-либо сложной ситуации, помогают ли им в этом умения ладить друг с другом, совместно принимать решения, или они предпочитают решать проблемы в одиночку.

Многие ответили, что вместе они справятся со сложной ситуацией лучше и быстрее. Но были и такие, кто считал иначе. Передо мной стояла проблема объединения ребят для решения ситуации. Так как наши ученики часто принимают участие в разных конференциях и на улицах нашего города можно встретить иностранцев, я выбрала следующую ситуацию в формате мини-кейса: «К нам в город скоро придут зарубежные гости. Они предполагают принять участие в международной конференции, проводимой Томским государственным университетом. У нас с университетом давно существуют тесные связи. Нас просят помочь разместить 6 участников, для которых приготовлены 3 комнаты в общежитии. Нам предоставили запись небольшого интервью с этими участниками, сделанную заранее. Как мы можем в этом помочь. В чем конкретно будет состоять наша помощь. Как решить ситуацию».

Далее класс (группа из 11 человек) делится на 2 группы по 4 человека, а 3 человека образовали так называемую фокус-группу, которая отслеживает работу двух других групп и выбирает наиболее объективное и грамотно аргументированное мнение. Группы 1 и 2 получили кейс с различными материалами:

1. подробное описание ситуации;
2. незаполненная таблица участников;
3. файл с интервью;
4. краткая информация о странах участников конференции;
5. фразы для коммуникации в группе;
6. программа конференции;
7. список всех участников;
8. описание комнаты в общежитии;
9. незаполненная ведомость распределения участников по комнатам.

Также участникам была выдана памятка по работе в группах и пошаговая инструкция для выполнения задания кейса, которая включала в себя следующие шаги или кейс-стадии:

1 шаг: Сформулируйте одну конкретную проблему и запишите ее.

2 шаг: Выявите и запишите основные причины ее возникновения (причины формулируются со слов «не» и «нет»).

1 и 2 шаг представляют ситуацию «минус». Далее ее надо перевести в ситуацию «плюс».

3 шаг: На основе выявленной проблемы сформулируйте цель.

4 шаг: Сформулируйте задачи по достижению поставленной цели (т.е. выявленные причины становятся задачами).

5 шаг: Для каждой задачи определите комплекс мероприятий – шагов по ее решению, для каждого шага назначаются ответственные.

6 шаг: Ответственные определяют необходимые материальные ресурсы и время для выполнения мероприятия.

7 шаг: Для каждого блока задач определите конкретный продукт (то, что должно получиться в итоге), критерии эффективности решения задачи.

Результатами проведенного занятия явилось то, что все ученики оказались вовлеченными в решение проблемной ситуации. Варианты ее решения были различными, но не было равнодушных, поскольку каждый молодой человек стремился проявить не только свои учебные знания, но и свой небольшой жизненный опыт для решения поставленной задачи.

Таким образом, кейс-метод стал наиболее эффективным способом решения возникшей в моей работе конкретной педагогической ситуации. Его специфическими особенностями явились следующие характеристики:

- описание реальной, жизненной проблемной ситуации;
- альтернативность возможных решений проблемной ситуации;
- единая цель и коллективная работа по выработке решения;
- функционирование системы группового оценивания принимаемых решений;
- эмоциональное напряжение учащихся.

По результатам проведенной работы можно сделать следующие

ВЫВОДЫ:

- В современном мире, когда люди не только не испытывают недостатка информации, но часто имеют ее избыток, человеку бывает, порой, очень трудно отделить значимую информацию от неважной, несущественной. Полезная информация способствует эффективному решению проблем, а также развитию самого человека, окружающих его людей и всего общества в целом. Бесплезная информация во многом затрудняет наш жизненный путь и снижает нашу способность к выработке правильных решений.
- Поэтому очень важно научить подростков работать в таких условиях, когда существует избыток информации. При этом они формируют умения оценивать информацию, отбирать из нее наиболее полезную, помогающую решить поставленную задачу, и игнорировать ненужную, второстепенную.
- Проведенный урок показал, что очень важно ставить перед учениками задачи, максимально приближенные к условиям реальной жизни. В этом случае они получают отличный шанс применить на практике все, чему их учат в школе, а это возвышает их в собственных глазах, повышает мотивацию к изучению английского языка.

