Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-УСТОЙЧИВОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник материалов
V Международной научно-практической конференции
(Абакан, 24 ноября 2017 г.)

Абакан
2017

УДК 37.02(063)
ББК 74.041(2Рос. Хак.)
Р17

Печатается по решению Редакционно-издательского совета ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»

Редакционная коллегия: ***Макарчук Я. В.,*** доцент, кандидат педагогических наук (ответственный редактор)
Косова В. В., доцент, кандидат педагогических наук
Золотухина И. П., кандидат педагогических наук
Горбунова О. Ф., доцент, кандидат педагогических наук
Мальчевская М. Л., доцент, кандидат педагогических наук
Япарова О. Г., кандидат психологических наук
Гурова О. П., кандидат педагогических наук
Халимова Н. М., профессор, доктор педагогических наук
Султанбаева К. И., доцент, кандидат педагогических наук
Шадрина О. Н., старший преподаватель
Хуснутдинова Г. С., ассистент

Р17 **Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования**: сборник материалов V Международной научно-практической конференции (Абакан, 24 ноября 2017 г.) / отв. ред. Я. В. Макарчук. – Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2017. – 280 с.
ISBN 978-5-7810-1657-0

В сборнике освещены актуальные проблемы современного российского образования, методологические основы и условия инновационной деятельности в системе непрерывного педагогического образования; определены условия развития социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования; представлены идеи, проекты, разработки, технологии инновационной педагогической деятельности с целью распространения позитивного опыта в сфере непрерывного педагогического образования в регионе.

Сборник научно-методических материалов конференции может быть использован в деятельности ученых и педагогов-практиков.

УДК 37.02(063)
ББК 74.041(2Рос. Хак.)

ISBN 978-5-7810-1657-0

© ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2017

К. И. Султанбаева

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ – УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОСТИ

В настоящий период в связи с глобализацией мировой экономики, всепроникающей технической революцией обострился интерес исследователей к феномену поликультурности и обусловленной ею проблеме межкультурной коммуникации. Исторически российская система образования складывалась как поликультурная и полиэтническая система, особенно ярко это проявилось в XIX–XX вв., в периоды революций и реформ, поэтому проблема межэтнического и межкультурного взаимодействия в России всегда была актуальной для властей и общества. Одним из значимых факторов, обеспечивающих устойчивое развитие инноваций в отечественной системе образования в новом тысячелетии, является полиэтническая, поликультурная структура общества с соответствующей поликультурной образовательной средой. В обобщенном виде понятие «*поликультурная* образовательная среда» означает несколько характеристик: во-первых, это есть специфическая форма педагогической практики, направленной на обеспечение благоприятных жизненных условий человека, в которых представлены варианты возможного удовлетворения его культурно-образовательных потребностей и познания самого себя как творческого субъекта (Л. Н. Бережнова и др.); во-вторых, это есть культурно многообразная среда, в которой осуществляются воспитание и обучение, направленные на достижение образовательных целей на основе диалоговой коммуникации субъектов, принадлежащих разным культурным типам. Отметим, что большинство исследователей рассматривает данное понятие во взаимосвязи с *полиэтнической* образовательной средой, безусловно, отличая некоторые их характеристики. Так, полиэтническая образовательная среда трактуется как «часть образовательной среды какого-либо учебного заведения, представляющая собой совокупность условий, <в которых> воспитание ориентировано на личность, готовую к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющую свою этническую идентичность и стремящуюся к пониманию других этнокультур, уважающую иноэтнические общности, умеющую жить в мире и согласии с представителями разных национальностей» [1; 2; 6, с. 36]. В диверсифицированном культурном окружении возникают различные типы межэтнической и межкультурной коммуникации, о чем помнят все исследователи этого сложного жизненного явления.

Каждый человек реагирует на внешний мир в соответствии с особенностями своей культуры, впитываемой с молоком матери, и они составляют часть его личности. Очевидно, что осознание особенностей собственной культуры происходит при контакте с людьми, которые в своем поведении руководствуются другими культурными нормами. При этом такого рода взаимодействие зачастую связано с дискомфортом или порождает конфликтные ситуации и требует обстоятельного изучения [1; 2].

Под влиянием последних технических и естественнонаучных достижений современная поликультурная среда приобрела как гуманистические ориентиры, так и негативные, нарушающие природный баланс существования самого человека. Чего стоит одно только пластиковое производство и результаты его повседневного использования! Человек без культурно-ценностного самосознания, хотя он и научно образован, не может гарантировать безопасное сосуществование в полиэтнической и поликультурной среде. Поэтому на самую высокую ступень поднимаются вопросы воспитания ценностно-смысловых ориентиров личности, безопасности окружающей человека среды, формирования умений межэтнической и межкультурной коммуникации, гуманизации собственно образовательного процесса в условиях множественности культур, полиэтничности и разнообразия социальных групп с их субкультурами.

В связи с межкультурной коммуникацией рассмотрим вопрос о формировании межкультурной толерантности обучающихся, опираясь как на собственные теоретические наработки, так и последние исследования российских ученых. Теоретико-методологическую основу наших разработок составляют отечественные теории поликультурного (мультикультурного) и полиэтнического образования и воспитания (В. С. Библер, А. Н. Джуринский, Г. М. Палаткина, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова и др.), этнокультурологический подход (Г. Г. Котожеков, Э. С. Маркарян, С. Н. Федорова), этнопедагогическая концепция Г. Н. Волкова и Т. Н. Петровой. Ведущие цели и задачи межкультурной коммуникации детерминированы государственными нормативно-правовыми документами (Конституция РФ, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», 2013; Национальная доктрина образования в Российской Федерации (на период до 2025 года), Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации, 2010).

Отметим, что межкультурная коммуникация в практическом исполнении напрямую связывается с межэтническим взаимодействием, что имеет под собой реальное восприятие иноэтнических представителей как носителей «иной культуры», т. е. культуры, отличающейся от «своей». С точки зрения культурологии, чело-

век как субъект культуры может одновременно синтезировать в себе множество культурных моделей, обусловленных социальной средой. Если смотреть на поликультурную образовательную среду как социальное явление, мы обнаружим в ней различные модели (типы) жизнедеятельности ребенка, студента и самих педагогов. Иными словами, в поликультурной образовательной среде, кроме этнического компонента, присутствуют такие явления, как педагогическая культура, социальные типы взаимоотношений субъектов образования, субкультура детского, подросткового, юношеского общения, гендерная субкультура и т. д. В таком общем смысле мы понимаем межкультурную коммуникацию в условиях поликультурного образовательного пространства.

Итак, сформулируем, что такое межкультурная коммуникация в образовательной среде. Это есть процесс общения и взаимодействия субъектов образовательной деятельности с целью достижения общих целей на принципах взаимопонимания, толерантности и диалогового сотрудничества. Конечным результатом взаимодействия в идеале является *межкультурная компетентность личности*, проявляемая в межкультурной толерантности, знаниях и умениях вступать в диалог с носителями разных культурных типов (моделей), мотивационной готовности к информационно-деловому обмену и сотрудничеству с другими. Поликультурная социальная среда современного общества состоит из людей с различными верованиями, принадлежащих к разным социальным слоям, партиям и конфессиям. Значит, межкультурная толерантность предполагает еще и уважительное отношение к инорелигиозным взглядам, стремление к пониманию чужой религиозной культуры. Сложные социокультурные связи современного человека требуют проявления им коммуникативной культуры в общении с представителями разных культур. В связи с расширением социокультурных контактов задача формирования у подрастающих поколений межкультурной толерантности выдвигается на одно из первых мест в педагогической и социокультурной деятельности.

Межкультурная толерантность – необходимое условие сохранения мира в поликультурной и полиэтничной среде, и на это должны быть направлены усилия организаторов образовательного процесса. Межкультурная толерантность – это признание этнического и культурного многообразия мира, взаимное уважение контактирующими культурных различий и терпимое отношение к чужому мнению. Границей проявления терпимости и уважения другого мнения является *интолерантность,* т. е. нетерпимость, которая «основывается на убеждении, что твоя группа, твоя система взглядов, твой образ жизни стоят выше других» [5, с. 228]. В межкультурной коммуникации чрезвычайно важно осознание значимости «чужого», хотя бы для того, чтобы в процессе сравнения с собственными культурными нормами понимать ценность «своего»: родного языка, традиций и обычаев, норм общежития и т. п. Толерантное отношение к чужому не обязательно требует его полного освоения, важно понимание культурного разнообразия как естественного развития поликультурного мира.

В образовательной среде с поликультурным и полиэтническим составом обучающихся краеугольным фундаментом является принцип гуманизма, предполагающий уважительное отношение ко всем представителям и соблюдение равных прав на получение качественного образования всеми. Воспитание будущих граждан в духе понимающего миролюбия, межкультурной толерантности – педагогическая задача, осуществление которой достигается при наличии поликультурной компетентности педагогических кадров.

В заключение отметим, что поликультурная образовательная среда охватывает множество типов (моделей) взаимодействия людей не только своего возраста, но и разных возрастных категорий, с многообразием мировосприятия, и восприятие каждой личности как «микрокосма», с ее внутренним миром, самосознанием и уникальной картиной мира, следует считать в перспективе оптимальной тенденцией социального развития.

Библиографический список

1. Бережнова Л. Н. Полиэтническая образовательная среда: монография. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 203 с.
2. Джуринский А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом: учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2007. 224 с.
3. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. URL: http://www. mon. gov. ru
4. Крылова Н. Б. Культурология образования // Сборник № 10 серии Новые ценности образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
5. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 271 с.
6. Формирование толерантной личности в поликультурной образовательной среде / под ред. В. Н. Гурова и др. М.: Педаг. о-во России, 2004. С. 36.

© Султанбаева К. И., 2017

М. Я. Добря

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РЕАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Понятие «языковая личность» появилось в науке сравнительно недавно, при этом интерес к данной теме среди исследователей неуклонно растет в силу многоплановости данного феномена. «Особенно важное значение приобретают работы на данную тему на фоне заметного снижения общего уровня речевой и коммуника-

тивной культуры, ярко обнаружившегося в России на рубеже XX и XXI вв.». Под языковой личностью, вслед за Ю. Н. Карауловым, мы понимаем «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые могут различаться степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [3, с. 5].

Новосибирские исследователи Н. В. Дьячкова, А. В. Дьячков отмечают: «В вузе задача развития языковой личности особенно актуальна, так как именно в этот период закладываются основы профессионального общения, культурного развития личности. Речевое развитие студента проявляется в совершенствовании языка в целом и всестороннем (языковом, психическом, социальном) овладении ситуативными формами речи. Именно в вузе, согласно данным возрастной психологии, происходит окончательное формирование личности, поэтому социальную сензитивность необходимо использовать в целях обучения и развития» [1, с. 330].

Языковая личность аккумулирует в себе две составляющие: социальную и личностную, которые проявляют себя в двустороннем взаимодействии человека и среды, поскольку окружающий мир и человек связаны между собой через язык и речь.