- Использование кейс метода в учебном процессе на уроках английского языка помогает учащимся развивать свою самостоятельность, повышает их учебную активность, позволяет развивать конструктивные личностные качества, направленные на более глубокое познание и понимание своего эмоционального мира, поведения и взаимодействия с окружающими людьми.

Литература

1. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. / В.С. Зайцев – В 2-х книгах. – Книга 2. – Челябинск, ЧГПУ, 2012 – 496 с.
2. Биболева М.З., Трубанева Н.Н. Программа курса английского языка к УМК “Enjoy English” для учащихся 2-11 классов общеобразовательных учреждений./ М.З. Биболева, Н.Н. Трубанева – Обнинск: Титул, 2010.
3. Английский язык. 9 класс: учеб. для общеобр. учреждений с прил. на электрон. носителе / В.П.Кузовлев и др. – Москва: Просвещение, 2011.
4. Мангутова О.Н. Современный урок иностранного языка: основные подходы к проектированию. / О.Н.Мангутова // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2010. – 30 сентября. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2010/0930-04.htm>
5. Морянова Н.П. Проект современного урока. /Н.П. Морянова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.tiuu.ru/upload/2012-57.doc
6. Эксузян Г.Г. Современный урок иностранного языка. / Г.Г. Эксузян [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gimnazia-201.ru/teacher/Sovriemiennyi_urok_inostrannogho_iazyka.pdf
7. Литвинова С.Л. Урок английского языка в современной школе. С.Л. Литвинова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/512519>

УДК 37.01
ГРНТИ 14.09.25

ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ТРУДАХ РУССКИХ ФИЛОСОФОВ И ПЕДАГОГОВ

SPIRITUAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN THE WORKS OF RUSSIAN PHILOSOPHERS AND TEACHERS

Филенко Игорь Александрович

МАОУ СОШ № 32, Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: духовность, воспитание, русская школа, христианско-православная антропология.

Key words: spirituality, education, Russian school, Christian-Orthodox anthropology.

Аннотация. В работе рассматриваются вопросы решения проблемы воспитания в отечественной педагогической традиции, опирающейся на христианско-православные ценности русской культуры. Показано, что основоположники национальной педагогики – Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев – основное внимание в педагогическом процессе уделяли формированию духовности подрастающего поколения, которая понималась ими как основа самостоятельной, активной, гражданской позиции личности, залог успешного развития ее нравственных и мо-

ральных качеств. Отмечается, что с данной линией национального образования тесно связаны труды представителей русской религиозно-философской мысли – Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина и других, раскрывающие философские основы отечественной педагогики в контексте проблематики жизненного пути и бытия верующего человека, человека-христианина.

Русская педагогическая школа, сформировавшаяся как самостоятельная национальная образовательная традиция на протяжении XVIII–XIX вв. и активно развивающаяся в наше время, своими корнями тесно связана с православной традицией воспитания подрастающего поколения, в которой главной задачей является формирование духовной, нравственной, целостной, активной личности, сохраняющей и преумножающей национальные культурные традиции. В отличие от западных педагогических направлений, которые акцентируют свое внимание на примате получения знаний в образовательном процессе, а воспитание сводят в основном к усвоению правил социальной нормативности, русская педагогическая мысль отдает первичность духовному, нравственному, гражданскому и патриотическому воспитанию, что позволяет создать надежные предпосылки для самодвижения личности по своему жизненному пути.

В 1840 г. Виссарион Григорьевич Белинский писал о воспитании подрастающего поколения следующее: «Первоначальное... воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком... Кто не сделается прежде всего человеком, тот плохой гражданин». Согласно В.Г. Белинскому перед каждым человеком стоит насущная необходимость «развить лежащее в его натуре зерно духовных средств, стать вровень с самим собой», при этом, подчеркивал он, «главная задача человека во всякой сфере деятельности – быть человеком» [1].

Понимание необходимости и первичности духовного воспитания подрастающего поколения обосновано и подробно раскрыто в работах отечественных педагогов: Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Д. Юркевича, П.Ф. Каптерева, С.А. Рачинского, А.П. Нечаева. Так, Николай Иванович Пирогов опубликовал в 1856 г. работу «Вопросы жизни» [2], в которой выступил за гуманизацию школы в духе отечественных религиозно-культурологических традиций. Опыт Крымской войны убедил Н.И. Пирогова в том, что для человека жизненно необходимы духовные идеалы, образующие внутренний стержень личности, и такой человек является настоящим гражданином своей Родины. Поэтому Н.И. Пирогов акцентирует внимание на идеи общечеловеческого воспитания детей, формирования у них духовных ценностей, воспитания

полезного стране гражданина, обладающего развитыми нравственными личностными качествами, которые, по его мнению, более важны, чем ранняя профессиональная специализация, в связи с чем он пишет: «– К чему вы готовите вашего сына? – кто-то спросил меня. – Быть человеком, – отвечал я» [2]. Как считает В.А. Волкович: «основная задача воспитательной теории Пирогова: осуществление идеала, носителем которого является человек, путем борьбы, процесса жизненного делания добра во имя любви для лучшего грядущего, социального и культурного переворота – водворения Царства Божия на земле» [3].

Константин Дмитриевич Ушинский, для которого христианская духовность являлась базовой основой гуманистического и нравственного воспитания личности, пишет о том, что: «Характер каждого человека складывается всегда из двух элементов: природного, коренящегося в телесном организме человека, и духовного, вырабатывающегося в жизни, под влиянием воспитания и обстоятельств» [4]. Согласно К.Д. Ушинскому духовный уровень человеческой природы и является определяющим другие уровни – психический и физический, а также особенности развития и бытия личности. При этом духовность понимается им в контексте православной христианской традиции: «Педагогика... советует нам развивать душу человека сообразно с ее природой, а душа человека... рождается христианкой: это и есть та ее гуманность, о которой наиболее обязано заботиться истинное воспитание» [5]. Поскольку решение подобной задачи является необычайно сложной и жизненно важной проблемой К.Д. Ушинский отмечает, что: «Духовное развитие, духовное воспитание человека в отдельности и народа вообще совершаются не одной школой, но несколькими, великими воспитателями: природой, жизнью, наукой и религией» [4]. Главный источник развития духовности ребенка – родной язык, и его сила связана с тем, что в нем отражаются климат, природа и историческое прошлое, духовная глубина и культурное богатство Родины: «... родное слово есть основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний: с него начинается всякое понимание, через него проходит и к нему возвращается. Слово есть плоть духа... Слово есть единственная сфера развития духа и ...на обладании этой сферой должно строиться всякое учение и развитие» [5]. И не случайно знаменитый учебник К.Д. Ушинского получил название «Родное слово».

Известный русский педагог Петр Федорович Каптерев обращал внимание на приоритетах нравственного и духовного воспитания в образовании: «Прогресс в знаниях и умственном развитии без прогресса в добрых нравах и нравственности есть уже регресс» [6]. В связи с чем, он формулирует цель педагогического процесса, отраженную в педагогическом идеале: «В самом общем виде педагогический идеал может

быть очерчен так: прежде всего, каждый воспитываемый должен быть образум, как добрый общественник» [6]. По П.Ф. Каптереву основой воспитания становятся национальные идеалы, отражающие собой те духовные вершины, которые может достигнуть личность в своем развитии: «Идеал есть, хотя и духовное, но живое и образное целое, воплощающее в себе желаемое и ожидаемое известным народом от своих сограждан, есть совокупность привлекательных ценных черт, есть совершенно определенная путеводная для жизни звезда» [6]. Согласно П.Ф. Каптереву, деятелями высшего порядка русский народ признает святых подвижников, преданных высшим религиозно-нравственным стремлениям и посвятивших свою жизнь служению Богу и духовно-нравственному руководительству людьми; второй ряд героев – это лица, проявившие особую энергию и гражданское самопожертвование на служении отечеству, государству; особое место в народном сознании принадлежит героям, проявившим силу и выдержку в перенесении ударов судьбы, стойкость в несчастьях, терпеливость, сохранивших силу духа среди разного рода бедственных внешних обстоятельств.