Языковая личность формируется в основном в образовательном пространстве школы и вуза. Образовательная среда вуза изучается с различных позиций. Среди различных подходов к изучению образовательной среды, на взгляд исследователей, занимающихся экспертизой среды, в частности, ее гуманитарной составляющей, можно выделить такие направления: коммуникативно ориентированное, антропологическое, экопсихологическое, эколого-личностное. «В рамках коммуникативно ориентированного направления образовательная среда рассматривается как форма коммуникативного взаимодействия или сотрудничества субъектов образовательного процесса. Это особая полиструктурная система прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, которые реализуют педагогические установки, цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса с учетом конкретных условий». «Образовательная среда рассматривается как система психологических и педагогических условий и влияний, создающих возможности для раскрытия способностей и интересов, а также для развития личности. В качестве основных структурных компонентов образовательной среды выступает деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный» [4, с. 89].

Основными признаками современной культурно-образовательной ситуации, определяющими характеристики реальной образовательной среды, являются её выраженный аксиологический характер, тенденции интеграции знаний различных наук, признание приоритета диалогичности как ведущего принципа организации обучения.

Языковая личность педагога проявляется в интеллектуальной культуре и духовно-нравственном становлении, то есть когнитивном и духовно-нравственном аспектах. При этом современная языковая ситуация, являясь отражением социума, выступает в настоящий момент скорее как деструктивная, негативно влияющая на процесс становления успешной языковой личности.

Рассматривая влияние реальной языковой среды на процесс освоения молодым поколением правил использования языка в различных ситуациях общения, ученые указывают: «К сожалению, выдвижение на роль языкового авторитета средств массовой информации, Интернета привело в молодежной среде к резкому снижению качества владения родным языком, что проявляется в бедном словарном запасе, необоснованном использовании заимствований, канцеляризмов. Неоправданное употребление таких лексем затрудняет восприятие речи людьми, владеющими литературным языком, и свидетельствует о неуважении молодого поколения к родному языку. Неумение ясно мыслить, представлять явления языка в их существенных свойствах и отношениях приводит к трудностям в общении – непониманию, сокращению сферы самовыражения, живого общения. Отсутствие в современной школе целенаправленной системы обучения устной и письменной риторике привело к снижению уровня сформированности речевых умений индивида к моменту поступления в вуз [1]. Тогда как речь языковой личности педагога как носителя элитарной культуры должна отличаться такими характеристиками, как репрезентативность (содержательность), этичность, выразительность, рефлексивность, функционально-стилевая дифференцированность порождаемых текстов, эталонность.

Возникает необходимость в организации таких современных занятий, на которых при освоении различных дисциплин в процессе организации различных видов речевой деятельности совершенствуются языковые, когнитивные, прагматические (коммуникативные) характеристики базовой языковой личности. Методическое решение данной проблемы видится нам в разработке модели формирования успешной языковой личности студента с применением лингвориторического подхода к этапности и непрерывности освоения обучающимся всех видов речевой деятельности в единстве профессиональных и культурных составляющих.

Опираясь на разработанные научно-методические направления обучения студентов вуза, выделим три цели в овладении языковыми навыками обучающимися в высшей школе. Коммуникативная цель состоит в развитии речевых умений, способности общаться, используя языковые средства, т. е. в повышении уровня практического владения языком. Общеобразовательная цель заключается в формировании у студентов

культурологических и учебных умений, т. е. в повышении уровня когнитивного и культурного развития. Воспитательная цель предполагает формирование мотивации к изучению языка, ценностных ориентаций. Все указанные цели реализуются в комплексе, в условиях создания в вузе профессионально-ориентированной обучающей среды.

Проблеме создания обучающей среды в вузе посвящены труды В. В. Гусева, М. В. Кларина, М. С. Чвановой, Н. Ф. Масловой и других ученых. Оставляя за рамками данной статьи различия в ее содержательном наполнении, отметим, что мы ориентируемся на подход к формированию обучающей среды в вузе М. С. Чвановой, которая вводит в научный оборот понятие «профессионально-ориентированная информационно-учебная среда».

По мнению Ю. Н. Ивановой, специальная профессионально-ориентированная обучающая среда вуза включает в себя пять самостоятельных и в то же время взаимосвязанных и взаимозависимых структур:

– «модель специалиста, которая отражает требования к фундаментальной, теоретической, специальной и прикладной подготовке выпускника вуза». На данный момент актуальным является ориентация на профессиональный стандарт педагога, отражающий все значимые для выбранной специальности профессиональные качества;
– «модель учебной дисциплины, которая включает учебные цели, особенности профессионально-ориентированной системы знаний, навыков и умений, степень и глубину изучения предметной области;
– модель управления процессом обучения, которая учитывает особенности реализации преподавателями разработанной технологии обучения;
– модель обучающегося, которая представляет собой определенный анализ личности студента, что позволяет преподавателю анализировать и учитывать в своей педагогической деятельности уровень базовых и текущих знаний, навыков и умений, личностные характеристики студента;
– модель обучающего, которая учитывает личностные особенности самого преподавателя: профессиональные педагогические качества, глубину знания предметной области преподаваемой дисциплины, владение современными методами и технологиями обучения, информационную культуру и др.» [2, с. 64]

Совершенствование процесса формирования языковой личности идет по следующим направлениям:

– в преподавании языка более последовательно используется сознательно-коммуникативный принцип обучения, предполагающий опору на лингвистические знания при выработке речевых умений, навыков. Как отмечал Л. С. Выготский, от «спонтанного и свободного пользования речью через изучение языковой теории перейти к осознаваемой, нормированной, но тоже свободной речевой деятельности»;
– в процессе лингвориторического образования ставится цель воспитания культурного человека, владеющего нормами литературного языка, способного свободно выражать свои мысли и чувства в устной и письменной форме, соблюдать этические нормы межкультурного общения, умеющего строить успешную коммуникацию с учетом ситуации общения. Проблема заключается не в том, *что* должен знать студент, чтобы стать успешной языковой личностью, а *как* построить процесс овладения словом. Задача состоит не в том, чтобы внести в память обучающегося правила литературного языка, а в том, чтобы научить его пользоваться хорошей, правильной речью в повседневной жизни. Таким образом, образовательная среда вуза должна обеспечить формирование умения свободно ориентироваться в действительных речевых ситуациях реальной жизни, переносить приемы умственной деятельности на новый познавательный материал.

Формирование коммуникативных общеучебных умений предполагает два профессионально значимых умения педагогической деятельности: умение «создавать письменные тексты различных типов, стилей, точно и логично, образно выразить свои мысли в письменном высказывании, соблюдая все нормы языка»; умение анализировать тексты – первоисточники, определять их тему, проблематику, основную мысль, выделять в тексте главную и второстепенную информацию.

Итак, изучение феномена успешной языковой личности педагога, ее отличительных характеристик, поиски путей ее формирования с учетом реальной образовательной среды являются важнейшими задачами современного профессионального образования.

Библиографический список

1. Дьячкова Н. В., Дьячков А. В. Региональные архитектурно-художественные школы. 2011. № 1. С. 330–333.
2. Иванова Ю. Н. Роль профессионально-ориентированной среды в формировании языковой личности студентов в вузе // Педагогический журнал. 2015. № 4–5. С. 51–68.
3. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 3–8.
4. Эрдынеева Э. К. Образовательная среда вуза как объект гуманитарной экспертизы // Гуманитарный вектор. 2012. № 1 (29). С. 82–90.

© Добря М. Я., 2017

А. В. Торхова

КУМУЛЯТИВНЫЙ ЭФФЕКТ КЛАСТЕРНОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Согласно Концепции развития педагогического образования на 2015–2020 годы [1], система непрерывного педагогического образования Республики Беларусь перешла на кластерную модель развития. Кластерная модель развития рассматривается в Концепции механизмом преодоления имеющихся в педагогическом образовании недостатков и призвана не только усилить практико-ориентированность системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации, но и создать среду опережающего личностно-профессионального развития педагогов.

Такая среда создается в кластере за счет создания университетами экспериментальных и инновационных площадок на базах дошкольного, общего среднего, специального и дополнительного образования детей и учащейся молодежи и использования их в качестве баз непрерывной педагогической практики, индивидуальной и коллективной учебно-исследовательской, научной и инновационной деятельности всех участников образовательного процесса – учащихся, студентов и магистрантов, аспирантов, преподавателей вуза и учителей [2, с. 36].

Учреждению общего среднего образования, которое добровольно сотрудничает с университетом и активно внедряет передовой педагогический опыт, ведёт эффективную учебно-методическую работу, осуществляет экспериментальную и инновационную деятельность и является базой для учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов, магистрантов, аспирантов, может быть присвоен статус школы-лаборатории кластера непрерывного педагогического образования.

Примером могут служить школы, тесно сотрудничающие с БГПУ по реализации инновационных проектов. Один из таких проектов реализовывался на базе школы № 6 г. Минска и был посвящен внутришкольному обучению педагогов созданию полистилевого образовательного пространства. Консалтинговая поддержка реализации данного проекта осуществлялась под нашим непосредственным руководством.

Полистилевое образовательное пространство представляет собой особым образом структурированную педагогическую реальность. Эта реальность возникает на пересечении персонального, интерперсонального, информационного, деятельностного и средового подпространств. Она характеризуется личностной ориентированностью, синергетичностью, вариативностью, открытостью и динамичностью. Плюральность смыслов, позиций, деятельностей, помогающая объективировать творческую индивидуальность человека, – ключевая характеристика такого пространства. Поэтому в нем каждый является носителем своего стиля деятельности, а взаимодействие носит качество развивающейся гармонии, полифонического сотворчества различных начал [3, с. 112].

Идея создания такого пространства захватила педагогический коллектив средней общеобразовательной школы № 6 г. Минска, которой в январе 2016 г. был присвоен статус школы-лаборатории учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования. Консалтинговое сопровождение деятельности педагогического коллектива по созданию полистилевого образовательного пространства заключалось в следующем:

– во-первых, в *поддержке концептуального мышления педагогического коллектива*, направленного на преодоление «антропологической отсталости» образовательной системы, тех проблем и недостатков, которые, в погоне за академическими достижениями любой ценой, снижают социальные результаты образования (самостоятельность личности, инициативу, ответственность, креативность, толерантность), востребованные в современном социуме;
– во-вторых, в *информационной поддержке*, связанной с осознанием сущностных признаков полистилевого образовательного пространства и переводом их на язык педагогических действий;
– в-третьих, в *поддержке творческих инициатив педагогов* по созданию вариативной образовательной среды, предоставляющей учащимся возможность выбора;
– в-четвертых, в *поддержке рефлексивного осмысления процесса и результатов инновационной деятельности* по развитию полистилевого образовательного пространства.

Не прибегая к подробному анализу мониторинговых исследований, подчеркнем главные достижения школы-лаборатории по развитию полистилевого образовательного пространства: повышение удовлетворенности всех участников образовательного процесса; осознанность выбора учащимися профиля обучения; продуктивность индивидуально-творческого развития учащихся; высокая социальная включенность и активность учащихся; ответственность за бесконфликтную коммуникацию, основанную на диалоге и понимании.