Идеи русской школы, несущей глубинный духовный воспитательный потенциал, воплотились в сельской школе в Татево, открытой Сергеем Александровичем Рачинским (1833–1902) [8]. С.А. Рачинский отмечал, что сельская школа в России – учебное заведение, не имеющее аналогов в западноевропейских странах, поскольку является духовно-образовательным учреждением. Основой нравственного воспитания в ней выступало Православие с широким использованием атрибутов церковности (церковного чтения, пения и богослужения). В школе господствовали дух народной культуры, традиции сельской общинности. Вскоре опыт С.А. Рачинского был распространен по всей России через учреждение церковно-приходских школ. Как отмечает С.Ю. Дивногорцева [7]: «Характерной чертой отечественной церковной школы явился синтез религиозных знаний, христианской нравственности и умственного воспитания. Эта школа была качественно отлична от западноевропейской, поскольку у нее было свое культурное своеобразие».

В конце XIX – начале XX в. в работах Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, И.О. Лосского, И.А. Ильина, Г.В. Флоровского, П.А. Флоренского, Б.П. Вышеславцева получила развитие русская религиозно-философская мысль, обратившая особое внимание на проблемы воспитания человека в духе христианско-православной антропологии. В центре внимания отечественных философов становятся вопросы построения философских основ педагогики, а также проблематика жизненного пути и бытия верующего человека, человека-христианина. Это направление продолжает традиции средневековых мыслителей и богословов – Иоанна Златоуста, Иоанна Дамаскина,

Нила Сорского и др. о целостном духовном развитии человека, о воспитании в нем высоких нравственных качеств. Работая в Томске в 1917-1921 году деканом историко-филологического факультета Томского университета, теоретик педагогики Сергей Иосифович Гессен написал труд «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», в которой раскрывает особенности духовного воспитания молодого человека. Система педагогики С.И. Гессена «... связана с великой идеей личности как носителя духовной жизни – и все, что может сделать школа, и заключается в том, чтобы помочь личности углубить и осознать внутренний (диалектический) закон, которому она подчинена в своем созревании» [9]. Анализируя педагогическую систему С.И. Гессена, профессор протоиерей Василий Васильевич Зеньковский отмечает, что в ней: «...основным духовным процессом является моральное созревание, вне которого в духовной жизни нет тем воспитания» [8].

В.В. Зеньковский в своих работах указывает на необходимость участия Церкви в школьном обучении как хранительницы национальной культуры и духовности, а также раскрывает организацию внутреннего мира и жизни человека, подчеркивая, что: «Основным процессом в жизни человека надо признать не физическую и не психическую сторону в нем, а духовную, которая глубже разделения физического и психического мира и которая носит залог целостности. Изучение различных душевных явлений показывает, что духовный процесс включает в себе ключ к пониманию всего, что происходит в человеке» [9]. Духовность – это основа и источник саморазвития личности и всех ее жизненных проявлений: «Начало личности, будучи по существу чисто духовным, пронизывает собой все в человеке» [9]. «Духовное начало в человеке есть корень и источник индивидуальности в человеке, источник его неповторимости во всей живой целостности состава человека» [9]. Согласно В.В. Зеньковскому задачи образования должны быть смещены с приобретения знаний на содействие духовному становлению ребенка: «Школа должна ставить своей целью идти на помощь детям в том, в чем они сами беспомощны. Не образование интеллекта иерархически стоит здесь на первом месте, но содействие духовному росту, в котором дан ключ к общему здоровью души. ...Следить за ростом и ритмом внутренней жизни в детях, видеть во всем внешнем воспитательном и образовательном материале лишь средства раскрытия и укрепления духовных сил в ребенке – таков путь школы» [8]. Говоря о необходимости воспитания духовной личности, В.В. Зеньковский так определяет направление воспитательной работы: «проблема воспитания добра или направления ребенка к добру есть не частичная проблема воспитания, а главная и основная проблема» [9]. При этом «... воспитание плодотворно лишь в той мере, в какой оно обращено к духов-

ной жизни, пронизано верой в силу Божию, в человеке светящую как образ Божий, способно зажечь детскую душу любовью к добру и правде» [9].

Русский философ Иван Александрович Ильин рассматривает духовность личности как ту основу, которая воссоздает и приумножает человеческие, культурные, научные, духовные потенциалы России на протяжении веков трудами многих поколений: «...личная духовность в России строила семью, воспитывала детей и вынашивала тот глубокий и чуткий совестный акт, который так характерен для русского человека. Она вынашивала и выносила русское искусство, начиная от православной иконописи и кончая музыкой наших дней. Она создала русскую науку. Она нашла себе особое выражение в русской армии...» [10]. В свою очередь национальные духовные потенциалы являются источником роста духовности ребенка: «Воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту...» [11]. Духовность – это жизненный стержень личности, источник ее силы и жизнестойкости, поэтому, согласно И.А. Ильину: «... самое важное в воспитании – это духовно пробудить ребенка и указать ему... источник силы и утешения в его собственной душе» [11]. Как считает философ, образование и духовное воспитание должны быть неразрывны на всех уровнях обучения человека в России: «В будущей России образование не должно отделяться от духовного воспитания – ни в народной школе, ни в гимназиях, ни в профессиональных училищах, ни в университетах» [12].

Таким образом, труды отечественных педагогов и философов обращают наше внимание на ту жизненную основу, которая ведет человека по жизни в единстве с движениями мира Духовного, пронизывающего все планы нашего бытия. Их работы особенно ценны в наше время, когда многие люди испытывают чувства отчужденности, непонимания, беспокойства, страха либо враждебности, агрессии, гордыни, самолюбования, которые несет в разум человека мир материальный, наполненный неопределенностью, иллюзорными ценностями и целями. Чистые источники, открывающиеся нам через жизнь и труды наших духовных Учителей, воплотившие в себе Душу и Дух Отечества, указывают нам дорогу для своего полноценного становления, для самораскрытия своих духовных, творческих сил, направленных на благо Родины, на помощь тем, кто нуждается в ней, на развитие других людей, на явление Божьей благодати во всех своих делах и помыслах.

Литература

1. Белинский В.Г. О воспитании детей вообще и о детской книге / В.Г. Белинский // Антология педагогической мысли России первой половины XIX. – Москва, 1987. – С. 295–298.

2. Пирогов Н.И. Вопросы жизни / Н.И. Пирогов // Морской сборник. – 1856. – Июльская книга. № 9. – С. 559.
3. Волкович В.А. Друг человечества Н.И. Пирогов / В.А. Волкович. – Санкт-Петербург: Издание О.В. Богдановой, 1910. – 160 с.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений, Т. 2 / К.Д. Ушинский – Москва-Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1948. – 655 с.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений, Т. 3 / К.Д. Ушинский – Москва-Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1948. – 691 с.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – Москва: Педагогика, 1982. – 652 с.
7. Дивногорцева С.Ю. Развитие идеи церковной школы в русской педагогике на рубеже XIX–XX вв. / С.Ю. Дивногорцева // Вестник ПСТГУ. – IV: Педагогика. Психология. – 2010. – Вып. 4 (19). – С. 70–80.
8. Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке / Протоиерей В.В. Зеньковский. Педагогика. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. – С. 164–222.
9. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Протоиерей В.В. Зеньковский. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002. – С. 6–245.
10. Ильин И.А. Наши задачи. Статьи 1948–1954 гг. / И.А. Ильин. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 2. Кн. 1. – Москва: Русская книга, 1993. – 496 с.
11. Ильин И.А. Путь духовного обновления / И.А. Ильин. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 1. – Москва: Русская книга, 1996. – С. 39–282.
12. Ильин И.А. Русский учитель / Иван Ильин. Опыты православной педагогики. – Москва: Литературная учеба. – 1993. – № 5, 6. – С. 196–197.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