Учитывая тот факт, что школы-лаборатории являются базой для непрерывной педагогической практики студентов, они вместе с педагогическим университетом работают на кумулятивный эффект подготовки современного педагога, востребованного обществом и способного дать адекватные ответы на вызовы образованию XXI века. Именно в этом нам видится значимость кластерной модели развития педагогического образования в Республике Беларусь.

Библиографический список

1. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы. URL: http://bspu.by/adminpanel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The %20concept %20of %20teacher %20education. pdf/
2. Торхова А. В., Позняк А. В., Курбыко З. С. Кластерный подход в развитии непрерывного педагогического образования // Адукацыя і выхаванне. 2017. № 8. С. 34–41.
3. Торхова А. В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя. М.: МГОПУ, 2005. 226 с.

© Торхова А. В., 2017

С. Н. Айткужинова

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Современная цивилизация на стыке двух веков признала наличие мирового кризиса образования. Высокоэффективная система образования является одним из основных факторов становления гражданского общества, в том числе и казахстанского. Перед отечественными учёными стоит глобальная задача модернизации высшего профессионального образования в контексте мирового опыта.

Значение науки и образования в человеческом развитии подчеркнул Президент страны Н. А. Назарбаев: «Наши приоритеты заключаются в развитии инновационной системы науки и образования, обеспечении процветания культуры и духовного потенциала нации» [1].

Интеграция Казахстана в общемировое образовательное пространство, смена парадигмы образования, формирование его новой национальной модели не оставляют без внимания вопросы качества подготовки педагогических кадров – тех, кто будет решать задачу воспитания молодого поколения с инновационным типом мышления, с развитой мировоззренческой культурой и поликультурным сознанием. Для реализации этих задач требуется творческий педагог, способный осуществлять инновационные процессы. Поэтому стратегической целью педагогического образования является развитие системы непрерывного формирования педагога новой формации.

Результаты обозначенной цели будут достигнуты при условии перехода от принципа образования «на всю жизнь» к принципу «образование для всех на протяжении всей жизни». Эти мысли нашли свое отражение в Государственной программе индустриально-инновационного развития Республики Казахстан на 2015–2019 годы (2004 г.), Концепции непрерывного педагогического образования (2005 г.).

Становление непрерывного образования подразумевает процесс постоянного развития способностей, потребностей (профессионально-познавательных, духовных и др.), потенциала педагога как субъекта профессиональной деятельности на протяжении всей его жизнедеятельности.

В соответствии с этим система непрерывного образования представляет собой совокупность путей, способов и средств развития личности и деятельности педагога, преемственных, согласованных образовательных программ в сети взаимодействующих между собой учебных заведений среднего, послесреднего, высшего и послевузовского образования, системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Система непрерывного педагогического образования отличается многоуровневостью и должна быть направлена на обеспечение многоступенчатости по вертикали и альтернативности по горизонтали, динамичности, гибкости подготовки, ее фундаментальности и универсальности. Подготовка кадров в системе непрерывного педагогического образования станет адресной, ориентированной на конкретные запросы образовательных организаций всех типов, субъектов рынка образовательных услуг, при сохранении свободы выбора личностью образовательной траектории, усилении теоретической и практической направленности обучения.

Анализ мировых тенденций в области профессионально-педагогического образования свидетельствует о необходимости предъявления более высоких требований как к педагогическому профессионализму, так и к личностным качествам учителя. В свою очередь это требует от педагога значительных усилий и способностей к непрерывному образованию.

Цель современной системы педагогического образования – непрерывное общее и профессиональное развитие педагога. Психолого-педагогический смысл непрерывного образования в том, что происходит перманентная смена социальной ситуации развития личности школьника в период сознательного выбора им профессии учителя, развития личности студента в период овладения педагогической деятельностью и развития личности педагога в период восхождения к педагогическому мастерству. Социальное развитие старшеклассника, студента, работающего педагога – сложное и противоречивое состояние человека, результат взаимодействия внешних условий и личностных качеств. Непрерывное образование дает учителю возможность реализовать себя, свой потенциал, и поэтому оно характеризует сущность всей жизнедеятельности педагога, т. е. встает вопрос о становлении педагога как целенаправленном развитии его потенциала. Содержание и структура педагогики как учебной дисциплины, характер её преподавания должны создавать условия для развития личности будущего воспитателя. Ведущим направлением профессионального воспитания определяется развитие творческой индивидуальности педагога не только в педвузе, но и в школе, колледже.

Сложившиеся к началу 90-х гг. социальные, практические, теоретические предпосылки создали значительный потенциал, использование которого помогает создать реальную систему непрерывного педагогического образования учителя, для чего необходима переориентация с техно-практической подготовки учителя на развитие его личности, с усвоения знаний, умений и навыков на овладение культурой и методологией педагогической работы, с традиционной практики на интенсивную жизнедеятельность.

Рыночные отношения предъявили новые требования к учреждениям образования, которым нужно стать конкурентоспособными на рынке услуг. В связи с этим сложилось понимание системы непрерывного педагогического образования в вузе в виде 2-х укрупненных блоков: инвариативного и вариативного.

В качестве основных направлений и задач модернизации педагогического образования можно выделить следующие: оптимизация структуры и совершенствование организации профессиональной подготовки педагогов, совершенствование содержания и форм подготовки педагогов, научное и учебно-методическое обновление педагогического образования, обеспечивающие развитие творческой индивидуальности педагога.

Решение политических проблем в Республике Казахстан, связанных с расширением демократии, масштабные перемены в сфере экономики актуализировали необходимость повышения качества образования, преемственность и взаимодействие на всех его уровнях – от общеобразовательной школы до вузовской и послевузовской подготовки. Понимание важности этого взаимодействия, его эффективности помогает выйти на кардинально новые подходы к решению проблемы. Не умаляя значимости других направлений профессионального образования, следует признать, что учащиеся школ сегодня, завтра будут жить в другом мире. Научить и подготовить их к тому предстоит школе, непосредственными исполнителями этой задачи являются педагоги. Их профессиональная подготовка должна быть максимально ориентирована на будущее.

Основные направления модернизации общеобразовательной и высшей школы были сформулированы в документах правительства Республики Казахстан.

Присоединение к Лиссабонской конвенции и Болонскому соглашению, имевшее целью войти в мировое общественное образовательное пространство, повлекло за собой принятие Государственной программы индустриально-инновационного развития Республики Казахстан на 2015–2019 годы [2]. Этим документом была утверждена национальная модель многоуровнего непрерывного образования (МНО), что послужило серьезной заявкой на интеграцию с мировым образовательным пространством. Проведенный нами анализ становления системы непрерывного образования Республики Казахстан в контексте мирового опыта позволил выявить тенденции национальной системы:

1) воспитание поликультурной личности на всех ступенях общеобразовательной и профессиональной подготовки. Это одно из главных направлений работы организаций образования. Оно предполагает разработку национальной системы воспитания молодежи, которая сочетала бы в себе новейшие достижения мирового и отечественного опыта, формирование широкой фундаментальной базовой культуры, так как поликультурная личность – это индивид, ориентированный через свою культуру на другие, на развитие всех видов культур: нравственной, политической, эстетической, экологической, физической и др., что, несомненно, сказывается на уровне профессиональной компетентности специалистов, особенно педагогического направления;

2) определение цели и задачи всех уровней образования. Обеспечение оптимальных организационных, кадровых, научно-методических, информационных и других условий для развития интегрированной системы, содействующей профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста;

3) формирование гуманно-нравственной, высокоинтеллектуальной, конкурентоспособной, творческой личности, умеющей самостоятельно формулировать проблемы и практически решать их с гражданских позиций, на основе использования национальных традиций и новейших достижений мирового опыта в области воспитания.

В сфере педагогического профессионального образования, более чем в какой-либо другой сфере, сохранилась уровневая преемственность: педагогический колледж – вуз, (хотя следует отметить, что она сохранилась структурно). Содержательная сторона этой преемственности требует серьезной разработки. Содержательный аспект непрерывного образования должен содействовать поступательному педагогическому процессу, обеспечивающему мотивационную, педагогическую, операциональную (культура учебной деятельности и самообразования, информационная культура, современный стиль научного мышления) готовность обучающихся к переходу на новые ступени образования и самообразования. Это касается как уровня допрофессиональной подготовки, так и бакалавриата и магистратуры. Организационно преемственность, помимо принятой двухуровневой системы бакалавриат – магистратура, не получила должного распространения. Целенаправленно не участвует в профессиональном непрерывном образовании дистанционное обучение.

В связи с созданием национальной многоуровневой системы непрерывного образования актуализировалась проблема создания учебников нового поколения, отвечающих всем требованиям современного образования. Востребованность учебников нового поколения диктуется и принципом региональности, получившим признание в педагогической науке и среди общественности.

В целом тенденции развития педагогического образования нами сведены к следующим направлениям:

– адаптация высшего образования к приоритетной в обществе идеологической парадигме (гуманистической);

– ориентация разработки программно-целевых установок в области подготовки педагогических кадров в системе высшего педагогического образования на систему духовных и нравственных ценностей, доминирующих в обществе;
– усиление роли социально-региональных и этнокультурных факторов;
– человекоцентристская направленность профессионально-личностной подготовки учителя;
– ориентация педагогического образования на современные достижения в области науки, техники, производства и культуры;
– установление гибкого соотношения между общенаучной, специальной и профессионально-личностной подготовкой учителя;
– возрастание роли дополнительного альтернативного образования в системе подготовки, переподготовки кадров и повышения их квалификации;
– взаимодействие всех звеньев допрофессионального, профессионального и послевузовского образования на основе создания сквозных программ.

Завершают раздел Государственной программы о национальной модели МНО теоретические основы непрерывного педагогического образования, подготовленные на основе всестороннего анализа теории и практики организации и реализации системы непрерывного образования на современном этапе в зарубежных странах и в Казахстане. Ключевым принципом его является установление преемственности и завершенности ступеней педагогического образования, их взаимодействие.

С переходом к рыночной экономике в Казахстане определились три группы интересов по отношению к профессиональному образованию: интересы личности, работодателя и государства. Сфера образования, с одной стороны, способствует закреплению традиций и опыта, воздействует на ход и результаты социально-экономических преобразований, с другой стороны, она помогает менять психологию человека, адаптировать к условиям рыночной экономики его деловые способности и профессиональную квалификацию. В этой связи распространяется мнение, что личностно-ориентированное образование, столь плодотворное на определенном этапе развития образования, должно уступить место личностно-развивающему. Ориентация в обучении на личность, т. е. передача знаний и опыта с учетом индивидуальных качеств обучаемого, ограничена традиционной парадигмой «учитель – ученик», является замкнутой организованной педагогической системой (педагогическая парадигма) [3]. Наметился переход к личностно-развивающему обучению на основе создания новой, открытой системы образования, где человек раскрывается как личность благодаря синергетике образования, детерминированной меняющимися общественными условиями. Это предполагает выработку новой парадигмы образования, позволяющей обучающимся перейти от накопления определенного объема знаний, освоения образовательного стандарта к их социализации не только в стенах учебного заведения, но и за его пределами. В социализации решающим фактором являются сформулированные внешней средой личностные качества как продукт воспитания, образования и труда [4]. Ведущим фактором социализации является образование как основной способ передачи информации и организованный процесс освоения системы научных знаний, познавательных умений и навыков с целью развития творческих сил и способностей личности, поэтому в сфере педагогического образования уместно сочетание андрагогической и акмеологической парадигм, обеспечивающих через профессиональную социализацию самореализацию личности в процессе профессиональной подготовки и трудовой деятельности.