| | |
|--|----|
| РЕАЛИЗАЦИЯ ОРФ-ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ THE IMPLEMENTATION OF THE ORFF APPROACH IN CORRECTIONAL-LOGOPEDIC WORK WITH CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH <i>Александрович Евгения Владимировна</i> | 3 |
| РАЗВИТИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР) III УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР DEVELOPMENT OF THE VERBAL DICTIONARY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH (GUS) OF THE III LEVEL MEANS OF THE DRAMATIZED GAMES <i>Алексаикина Татьяна Владимировна, Киселева Ольга Ивановна</i> | 8 |
| ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БАЗЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ОСВОЕНИЮ ПИСЬМА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ THE SUBSTANTIATION OF THE PSYCHO-LINGUISTIC BASE FOR PREPARATION FOR THE DEVELOPMENT OF A LETTER OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH THE LEVEL OF THE LEVEL III <i>Алтухова Нина Анатольевна</i> | 12 |
| КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ COMPUTER GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING VOCABULARY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE THIRD LEVEL <i>Величкина Елена Сергеевна, Сергеева Анна Иосифовна</i> | 18 |
| СРЕДСТВА АРТТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ FACILITIES OF ARTTHERAPIYA IN-PROCESS WITH CHILDREN WITH THE EFFACED FORM OF DIZARTRIYA <i>Гарбузова Ирина Владимировна</i> | 23 |
| ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕНСОРНОЙ КНИГИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ DIDACTIC POTENTIAL OF TOUCH BOOKS IN SPEECH THERAPY WORK <i>Григорьева Виктория Витальевна, Сергеева Анна Иосифовна</i> | 27 |
| РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА THE ROLE OF PLAY IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNGER PRESCHOOL CHILDREN <i>Коновалова Юлия Николаевна</i> | 32 |

| | |
|---|----|
| КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УЧРЕЖДЕНИИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ COMPLEX OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PROPHYLAXIS AND CORRECTION OF DELAY IN SPEECH DEVELOPMENT OF A CHILD IN HEALTH CARE INSTITUTION | |
| <i>Круглова Марина Владимировна</i> | 36 |
| ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ DIDACTIC GAMES IN LOGOPEDIC WORK ON THE FORMATION OF MORPHOLOGICAL PART OF PRESCHOOL CHILDRENS SPEECH WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH | |
| <i>Минеева Алина Рамильевна</i> | 41 |
| ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА THE MAIN DIRECTIONS OF PREVENTION OF VIOLATIONS OF EARLY CHILDHOOD SPEECH DEVELOPMENT | |
| <i>Невраева Александра Сергеевна</i> | 45 |
| МНЕМОТЕХНИКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА MNEMONICS AS A WAY OF DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SPEECH OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE | |
| <i>Охотина Алёна Леонидовна, Сергеева Анна Иосифовна</i> | 50 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ USING THE METHOD OF PERFECT SIMULATION FOR FORMING THE CONNECTED SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH THE COMMON INSECURITY OF SPEECH | |
| <i>Перова Татьяна Андреевна</i> | 54 |
| СОЗДАНИЕ РЕБУСА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ CREATION OF REBUS AS AN INSTRUMENT FOR FORMING THE WRITTEN WORD OF FIRST-GRADE PUPILS WITH DEVELOPMENTAL DELAY | |
| <i>Савельева Юлия Леонидовна</i> | 59 |
| ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ FEATURES OF THE DEVELOPMENT AND FORMATION OF SUBJECT-SPECIFIC VOCABULARY IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL | |
| <i>Скворцова Дарья Николаевна</i> | 64 |
| ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ THE SPATIAL THINKING AND FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING OF ELDER PRESCHOOLERS | |
| <i>Шамис Ирина Анатольевна</i> | 68 |

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

| | |
|---|-----|
| ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА COMMUNICATIVE CAPABILITY IN CHILDREN WITH A COMPLEX STRUCTURE AS A NECESSARY CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE <i>Азарова Эльвира Геннадьевна</i> | 75 |
| РЕЧЕВЫЕ И МОТОРНЫЕ РИТМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И МОДЕЛИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА FORMATION OF SPEECH SKILLS IN HEARING IMPAIRED PRESCHOOLERS IN THE SYSTEM RSL SPEECH AND MOTOR RHYTHMIC PROCESSES AND MODEL OF THEIR FORMATION IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT <i>Гордеева Екатерина Алексеевна</i> | 81 |
| СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА SENSORY INTEGRATION AS METHOD CORRECTION UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH CHILDREN WITH INTELLECTED VIOLENCE <i>Дмитрива Вероника Дмитриевна</i> | 84 |
| ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ С УЁТОМ НЕРЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ INDIVIDUALIZATION OF CONTENT OF LOGPEDIC WORK UNDER MOTOR ALALIA WITH THE ACCOUNT OF NON-DISEASE DISTURBANCES <i>Козлова Анна Анатольевна</i> | 88 |
| ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МНЕМОТЕХНИКИ THE FORMATION OF THE PHRASE SPEECH IN THE PRESCHOOL CHILDREN WITH THE USE OF MNEMONICS <i>Косенко Ольга Сергеевна</i> | 92 |
| ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ УМСТВЕННО-ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ FEATURES OF THE SPEECH OF MENTALLY RETARDED SCHOOL STUDENTS <i>Медведицкая Екатерина Сергеевна</i> | 96 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I УРОВНЯ THE USE OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL I <i>Мешалкина Наталья Юрьевна</i> | 101 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ THE USE OF THE METHODS OF FAIRY-TALE THERAPY IN THE WORK OF THE SPEECH THERAPIST <i>Михайлова Олеся Анатольевна</i> | 105 |