Библиографический список

1. Теоретические аспекты профессиональной подготовки педагога XXI века: учебное пособие / под общ. ред.: д. э. н. Е. М. Арын, д. п. н. М. В. Прохоровой, д. п. н. Н. Э. Пфейфер, к. п. н. Е. И. Бурдиной. Павлодар-Санкт-Петербург: ПГУ им. С. Торайгырова, 2005. 270 с.
2. Государственная программа индустриально-инновационного развития Республики Казахстан на 2015 – 2019 годы: указ Президента Республики Казахстан от 1 августа 2014 года № 874.
3. Бороздина Г. В. Психология и педагогика: учебник для бакалавров. Люберцы: Юрайт, 2016. 477 с.
4. Громкова М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие. М.: ЮНИТИ, 2013. 447 с.

© Айткужинова С. Н., 2017

Н. А. Бреус
Научный руководитель – В. В. Косова

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ШКОЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

Традиции, традиционный… Как часто мы произносим эти слова, не всегда вдумываясь в их значение и смысл. В толковом словаре В. Даля дается такая формулировка традиции: это «преданье, всё, что устно передаётся от одного поколения на другие». Словарь С. И. Ожегова даёт более современное определение, не упоминая об устной передаче традиций: это «…то, что унаследовано от предшествующих поколений (например, идеи, взгляды, вкусы, образ действий, обычаи)… Обычай, установившийся порядок в поведении, в быту» [3].

Испокон веков общество, в котором сохранялись традиции, было более сильным и стабильным. Сегодня, когда идеологические устои размыты, а многие традиции утрачены или забыты, проблема школьных традиций становится весьма актуальной.

Школа – это часть общества. Школа без традиций – это «неживое» здание, в котором обучающиеся отбывают томительные часы в силу необходимости. Школа с традициями – это и клуб, и семья, это то место, где дети получают не только научные знания, но и знания о себе, о мире, об обществе, о возможностях самореализации. Традиции позволяют наладить эмоциональный контакт между учениками, учениками и педагогами, педагогами и родителями, а также между педагогами. Традицией становится то, что получило поддержку коллектива, что принято не по приказу «сверху», а по желанию «снизу»; то, чем гордятся, что носит не разовый, а систематический характер.

Основные воспитательные задачи традиций школьного ученического коллектива – обеспечение преемственности поколений, воспитание любви и уважения к истории родной школы, стремления поддерживать и приумножать ее славу. Самые актуальные задачи воспитания наиболее эффективно решаются, если разумно организовать жизнедеятельность ученического коллектива школы. В сплочённом детском коллективе ребята приобретают опыт межличностного взаимодействия, группового сотрудничества, социальной ответственности. Именно школьный ученический коллектив становится сегодня основной базой для накопления детьми позитивного социального опыта. В педагогически грамотно организованном коллективе школы у них пробуждается инициатива, активизируется развитие навыков социального творчества. Коллектив даёт возможность детям накопить опыт сплочённого группового поведения, на личностном уровне освоить позицию не только осознанного подчинения, но и активного противопоставления мнений, а также роль ответственного руководителя той или иной стороны совместной деятельности. В конечном итоге включение всей совокупности имеющихся в школе воспитательных факторов приводит к формированию у растущей личности таких социально значимых качеств, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, социальная справедливость [1].

Ценность традиций заключается в том, что они обеспечивают устойчивость и преемственность сложившихся форм деятельности и общения, являются эффективным средством формирования отдельной личности. А. С. Макаренко многократно подчёркивал, что школа, в которой нет традиций, не может быть хорошей школой. Необходимо, по мысли педагога, чтобы в воспитательном пространстве школы имелись не отдельные разрозненные традиции, а своеобразный «каркас традиций». Только это создает благоприятные личностно-психологические основания для проявления воспитанниками инициативы и самостоятельности.

Система традиций возникает не сама по себе, а формируется в целенаправленно организуемых разнообразных видах деятельности ученического коллектива. Любой вид деятельности потенциально может стать источником возникновения соответствующих традиций. Наблюдая за творческим педагогическим опытом инновационных образовательных учреждений, можно с полной уверенностью сегодня утверждать, что сами дети по-настоящему начинают видеть друг друга только в зеркале традиций, только тогда, когда они осознают, например, чем их классный коллектив отличается от других. То же самое можно сказать и об ученическом коллективе школы в целом. Наличие коллектива, «оснащенного традициями», даёт ребенку уникальное ощущение коллективного «мы», причём без какого бы то ни было ущерба для его индивидуального «я» [2].

Школьные традиции следует рассматривать как обычаи, порядки, правила, прочно установившиеся в школе, оберегаемые коллективом, передаваемые от одного поколения учеников и педагогов к другим поколениям.

В МБОУ «Новороссийская СОШ» РХ накоплено много полезных и добрых традиций, которые живут в школьном коллективе по сегодняшний день. Традиционно в школе работают органы ученического самоуправления, в основу которого легли три главных принципа:

– организация общешкольного соревнования;
– организация разновозрастных отрядов на базе кружков и факультативов;

– создание высшего выборного органа ученического самоуправления.

Традиционными являются мероприятия, посвященные выборам президента школы; в преддверии празднования Дня защитника Отечества проводится смотр песни и строя среди учащихся 1–11 классов. Данное мероприятие посвящено Александру Перминову, бывшему выпускнику школы, который доблестно нес службу в рядах российской армии и погиб, выполняя воинский долг. Школьники проявляют и огромное желание участвовать в игре «Зарница», которая организуется в школе много лет.

Жизнь школьного сообщества насыщена интересными праздниками и мероприятиями, большинство из которых являются традиционными, например: «Праздник первого звонка», «Последний звонок», «Выпускной бал», «Вечер встречи с выпускниками», «День школы», «День самоуправления», «Неделя добрых дел» и др.

Следует отметить, что школьные традиции несут в себе огромный воспитательный потенциал. Во-первых, они формируют у обучающихся общие интересы, обеспечивают адекватный социальный статус коллективной жизни, придают коллективным взаимоотношениям определенную прочность, надежность и постоянство. Во-вторых, придают школьному ученическому коллективу самобытность, особое, ни на кого не похожее «лицо»; для обучающихся школьный коллектив становится особенным, неповторимым, таким, каким можно гордиться. В-третьих, традиции создают общность интересов, переживаний, сплачивают детский коллектив, обогащают жизнь школы. В конечном итоге именно традиции способствуют созданию той детско-взрослой общности, без которой выполнение функций образовательного учреждения (обучать – воспитывать – развивать) фактически невозможно.

Развивая традиции, необходимо учитывать современные изменения в образе жизни и мировоззрении учеников и их родителей. Одни школьные традиции будут уходить, другие приходить, но неизменными останутся их соответствие духу школы и помощь в воспитании подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Крупская Н. К. Методические заметки. Педагогическое сочинение. Т. 3. М.: Педагогика, 2004. 556 с.
2. Реализация воспитательного потенциала традиций школьного ученического коллектива. URL: http://www.sibvido.ru/node/129 (дата обращения: 02.10.2017).
3. Ожегов С. И. Толковый словарь. URL: http://slovariki. org/tolkovyj-clovar-ozegova/35404 (дата обращения: 02.10.2017).
4. Харламов И. Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. 520 с. URL: http://pedlib. ru/Books/6/0265/6_0265-338.shtml (дата обращения: 31.09.2017).

© Бреус Н. А., 2017

Н. Н. Васильева

Научный руководитель – В. В. Косова

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ КЛУБ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие творческих способностей обучающихся – актуальная задача, которую необходимо решать в образовательных организациях. Младший школьный возраст – сензитивный период в становлении личности ребенка, значимый для интенсивного развития всех психических функций, формирования сложных видов деятельности, самооценки, элементов волевой регуляции поведения, структуры мотивов и потребностей, закладывания основ творческих способностей [3, с. 17]. Решать эти задачи можно как в общеобразовательной школе, так и в учреждении дополнительного образования.

Образовательный процесс в системе дополнительного образования ориентирован на развитие творческих задатков ребенка и формирование его стремления к самообразованию. Данная позиция нашла отражение в новом принципе – принципе творчества, который отечественные ученые (А. А. Леонтьев, О. А. Куревина, Л. Г. Петерсон) стали считать одним из основополагающих принципов современного образования [2, с. 13].

Творческая способность является сложным функциональным образованием, объединяющим многие интеллектуальные процессы и действия. В качестве примера исследователи приводят перечень интеллектуальных действий и операций, которые включает в себя творческая способность: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; в*и*дение новой проблемы в знакомой ситуации; построение принципиально нового способа решения, отличного от известных субъекту [1, с. 148].

Таким образом, под творческими способностями понимаются индивидуально-психологические и двигательные особенности индивида, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. При этом успешность в деятельности может быть обеспечена не отдельной способностью, а лишь тем своеобразным их сочетанием, которое характеризует личность.

В настоящее время большую значимость приобретает инновационная деятельность в аспектах обучения и воспитания детей. Инновационные формы работы с обучающимися, начиная с начального звена, дают положительные педагогические результаты – об этом свидетельствует реальная практика.

Примером может служить работа с младшими школьниками в условиях Клуба интеллектуальных игр «Магия Мысли», который создан и функционирует на базе МБУ ДО «Центр детского творчества» г. Абакана Республики Хакасия. Названный Клуб может претендовать на статус инновационного, поскольку содержание его

деятельности на основе разработанной программы является авторским. Целью определено развитие мотивации у детей младшего школьного возраста к познанию и творчеству посредством интеллектуально-познавательных игр. В рамках программы уделяется особое внимание творческим способностям обучающихся.

Для развития творческого воображения и творческого мышления младших школьников предполагаются следующие задания:

– классифицировать объекты, ситуации, явления по различным основаниям;
– устанавливать причинно-следственные связи;
– видеть взаимосвязи и выявлять новые связи между системами;
– делать предположения прогнозного характера;
– выделять противоположные признаки объекта;
– выявлять и формировать противоречия;
– разделять противоречивые свойства объектов в пространстве и во времени.

Творческие задания дифференцируются по следующим параметрам: а) сложность содержащихся в них проблемных ситуаций, б) сложность мыслительных операций, необходимых для их решения, в) формы представления противоречий (явные, скрытые).

Приведем примеры таких творческих заданий:

1. Учащиеся должны взглянуть на ситуацию глазами изучаемого объекта. «Что думает рыбка из аквариума об обитателях квартиры?», «Что думает газовая плита о жителях квартиры? С кем из людей и вещей она дружит, а кого не любит? Почему?»

2. Учащиеся должны использовать фантастическое сравнение или невероятную сказочную ситуацию: «Человек похож на скатерть-самобранку», «Квартира, словно пещера Али-Бабы».

Диапазон творческих задач, решаемых на начальной ступени обучения, необычайно широк по сложности: от нахождения ошибок в тексте или решения головоломки до изобретения новой словесной игры или интеллектуального открытия. Суть их одна: в процессе решения творческих заданий создаётся что-то новое и формируется опыт творческой самореализации ребенка. Здесь требуются особые качества ума, такие, как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости, закономерности и т. д. – все то, что в совокупности и составляет творческие способности младшего школьника.

Активное использование на занятиях вышеназванного Клуба разнообразных творческих заданий, направленных на развитие креативности ребенка, его памяти, внимания, воображения, мышления, является в этой связи одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами дополнительного образования.

В Клубе «Магия Мысли» ребенок приобщается к новому и развивает свой интеллект, что способствует формированию его как личности с инновационным потенциалом – эта задача актуализирована в научных работах последних лет как одна из приоритетных.

К. Э. Циолковский в своё время высказал мудрую мысль, приоткрывающую завесу над тайной рождения творческого ума: « Сначала открыть истину, известную многим, затем открыть истины, известные некоторым, и, наконец, открыть истины, никому еще не известные». Очевидно, это и есть путь становления творческой стороны интеллекта растущего человека, путь развития его творческого (изобретательского) таланта, и педагоги должны помочь ребенку встать на этот путь.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990. 234 с.
2. Вачков И. Смена приоритетов // Школьный психолог. 2000. № 44. С. 13.
3. Воспитание младшего школьника: пособие для студентов средних и высших учебных заведений, учителей начальных классов и родителей / сост. Л. В. Ковинько. 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 288 с.

© Васильева Н. Н., 2017

И. И. Гончарова, М. Я. Добря, Т. Г. Трофимович, О. Г. Сорока

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-УСТОЙЧИВОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Стратегию ориентации российского (и мирового) общества на качественное обновление можно обозначить как его инновационное развитие. Только в таком обществе человек может стать успешным и динамичным, направленным на новизну и позитивные перемены. Образование такого человека требует соответствующего учителя [1]. Это в свою очередь существенно обостряет потребность в совершенствовании педагогического образования. Необходимо отметить, что педагогическое образование на современном этапе развития общества характеризуется высокой инновационной активностью. Так, в образовательных организациях широко внедряются новые педагогические технологии, активные методы, формы, средства, приемы обучения. Причем эти действия охватили практически все сферы и уровни образования – дошкольное, школьное, профессиональное, постпрофессиональное и т.д. Очевидно, что происходящие изменения в системе педагогического образования – это ответная реакция институтов на вызовы современного мира. Однако система педагогического образования должна не только отвечать требованиям общества, а действовать с опережением реальной действительности. По

мнению ряда ученых, образование должно стать опережающим, что позволит осуществить переход к устойчивому развитию общества [2].

В настоящее время во всех странах Европы активно обсуждаются проблемы модернизации педагогического образования. Несмотря на некоторые различия в точках зрения, для всех стран характерно признание значимости стратегии «обучение в жизненной перспективе». В этой связи возникает необходимость в выявлении свойств и закономерностей существования и развития современного педагогического образования с учетом его опережения во времени, построении теоретико-методологических основ педагогического образования на основе уточнения культурных ценностей-идеалов и ценностей-норм. То есть российское образование должно работать на опережение, опережать преобразовательную деятельность человека. Однако эта заявленная стратегия развития образования может остаться нереализованной, так как система отечественного образования активно заимствует педагогические технологии из-за рубежа, таких как двухуровневая система обучения, тьюторство, кредитно-модульные технологии, балльно-рейтинговая система оценивания, единый государственный экзамен, «подушевое» финансирование, переход к автономным образовательным учреждениям, метод проектов, компетентностный подход, дистанционное обучение и многие другие. Причем это заимствование не всегда сопровождается их должной адаптацией к особенностям современного российского образования, что только увеличивает риски. В итоге современная российская система слабо ориентирована на воспитание человека-творца и не действует упреждающе. Поэтому важно осуществлять управление рисками и последствиями инновационной образовательной деятельности, основная задача которого заключается в снижении степени влияния непредвиденных обстоятельств на педагогические проекты и повышении эффективности процесса принятия управленческих решений, поднимая в результате конкурентные преимущества педагогического новшества на рынке.

Таким образом, в результате интеграции российского образования в европейское сообщество в современных условиях можно выделить следующие тенденции, наметившиеся в ходе реализации моделей развития непрерывного педагогического образования в России:

- развитие школьно-университетского партнерства и сетевого взаимодействия образовательных организаций, участвующих в подготовке и повышении квалификации, психолого-педагогическом сопровождении педагогов;
- изменение содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в сторону усиления практической направленности обучения;
- увеличение числа образовательных программ магистерской подготовки по широкому спектру направлений подготовки педагогов для желающих начать или продолжить профессиональную деятельность в системе образования, расширение магистратуры для подготовки учителей-методистов и управленцев;
- повышение требований к научно-исследовательской и социальной работе студентов, внедрение балльно-рейтинговой системы контроля знаний, реализация программ академической мобильности, что отражается на качестве подготовки будущих педагогов;
- повышение требований к преподавательскому корпусу, внедрение системы оценки эффективности деятельности НПР;
- рост востребованности выпускников, что обеспечивает высокий уровень их трудоустройства по специальности и устойчивое увеличение числа молодых специалистов в образовательных организациях.

Вместе с тем предъявляемые требования способствуют обострению противоречий, которые непосредственно влияют на подготовку педагогов в федеральных университетах:

- между потребностью общества в талантливых и компетентных педагогах, потенциальными возможностями федерального университета и сложностью педагогической профессии, связанной с высокой морально-психологической ответственностью;
- между ростом требований к качеству подготовки будущих педагогов и немотивированностью молодежи на педагогические специальности;
- между необходимостью обеспечения воспроизводства педагогических кадров и недостаточным уровнем социально-экономических условий закрепления молодых специалистов;
- между повышением федеральных государственных образовательных стандартов и неразработанностью механизмов интеграции основных образовательных программ и программ дополнительного профессионального образования.

Вместе с тем федеральные университеты в процессе подготовки и повышения квалификации педагогов сталкиваются с проблемами, которые являются следствием возникающих противоречий, продолжением общих социальных проблем, связанных со статусом педагогической профессии и ее низкой популярностью в среде выпускников средних школ. К ним можно отнести следующие:

- формирование качественного контингента студентов: недостаточный уровень базовой подготовки абитуриентов для освоения современных образовательных программ подготовки педагогов;
- проблема мотивации трудоустройства студентов в связи с недостаточным уровнем престижа педагогической профессии, снижением ответственности регионов, за редким исключением, по прогнозированию потребностей в педагогических кадрах и трудоустройству выпускников;
- удержание и совершенствование компетенций педагогов: неразвитость механизмов профессиональной поддержки и сопровождения молодых педагогов, направленных на их профессиональную адаптацию и

обеспечение успешной самореализации, неразработанность механизмов повышения квалификации педагогов в условиях смены образовательных стандартов.

Разрешение указанных противоречий и проблем во многом будет зависеть от решения задач повышения качества педагогического образования через обеспечение его непрерывности, вовлечение в подготовку будущего педагога всех заинтересованных сторон.

Опираясь на положения о том, что механизмом повышения качества образования и усиления его влияния на процессы обеспечения экономической устойчивости, экологической целостности, социального развития и управления человеческими ресурсами устойчивого развития являются международный, межсекторный и межведомственный диалог и методы достижения согласия, ИНПО ХГУ им. Н.Ф.Катанова совместно с учреждением образования «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка» предполагают реализацию совместного проекта. Его цель направлена на исследование факторов и показателей оценки устойчивого развития инновационной среды непрерывного педагогического образования в современных социокультурных условиях.

Библиографический список

1. Овечкин В. П., Причинин А. Е. Основания методологии инновационного образования в нестационарной культурно-технологической среде // Социальный мир человека. Вып. 3: материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф. «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров», 24–25 июня 2010 г. Ч. 1: Направления социальной психологии / под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2010. С. 144–111.
2. Урсул А. Д. Образовательная революция XXI века в перспективе устойчивого будущего // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 2. С. 11–19.

© Гончарова И. И., Добря М. Я., Трофимович Т. Г., Сорока О. Г., 2017

В. В. Косова

ОБ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДАХ К ВОСПИТАНИЮ ЛИЧНОСТИ

Инновационное развитие отраслей отечественной экономики и социальной сферы невозможно без формирования необходимой образовательной базы. Современные условия, нормативно-правовые документы в сфере образования предъявляют новые требования к качеству образования, что актуализирует необходимость обновления методов воспитания подрастающего поколения. Как считают В. П. Сергеева, Б. А. Кирмасов и др., кризисные явления в современном российском обществе находят отражение в системе воспитания, сложившейся в образовательных организациях [2].

Здесь можно говорить об объективно существующем противоречии: с одной стороны, общество нуждается в духовно-нравственных людях, способных к выполнению гражданских обязанностей и сотрудничеству, а с другой, – в детях необходимо формировать такие качества, как конкурентоспособность и рациональность. Поэтому перед педагогическим сообществом встаёт задача «выращивания инновационного потенциала личности» как совокупности ресурсов, обеспечивающих инновационную деятельность (интеллекта, здоровья, воспитания, обучения) [2, с. 63]. Этой же мысли придерживаются Л. В. Вохминова и А. П. Савченко, считая, что «Российская школа должна стать важнейшим фактором формирования новых жизненных установок личности» [1].

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил ряду исследователей предложить спектр основных характеристик личности, обладающей инновационным мышлением и инновационным поведением. Личность, отличающаяся инновационным потенциалом,

- обладает убеждённостью в необходимости модернизации страны, в самоценности инноваций, отличается системностью и интуитивностью мышления, соответствует духовным стандартам современного общества;
- настроена на сближение интересов отдельного человека, общества и государства, на активное социальное взаимодействие;
- умеет полагаться на свои силы, действовать прагматично, взвешенно и последовательно;
- обладает заинтересованностью и способностью к непрерывному саморазвитию и самоорганизации, стремлением к обновлению, потребностью создавать новое и лучшее, разрабатывать инновационные проекты в различных областях деятельности;
- проявляет интерес к наукам, освоению новых технологий, творчеству;
- личность свободная, уважающая права человека, успешная, ответственная, творческая, обладающая интеллектом, чувством собственного достоинства, предприимчивостью, критически мыслящая, уверенная в себе, самостоятельная и самоценная [4].

Становится очевидным, что задача формирования «новой личности» требует новых смыслов воспитывающей деятельности, совершенствования компетенций субъектов инновационной деятельности, более активного использования технологий опережающего эффективного управления. Эта задача может успешно решаться в образовательных организациях, функционирующих в режиме развития и реализующих инновационные проекты.

Применительно к воспитательному процессу инновация предполагает введение нового в цели, содержание, методы и формы воспитания, организацию совместной деятельности педагога и воспитанников. В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев и др. считают, что инновации не возникают сами по себе, они являются результатом научных

поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и педагогических коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в эффективном управлении [3, с. 543].