| | |
|--|-----|
| РЕЧЬ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА THE SPEECH OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT <i>Покудовская Валентина Юрьевна</i> | 108 |
| НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ NEUROPSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF MENTALLY RETARDED CHILDREN <i>Сулаева Алёна Владимировна</i> | 112 |
| МЕТОДЫ ИГРОВОЙ ЛОГОПЕДИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ METHODS OF GAME LOGOPEDICS IN FORMATION OF SKILLS FOR POSING QUESTIONS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS <i>Шишкина Александра Дмитриевна</i> | 118 |

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

| | |
|--|-----|
| ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО-ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ EXTRACURRICULAR WORK WITH CHILDREN, BEING IN SOCIALLY DANGEROUS SITUATION <i>Агафонкина Наталья Александровна</i> | 123 |
| СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH BY MEANS OF ADDITIONAL EDUCATION <i>Буркина Анна Николаевна</i> | 126 |
| ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGE FUNDS, EXTRACURRICULAR ACTIVITIES <i>Васильева Светлана Георгиевна</i> | 128 |
| АДАПТАЦИЯ ЮНОШЕЙ К УСЛОВИЯМ КАДЕТСКОГО КОРПУСА ADAPTATION OF YOUNG MEN TO THE CONDITIONS OF THE CADET CORPS <i>Власов Дмитрий Александрович</i> | 133 |
| ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР КОНСОЛИДАЦИИ FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS THE MOST IMPORTANT FACTOR OF CONSOLIDATION <i>Воронин Богдан Сергеевич</i> | 136 |

| | |
|---|-----|
| ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В АСПЕКТЕ РЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS AND THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS IN THE ASPECT OF SOLVING SOCIAL PROBLEMS | |
| <i>Воронина Елена Анатольевна</i> | 139 |
| СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ MODERN FEATURES OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY | |
| <i>Демина Людмила Сергеевна, Пупышева Александра Игоревна</i> | 148 |
| ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ «ГРУППЫ РИСКА» PERSONAL-ORIENTED APPROACH IN WORK WITH STUDENTS OF “RISK GROUP” | |
| <i>Жданова Оксана Валерьевна</i> | 152 |
| ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ МЕДСЕСТЕР DEVELOPMENT PECULIARITIES OF PROFESSIONAL MOTIVATION AMONG FUTURE NURSES | |
| <i>Исхакова Марина Анатольевна</i> | 156 |
| СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СТАРШЕМУ ПОКОЛЕНИЮ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ SOCIO-PEDAGOGICAL WORK ON FORMATION CANESTOGA RELATIONSHIP TO OLDER GENERATION FROM YOUNGER ADOLESCENTS IN RURAL SCHOOLS | |
| <i>Краснова Ольга Владимировна</i> | 160 |
| НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ MENTORING AS A TECHNOLOGY OF SOCIALIZATION OF TEENAGERS LEFT WITHOUT PARENTAL CARE | |
| <i>Куратова Евгения Викторовна</i> | 163 |
| УСТНЫЙ ОПРОС КАК ФОРМА ВХОДНОГО КОНТРОЛЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ORAL INTERVIEW AS A FORM OF CONTROL INPUT LEVEL READINESS OF STUDENTS OF A TECHNICAL COLLEGE | |
| <i>Куровский Василий Николаевич, Баклушина Ирина Викторовна</i> | 166 |
| ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ THE PROBLEM OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN MODERN PEDAGOGICAL STUDIES | |
| <i>Некрасова Карина Николаевна</i> | 170 |