В научных работах, посвящённых проблемам инновационного менеджмента, резюмируется, что на характер и направленность креативных инициатив оказывают влияние следующие группы факторов:

– информированность о нововведениях;
– их внешняя подконтрольность;
– резервные ресурсы;
– организационная структура.

К организационным условиям, обеспечивающим формирование креативной образовательно-воспитательной среды, В. П. Сергеева, Б. А. Кирмасов и др. относят подготовку руководителей разного уровня и педколлективов к инновационной деятельности, расширение полномочий педагогов-новаторов в творческом поиске, стимулирование разработки авторских программ, инновационных проектов и творческих инициатив [2, с. 73]. И каждый учитель может выступать в качестве исследователя, разработчика, пользователя и распространителя новых концепций и педагогических технологий.

Активное личное участие и совместная деятельность педагогов в реализации новшеств, нововведений и инноваций в педагогическом процессе будут способствовать повышению качества образования в целом и воспитывающей деятельности, в частности. Примером может служить введение в школьную практику системы коллективной творческой деятельности, бывшей инновацией в 60-е годы прошлого века и по сегодняшний день подтверждающей свою эффективность. Об этом говорит опыт коллективов многих образовательных организаций, в том числе школы № 825 г. Москвы, являющейся экспериментальной площадкой РАО, и лицея № 7 г. Саяногорска Республики Хакасия.

Библиографический список

1. Вохминова Л. В., Савченко А. П. Проблемы качества начального образования // Вестник Северного (Аркт.) фед. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. Архангельск, 2014. № 5. С. 148–156.
2. Инновационные направления в развитии системы воспитания: методическое пособие / В. П. Сергеева, Б. А. Кирмасов, Л. С. Подымова [и др.]; под ред. В. П. Сергеевой. М.: УЦ «Перспектива», 2012. 248 с.
3. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. И. Шиянов; под ред. В. А. Сластёнина. 8-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 576 с.
4. Сергеева В. П., Подымова Л. С. Инновации в образовательном процессе: учебно.-метод. пособие для студентов и аспирантов выс. учебн. заведений. М.: Академия АПК и ППРО, 2010.

© Косова В. В., 2017

Е. А. Кулакова
Научный руководитель – В. В. Косова

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Характерной особенностью современного этапа образования является формирование коммуникативных компетенций обучающихся, обеспечивающих их адаптацию к современным условиям жизни.

Существование человечества немыслимо вне коммуникативной деятельности. Обратясь к истории данного вопроса, можно видеть, что стремление и способность к установлению взаимоотношений рассматриваются как необходимость в жизнедеятельности человека. В общении люди раскрывают свои личностные качества; одновременно осуществляется процесс формирования новых качеств и их развитие. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает знания, ценности, способы деятельности и общечеловеческий опыт.

Следует отметить, что современная социальная культура предъявляет новые требования к растущему человеку, усложняется процесс общения людей – это, в свою очередь, актуализирует задачу формирования названных компетенций у детей, обучающихся в начальной школе.

Младший школьный возраст – важный период в становлении личности ребёнка. Это связано с высокой детской восприимчивостью и внушаемостью. То, каким станет в будущем ученик, во многом зависит от воспитания. Психолого-педагогическая наука и практика свидетельствуют, что коммуникативные компетенции и навыки наиболее интенсивно развиваются в детстве. Следовательно, задача взрослых – помочь ребенку вступить в сложный мир взаимоотношений и адаптироваться в нем, приобретая новых друзей и находя выход в сложных ситуациях. Актуальность развития коммуникативных компетенций учащихся младшего школьного возраста на педагогическом уровне определяется социальным заказом общества – необходимостью формирования социально развитой личности.

В связи с внедряемым сегодня Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) этот процесс приобретает первостепенную важность. В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативность индивида, в ФГОС НОО ставятся задачи формирования у учащихся начальной школы умения слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию.

В научной педагогической литературе немало работ посвящено уточнению понятий «компетенция». Так, в трактовке Э. А. Аксеновой «компетенции – это обобщенные и сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки, совокупность знаний,

умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, способность действовать и выживать в данных условиях» [1, с. 87].

Понятие «коммуникативная компетенция» предложил 1972 г. в американский лингвист Д. Хаймс, утверждавший, что для речевого общения недостаточно владеть только языковыми знаниями и правилами. Для этого необходимо также знание «культурных» и социально значимых обстоятельств. Д. Хаймс рассматривал коммуникативную компетентность как интегративное образование, которое включает в свой состав (наряду с лингвистическими) и социально-культурные компоненты. Единицами коммуникативной компетенции являются единицы языка и речи, используемые участниками общения в соответствии с содержанием высказывания в различных сферах и ситуациях общения. Необходимый уровень коммуникативной компетенции определяется этапом и целью обучения.

В педагогической литературе особое значение понятия «коммуникативная компетенция» и ее формирование представлено в работе Ю. Н. Емельянова [2]. Согласно мнению данного автора, коммуникативная компетенция – это ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида; способность эффективно взаимодействовать с окружающими в условиях социальной среды. Отсюда необходимыми составляющими коммуникативной компетенции выступают знания, опыт и способности межличностного взаимодействия индивида. При этом коммуникативная компетенция включает знание способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Обучаемый должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, поддержать разговор и так далее. И это в условиях коммуникации указывает, по мнению учёного, на его коммуникативную грамотность.

Применительно к системе начального образования, по мнению А. М. Бочарниковой, целесообразно использовать термин «элементарная коммуникативная компетенция». Элементарная коммуникативная компетенция представляет собой интегративную характеристику, включающую комплекс качеств личности, обеспечивающих человеку способность действовать в заданной ситуации общения, выполнять свою роль участника коммуникации, готовность и возможность использовать имеющийся опыт в решении поставленных коммуникативных задач [3]. Формирование элементарной коммуникативной компетенции (согласно разработанной А. М. Бочарниковой модели) обеспечивается совокупностью организационно-педагогических условий, и, прежде всего, это педагогическая организация образовательно-воспитательного процесса, направленного на расширение коммуникативного пространства школьников в совместной деятельности.

Немалый педагогический потенциал в этом плане имеет коллективная творческая деятельность, автором концепции которой является И. П. Иванов [4]. Коллективная творческая деятельность – это эффективный метод воспитания и развития учащихся, основанный на позитивной деятельности, активности, коллективном авторстве и положительных эмоциях.

Основной организационной единицей здесь является коллективное творческое дело (КТД). Коллективная творческая деятельность помогает ребенку выстраивать позитивную коммуникацию. Отличительными признаками названной творческой деятельности являются:

– совместное создание (придумывание, проведение и анализ) дела;
– его социальный характер (для кого это нужно?);

Существует три основных типа коллективной творческой деятельности, «представление, малое творческое дело и большое творческое дело» [5].

Алгоритм организации коллективного творческого дела заключается в:

– определении педагогической или социальной цели КТД;
– определении контекста данного дела;
– определении содержания дела;
– в совместном планировании КТД;
– в совместной подготовке, проведении и анализе дела.

На современном этапе коллективная творческая деятельность переживает второе рождение. Ее разнообразие и периодичность позволяют детям реализовывать свои интересы и потребности, развивать интеллектуальные и творческие способности, социальное творчество, формировать коммуникативные компетенции.

В процессе данной деятельности у детей формируются умения договариваться между собой, находить общее решение, аргументировать свои предложения, дискутировать, убеждать, сохраняя доброжелательное отношение друг к другу; приобретается способность брать на себя ответственность и инициативу по организации совместных действий, осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь – все это позволяет развивать коммуникативные качества у младших школьников, повышая уровень их коммуникативной компетентности.

Можно считать, что отечественная педагогика исходит из признания того, что свободное и гармоничное развитие личности происходит в условиях коллективной деятельности. Ребёнок может развиваться и найти свое личностное и творческое проявление только в коллективе. В коллективной творческой деятельности в условиях сопереживания, осознания личностной сопричастности в совместной деятельности осуществляется и эмоциональное развитие. Коллектив, обладая общественным мнением, традициями и обычаями, незаменим и как фактор формирования положительного опыта совместной жизнедеятельности.

Можно считать, что работа по формированию коммуникативных компетенций у детей младшего школьного возраста в процессе организации коллективной творческой деятельности способна обогатить социальный

опыт ребенка, и, возможно, устранить большую часть проблем в общении [6]; организация данной деятельности способствует формированию у обучающихся коммуникативных компетенций.

В заключение следует отметить, что обозначенная проблема формирования у младших школьников коммуникативных компетенций требует дальнейшего рассмотрения и открывает возможность для дальнейших научных исследований.

Библиографический список

1. Аксенова Э. А. Формирование коммуникативной грамотности школьников: возможности в образовательном пространстве современной российской школы // Школьные технологии. 2015. № 6.
2. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетенции; автореф. дис. … канд. пед. наук. Л.,1991.
3. Бочарникова М. А. Формирование коммуникативных умений у учащихся начального иноязычного образования: дис. … канд. пед. наук. М., 2013.
4. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 2008. 206 с.
5. Коржевская Т. А., Сальцева Н. А. Формирование поликультурной компетентности педагога как условие успешной психолого-педагогической, социокультурной и языковой адаптации обучающихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 2. С. 50–53.
6. Иванова И. Ю. Формирование коммуникативных навыков у первоклассников во внеурочной деятельности // Начальная школа. 2013. № 2.

© Кулакова Е. А., 2017

Т. В. Ляхова

Научный руководитель – В. В. Косова

О НОВЫХ ПОДХОДАХ К ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации – документ, отражающий совокупность официально принятых взглядов на государственную политику в области патриотического воспитания.

Коренные преобразования в стране конца XX – начала XXI веков, определившие крутой поворот в новейшей истории России, сопровождаются изменениями в социально-экономической, политической и духовной сферах общества и сознании ее граждан. Снизился воспитательный потенциал российской культуры, искусства, образования как важнейших факторов формирования патриотизма [2].

В Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации отмечается, что работа по совершенствованию патриотического воспитания призвана дать новый импульс духовному оздоровлению народа, способствовать формированию в стране сплочённого гражданского общества. Поэтому разработка научно обоснованных концептуальных подходов к организации патриотического воспитания граждан, его теоретических основ является актуальной задачей как для государства в целом, так и для сферы образования в частности.

В связи с этим в настоящее время актуализируется проблема патриотического воспитания подрастающего поколения. Нужно сказать, что содержание понятия «патриотизм» в современных конкретно-исторических условиях, помимо традиционного смыла (любовь к родной земле, защита языка, культуры и т. д.), приобретает новый (конкретно-исторический) смысл: «убежденность, в необходимости модернизации России» и вместе с тем «в отказе от патерналистских настроений» [1, с. 65]. Поэтому в содержании процесса патриотического воспитания, реализуемого в общеобразовательной организации, должны быть гармонизированы темы «прошлого» и «будущего» России, актуализированы идеи сопричастности к преобразованиям, необходимым для будущего страны, – это точка зрения В. П. Сергеевой [1, с. 66].