| | |
|--|-----|
| ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ THE CHARACTERISTICS OF THE MANIFESTATION OF ADDICTIVE BEHAVIOR TEENAGERS TODAY | |
| <i>Никонова Ирина Игоревна, Дроздецкая Ирина Александровна</i> | 174 |
| ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ PECULIARITIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM INCOMPLETE FAMILIES | |
| <i>Овчарова Наталья Игоревна</i> | 179 |
| ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ PATRIOTIC EDUCATION OF ADOLESCENTS AND YOUTH WITH MEANS OF MUSEUM PEDAGOGY | |
| <i>Оголь Игорь Николаевич</i> | 183 |
| ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS BY MEANS OF ARTISTIC AND APPLIED CREATIVITY IN THE CONDITIONS OF GENERAL EDUCATION ORGANIZATION | |
| <i>Потанова Мария Петровна</i> | 186 |
| СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ЗАМЕДЛЕННЫМ ПСИХИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ В СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADOLESCENTS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT IN THE VILLATIC GENERAL SCHOOL | |
| <i>Родионова Светлана Васильевна</i> | 191 |
| ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF EXCURSION ACTIVITY FOR CHILDREN WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES UNDER THE CONDITIONS OF THE GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION | |
| <i>Рудницкий Юрий Александрович</i> | 195 |
| ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА PREVENTION OF DRUG ADDICTION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM | |
| <i>Сухова Вера Александровна</i> | 198 |
| ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОМАНИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ PREVENTION OF ADOLESCENT DISEASE IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL SCHOOL | |
| <i>Сухова Вера Александровна</i> | 204 |

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В ВОСПИТАНИИ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

| | |
|---|-----|
| ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК ФОРМАТ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Н.И. ПИРОГОВА И К.Д. УШИНСКОГО ОБ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ НА БЛИЗКОМ МАТЕРИАЛЕ EDUCATIONAL TOURISM AS THE FORM OF THE REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL IDEAS OF N.I. PIROGOV AND K.D. USHINSKY ABOUT EDUCATION AND UP-BRINGING USING THE LOCAL MATERIAL <i>Ларина Анна Викторовна</i> | 210 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ПЕДВУЗЕ USING OF THE EDUCATIONAL ROBOT TECHNICS FOR THE IMPROVEMENT OF THE CONTENT OF THE PREPARATION OF THE BACHELORS AT THE PEDAGOGICAL INSTITUTION <i>Протасова Мария Евгеньевна</i> | 216 |
| ВЛИЯНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СТЕЙКХОЛДЕРАМИ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ КРАТКОСРОЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ EFFEKT OF THE INTERAKTION WITH STEAKHOLDERS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTAITION OF SHOT-TEAM EDUKAITIONAL PROGRAMS ON THE EDUKAITIONAL ENVIROPMENT OF THE ADDITIONAL EDUKAITION <i>Тайдонова Марина Викторовна</i> | 220 |
| КЕЙС-МЕТОД – ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА CASE METHOD AS THE EFFECTIVE METHOD OF THE FORMING OF THE STUDENTS' INDEPENDENCE AT THE ENGLISH LESSONS <i>Филатова Ольга Робертовна</i> | 225 |
| ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ТРУДАХ РУССКИХ ФИЛОСОФОВ И ПЕДАГОГОВ SPIRITUAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN THE WORKS OF RUSSIAN PHILOSOPHERS AND TEACHERS <i>Филенко Игорь Александрович</i> | 230 |

Научное издание

**ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+
XXI МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

17–21 апреля 2017 г.

**Том III
Педагогика и психология**

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

Материалы публикуются в авторской редакции

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

Бумага: офсетная
Печать: трафаретная
Усл. печ. л.: 14,3
Уч. изд. л.: 14,6

Сдано в печать: 16.10.2017 г.
Формат: 64×80/16
Заказ: 1005/Н
Тираж: 100 экз.

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