Освоению нового содержания патриотического воспитания в общеобразовательной организации могут способствовать различные формы воспитывающей деятельности: тематические экскурсии и классные часы, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны и боевых действий и ветеранами труда. Большую помощь педагогам в этом плане может оказать использование диалоговых технологий, технологий коллективной творческой деятельности и игровых технологий.

В нашем опыте успешно зарекомендовали себя деловые игры, в которые вовлекаются обучающиеся, начиная с младших классов. Именно в младшем школьном возрасте закладывается начало гражданско-патриотического отношения к Родине, проявляющегося в умении заботиться об окружающих людях, беречь природу, любить свою страну и свою семью.

Деловые игры, которые мы организуем с детьми, могут претендовать на статус новшеств, потому что мы самостоятельно (совместно со школьниками) подбираем темы, формируем структуру и содержательную часть игр, продумываем ход и реализуем названные формы на практике. При подготовке и проведении данных игр мы учитывали требования, которые эта форма предполагает. Завершается мероприятие, как правило, подготовкой определённого продукта совместной деятельности (проекта, плана, банка предложений по патриотической тематике и пр.).

С обучающимися 4-го класса нами были подготовлены и проведены деловые игры «Мы – патриоты», «Природа – наше общее богатство», «Я – гражданин России». Дети проявили немалый интерес к данной деятельности, позволившей им пополнять свой знаниевый багаж, успешно взаимодействовать и добиваться предметного результата.

Можно прийти к выводу, что образовательная и воспитательная функции деловой игры очень значимы, поскольку деловая игра позволяет задать в воспитании предметный и социальный контексты будущей деятельности и тем самым смоделировать более адекватные, по сравнению с традиционным воспитанием, условия формирования личности обучающегося. В деловых играх присутствуют элементы обсуждения, дискуссии и анализа участниками своих действий между собой и с координатором игры. Конечный результат, к которому приходят участники игры через выстраивание логических цепочек, осмысления, рефлексии, позволяет школьникам не только получать знания в доступной для них форме, но и формировать нравственно-патриотические чувства и качества.

Таким образом, патриотическое воспитание в начальной школе должно осуществляться в контексте целостного процесса воспитания, усвоения детьми знаний, умений и навыков и формирования у них необходимых компетенций, определенных в ФГОС НОО. Это обеспечит расширение ценностно-смысловой сферы личности ребенка, формирование у него способности сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству и миру в целом [3].

Библиографический список

1. Инновационные направления в развитии системы воспитания: методическое пособие / В. П. Сергеева, Б. А. Кирмасов, Л. С. Подымова, Г. В. Сороковых и др.; под ред. В. П. Сергеевой. М.: УЦ «Перспектива», 2012. 248 с.
2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации URL: http://www.gospatriotprogramma.ru/ (дата обращения: 03.05.2017)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 26.06.2017 г. № 613.

© Ляхова Т. В., 2017

А. И. Мнашева

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Становление форм организации обучения происходило вместе с развитием человеческого общества. По-видимому, самой древней формой организации учебного процесса было индивидуальное обучение. Следующим этапом стал индивидуально-групповой способ обучения. К началу XVII в. эти формы организации учебного процесса уже не отвечали потребностям общества. Появились первые зачатки группового обучения.

В современных условиях возросла роль интерактивного обучения. В чём его суть? Урок – творчество учителя. Даже проведенный по одной и той же теме, с использованием одних и тех же технологий урок у разных учителей получается разный. Любой урок должен иметь конкретную цель. Сначала учителю надо определить, что он планирует сделать на уроке, а потом – как и какими способами. Структура урока определяется целью и содержанием изучаемого материала и не может строиться стихийно.

В педагогике различают несколько моделей обучения:

– пассивная – учащийся выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит);
– активная – учащийся выступает «субъектом» обучения (творческие задания, самостоятельная работа);
– интерактивная – inter (взаимный), act (действовать) – процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Ученик и учитель становятся равноправными субъектами обучения.

Использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Интерактивные технологии обучения – это такая организация процесса обучения, при которой невозможно неучастие учащегося в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания. Технологий интерактивного обучения существует огромное количество. Каждый учитель вправе самостоятельно придумать новые формы работы с группой. Часто используют, например, работу в парах, когда учащиеся могут задавать друг другу вопросы и отвечать на них. Очень нравится такой вид работы, как «Карусель», когда образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это сидящие неподвижно учащиеся, а внешнее – учащиеся через каждые 30 секунд меняются. Таким образом они успевают «проговорить» за минуту несколько тем и постараться убедить в своей правоте собеседника. Технология «Аквариум» заключается в том, что несколько студентов разыгрывают ситуацию в круге, а остальные наблюдают и анализируют [1, с. 66]. «Броуновское движение» предполагает движение студентов по всей аудитории с целью сбора информации по предложенной теме. «Дерево решений» – группа делится на 3 или 4 подгруппы с одинаковым количеством студентов. Каждая подгруппа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом подгруппы меняются местами и дописывают на «деревьях» соседей свои идеи. Часто используют и такую форму интеракции, как «Займи позицию». Зачитывается какое-нибудь утверждение, и учащиеся должны подойти к плакату со словом «ДА» или «НЕТ». Желательно, чтобы они объяснили свою позицию. Иногда на обобщающих уроках используют такой прием, как «Свеча». По кругу передаётся зажженная свеча, и учащиеся высказываются о разных аспектах обучения.

Интерактивное творчество преподавателя и студента безгранично. Важно уметь использовать его для достижения поставленных учебных целей. Многие основные методические инновации связаны сегодня с примене-

нием интерактивных методов обучения. Интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и учащегося.

Следует признать, что интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых обучающийся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый, индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

В настоящее время методистами и учителями-практиками разработано немало форм групповой работы для обучения, например, праву. Наиболее известные из них – «Большой круг», «Вертушка», «Аквариум», «Мозговой штурм», «Дебаты», о которых уже говорилось выше. Эти формы эффективны в том случае, если на уроке обсуждается какая-либо проблема в целом, о которой у студентов имеются первоначальные представления, полученные ранее на занятиях или в процессе житейского опыта. Кроме того, обсуждаемые темы не должны быть закрытыми или очень узкими. Так, например, нет смысла в групповом обсуждении вопроса о том, каким должно быть наказание за хищение или какой должна быть ставка налога. Важно, чтобы уровень обсуждаемой проблемы позволял перейти от узкоэкономических (правовых, политических, исторических и пр.) вопросов к широкой постановке проблемы [2, с. 75].

В процессе обучения можно выделить как минимум содержательную (чему учить), процессуальную (как обучать), мотивационную (как активизировать деятельность учащихся) и организационную (как структурировать деятельность преподавателя и учащихся) стороны. Каждой из этих сторон соответствует ряд концепций. Так, первой стороне соответствуют концепции содержательного обобщения, генерализации учебного материала, интеграции учебных предметов, укрупнения дидактических единиц и др. Процессуальной стороне – концепции программированного, проблемного, интерактивного обучения и др. Мотивационной – концепции мотивационного обеспечения учебного процесса, формирования познавательных интересов и пр. Организационной – идеи гуманистической педагогики, концепции педагогики сотрудничества, «погружения» в учебный предмет (М. П. Щетинин), концентрированного обучения и др. Все эти концепции в свою очередь обеспечиваются технологиями. Например, концепции проблемного обучения соответствуют такие его технологии: проблемно-диалоговое обучение; проблемно-задачное; проблемно-алгоритмическое; проблемно-контекстное; проблемно-модельное; проблемно-модульное; проблемно-компьютерное.

Концепция и технология интерактивного обучения основаны на явлении интеракции (от игл. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга). В процессе обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого студента и воспитание его личности происходит в ситуациях отношения и взаимодействия людей друг с другом. Адекватной, с точки зрения сторонников этой концепции, и наиболее часто применяемой моделью таких ситуаций является учебная игра. М. В. Клариным, Ю. С. Тюнниковым и др. изучены образовательные возможности игры, используемой в процессе обучения. Игры предоставляют педагогу возможности, связанные с воспроизведением результатов обучения (знаний, умений и навыков), их применением, отработкой и тренировкой, учетом индивидуальных различий, вовлечением в игру учащихся с различными уровнями обученности. Вместе с тем игры несут в себе возможности значимого эмоционально-личностного воздействия, формирования коммуникативных умений и навыков, ценностных отношений. Поэтому применение учебных игр способствует развитию индивидуальных и личностных качеств студента.

Под технологией интерактивного обучения (ТИО) понимают систему способов организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующую педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер [3, с. 268].

В структуре процесса обучения с применением ТИО можно выделить следующие этапы.

1. Ориентация. Этап подготовки участников игры и экспертов. Учитель предлагает режим работы, разрабатывает вместе со студентами главные цели и задачи занятия, формулирует учебную проблему. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор хода игры и выдает пакеты материалов.

2. Подготовка к проведению. Это этап изучения ситуации, инструкций, установок и других материалов. Учитель излагает сценарий, останавливается на игровых задачах, правилах, игровых процедурах, правилах подсчета очков (составляется табло игры). Учащиеся ищут дополнительную информацию, консультируются с учителем, обсуждают между собой содержание и процесс игры.

3. Проведение игры. Этот этап включает собственно процесс. С момента начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отклоняются от главной цели Учитель, начав игру, не должен без необходимости принимать в ней участие. Его задачи заключаются в том, чтобы следить за игровыми действиями, результатами, подсчетом, разъяснять неясности и оказывать по просьбе участников помощь в их работе [4, с. 92].

4. Обсуждение игры. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Учитель проводит обсуждение, в ходе которого выступают эксперты, участники обмениваются мнениями защищают свои позиции и решения, делают выводы, делятся впечатлениями, рассказывают о возникавших по ходу игры трудностях, идеях.

Применение ТИО позволяет преподавателю соединить деятельность каждого учащегося в целую систему взаимодействий (учитель – учащийся, учитель – группа, учащийся – группа, учащийся – учащийся, подгруппа – подгруппа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

Обратим внимание на тот факт, что в целостном процессе обучения учителю необходимо применять сразу несколько технологий, обслуживающих различные его стороны. Но в реальной практике это положение не всегда реализуется. Дело в том, что зачастую учитель стремится, прежде всего, овладеть какой-либо одной технологией и применить её на практике или отдельные внешне привлекательные ее элементы. В этом случае нарушается принцип целостности. Процесс обучения требует всестороннего его обеспечения различными технологиями, сами же технологии дают педагогический эффект только будучи целостными.

Библиографический список

1. Коростылева Л. А. Психологические барьеры и готовность к нововведениям. СПб. . 996. 66с.
2. Мясоед Т. А. Интерактивные технологии обучения: Ссеминар для учителей. М. . 2004. 75
3. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технологии игры в обучении и развитии. М., 1996. 268 с.
4. Суворова Н. Интерактивное обучение: Новые подходы. М., 2005. 92 с.

© Мнашева А. И., 2017

С. А. Мустафаева

Научный руководитель – В. В. Косова

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время в социально-педагогической теории и практике уделяется большое внимание применению активных форм обучения и воспитания, поскольку эти формы способствуют формированию активной жизненной позиции и воспитанию личности созидательного типа. Особенно это актуально для младшего школьника. Современные дети младшего школьного возраста способны проявить инициативу, активность, творчество, самостоятельно принимать решения в различных ситуациях. Однако реальная практика говорит о том, что в начальной школе в подавляющем большинстве случаев учащиеся пассивно выполняют поручения педагога.

От умелого руководства и сочетания различных форм работы, направленных на формирование у младших школьников качеств, свидетельствующих об их социальной активности, зависит социальная успешность детей в будущей жизни, а также и в их профессиональной деятельности [6, с. 12]. Для решения данных задач педагоги могут использовать (начиная с начального звена) коллективную творческую деятельность, обладающую большим воспитательным потенциалом.

Концепцию коллективного творческого воспитания разработал академик И. П. Иванов, продолживший педагогическое наследие А. С. Макаренко и ставший его последователем. Он же является создателем педагогики, о которой говорят как о «педагогике сотрудничества», или «педагогике коллективного творческого воспитания».

Ведущей воспитательной формой названной деятельности является коллективное творческое дело (КТД), в процессе подготовки и реализации которого учащиеся младших классов приобретают навыки общения, учатся совместно работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового [3, с. 34].

Важнейшие особенности коллективных творческих дел: практическая направленность, коллективная организация и творческий характер проведения. Каждое подобное дело есть проявление социальной активности воспитанников и воспитателей. Таким образом, одновременно идут два важных процесса: формирование и сплочение классного коллектива и формирование личности школьника, развитие определённых личностных качеств. В процессе общей работы происходит и продуктивное взаимодействие людей разных возрастов. Во время планирования и организации КТД взрослые и дети приобретают большой организаторский опыт, каждый может подать идею, предложить новый способ действия, взяться за реализацию определенного этапа коллективного творческого дела. КТД становятся мощной силой, притягивающей в школу, обеспечивают широкую внеурочную занятость детей.

Исследование эффективности характеризуемой деятельности в формировании социально значимых качеств детей младшего школьного возраста легло в основу нашей научной работы.

Целью исследования явилось выявление и проверка опытно-экспериментальным путем влияния коллективной творческой деятельности на формирование социальной активности младших школьников.

Гипотеза: коллективная творческая деятельность будет способствовать формированию социальной активности младших школьников, если учитель систематически проводит коллективные творческие дела, направленные на формирование у младших школьников представлений о общественной активности и опыта социально ориентированного поведения.

Исследование проводилось в три этапа. На констатирующем этапе эксперимента мы определили уровень социальной активности младших школьников, а также уровни стремления детей к успеху. С этой целью была проведена диагностика с использованием методики «Я – лидер», позволившая получить информацию об уровнях сформированности коммуникативных и организаторских качеств и умений учащихся.

Детям предлагалось ответить на вопросы об особенностях их умения организовывать различные дела и особенностях их личности. Учитель сообщал номер утверждения и самоутверждения, а учащиеся должны были записать номер и напротив него – свой ответ.

Полученные результаты позволили констатировать, что у детей преобладает низкий уровень развития вышеназванных качеств: он наблюдается у 45 % детей (11 чел.). Средний уровень развития организаторских и лидерских качеств выявлен у 25 % детей (6 чел.). Высокий уровень развития лидерских качеств наблюдается у 30 % детей (8 чел.).

Следующим шагом стало проведение модифицированной методики Р. С. Немова по выявлению уровней сформированности активности у младших школьников.

Детям был предложен опросник, включающий в себя 14 вопросов, предполагающих выявление самооценки младших школьников. Вопросы являли собой суждения со знаками «+» и «–». Дети должны были согласиться или не согласиться с предложенными суждениями и отразить это в опросных листах.

Результаты, полученные в ходе проведения диагностического исследования, позволили определить содержание формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

На формирующем этапе эксперимента нами были проведены коллективные творческие дела, в ходе которых решалась задача формирования у младших школьников социальной активности.

Были проведены такие КТД, как «Мой первый учебник», «Огонь – друг, огонь – враг» (выставка рисунков и поделок на противопожарную тематику), «Птичьи столовые» (изготовление кормушек детьми с родителями, размещение их на школьной территории, назначение дежурных и ежедневная подкормка птиц), «Ура, каникулы!» (совместное игровое мероприятие с родителями).

Для проверки эффективности коллективных творческих дел, проведенных на формирующем этапе эксперимента и подтверждения выдвинутой гипотезы исследования, нами был проведен контрольный этап, где осуществлялась диагностика по вышеназванным методикам.

Анализ результатов позволил констатировать, что в классе выявлен высокий уровень развития организаторских и лидерских качеств у 10 детей (45 %), средний уровень – у 8 детей (35 %) и низкий уровень развития названных качеств наблюдается у 7 детей (25 %). У обучающихся класса мы наблюдаем положительную динамику в развитии организаторских и лидерских качеств, что подтверждает рост уровня их социальной активности.

Подводя итоги, можно сделать выводы о том, что младший школьный возраст является сензитивным для воспитания коллективистских отношений и формирования у детей социальной активности. За несколько лет младший школьник накапливает важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности, деятельности в коллективе и для коллектива, т. е. деятельности активной, полезной для окружающих. Участие детей в социально значимых коллективных творческих делах способствует развитию у них общественной активности и позитивной личностной направленности.

Таким образом, коллективная творческая деятельность оказывает огромное влияние на личность каждого школьника, поскольку является способом организации яркой, наполненной трудом и игрой, творчеством и товариществом, мечтой и радостью жизни. Коллективные творческие дела являются эффективным воспитательным средством в формировании социальной активности обучающихся. Актуальность использования Концепции коллективной творческой деятельности подтверждает педагогический опыт многих общеобразовательных организаций.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Социально-психологические аспекты активности личности // Социально-психологические проблемы производственного коллектива / под ред. Е. В. Шороховой и др. М.: Просвещение. 1983. 192 с.
2. Амонашвили Ш. А. Единство цели. М.: Просвещение, 1987. 208 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс. 2001. 220 с.
4. Барылкина Л. П., Перова О. Д. Педагогические условия развития социальной активности младших школьников // Перспективы науки. 2013. № 2 (41). С. 114–115.
5. Белкин А. С. Учитель и ученики: стиль отношений // Воспитание школьников. 1996. № 1. С. 10–13.
6. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания. Методологический аспект: учебное пособие для педагогов школы. Р.: Каунас, 1984. 190 с.

© Мустафаева С. А., 2017

Т. Л. Сосновская
Научный руководитель – В. В. Косова

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Характерной чертой современного этапа общественного развития является кризис духовных ценностей. Массовая техногенная цивилизация в немалой степени «обезличивает» как формы социальной жизни, так и самого человека. Жизнь человека утрачивает подлинное духовное содержание. Он все более отрывается от «почвы», как национальной, так и гражданской. Если прежде традиция осознания своей идентичности, национальной и гражданской принадлежности «охраняла» человека, давала ему уверенность и надежду, то сложности современной жизни рождают в нем чувство неуверенности и беспокойства.

В настоящее время над многими духовными ценностями общества нависла реальная угроза их утраты. Это объясняется тем, что, с одной стороны, продолжает снижаться уровень интеллектуального и культурного развития россиян, а с другой, – расширился круг нежелательных и опасных воздействий на их духовный мир.

Гражданское воспитание современных младших школьников осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Названный стандарт актуализирует духовно-нравственное воспитание и развитие младших школьников, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества. В соответствии с требованиями ФГОС НОО, гражданственность у младших школьников формируется «в учебно-воспитательном процессе, важным компонентом которого является внеурочная деятельность, осуществляемая во второй половине дня по различным направлениям» [4]. И поэтому перед современной школой стоит социально значимая задача по созданию условий, способствующих развитию у детей гражданско-патриотических качеств.

Гражданственность (как одно из основных качеств личности) имеет огромное значение во всех сферах жизнедеятельности человека и общества и предполагает наличие у человека системы общественно значимых нравственных ориентиров. И в этом плане возрастает роль педагога. Учитель – это тот человек, который дает детям не только знания, формирует необходимые компетенции, но и вносит неоценимый вклад в становление и развитие ребенка. Именно поэтому роль учителя особенно актуальна, поскольку нужно не только дать детям базовые знания, но и научить их рассуждать, делать сознательный и обдуманный выбор.

Одно из ключевых мест в системе воспитания младших школьников занимает гражданско-патриотическое воспитание, основными характеристиками которого являются постоянное ощущение связи с Родиной, с жизнью и деятельностью людей, живущих в родной стране, любовь к своему Отечеству. Поэтому целью названного направления воспитывающей деятельности является развитие у школьников (начиная с начального звена) гражданственности и патриотизма как важнейших, социально значимых ценностей личности и формирование готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества.

Актуальным документом в обозначенном аспекте является Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы», в которой определена роль патриотического воспитания в системе воспитательной работы. Также следует отметить, что годы обучения в школе – это время гражданского, нравственного и профессионального становления человека [3]. В контексте Программы воспитательная работа педагога должна быть направлена на актуализацию:

- общечеловеческих ценностей (любовь к Родине, к своему народу);
- национально-государственных ценностей с опорой на национальные традиции, сложившиеся на протяжении веков, способствующие объединению России, обеспечению безопасности народа и государства;
- исторической роли знания о прошлом своей страны, народа;
- патриотического долга служения Отечеству, народу, готовности выступить на защиту интересов России.

Формы гражданско-патриотического воспитания разнообразны и многочисленны. Условно они могут быть дифференцированы на три группы:

- учебно-воспитательная работа, реализуемая в ходе проведения учебных занятий;
- культурно-досуговая деятельность (посещение музеев, выставок, встречи с интересными людьми, экскурсионные поездки, социально значимые акции и т. д.);
- формы, связанные с участием обучающихся в создании музеев и комнат боевой славы в образовательных организациях, уходе за мемориальными памятниками, с волонтёрской деятельностью.

Гражданско-патриотические качества формируются в процессе обучения, воспитания и социализации обучающихся. Очень важными для формирования гражданственности являются годы обучения ребенка в начальной школе. В этом возрасте происходит осознание и принятие ребенком первой социальной роли – роли ученика.

Необходимым условием формирования вышеназванных качеств у младших школьников являются психолого-педагогические предпосылки:

- наличие знаний о мире, обществе, самом себе;
- освоение форм общественных отношений в процессе общественно полезной деятельности;
- накопление опыта человеческого общения.

Необходима целенаправленная работа по гражданскому образованию детей в рамках патриотического воспитания, так как низкая политическая культура, незнание основных положений Конституции РФ, подмена понятий «отечество» и «государство» не могут способствовать формированию растущего человека как подлинного гражданина и патриота страны. В связи с этим уместным будет привести слова В. Г. Белинского: «Всякая благородная личность глубоко осознает свое кровное родство, свои кровные связи с отечеством… Любить свою родину – значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих поспешествовать этому».

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

– формирование гражданско-патриотических качеств у младших школьников является важной социальной и психолого-педагогической проблемой;
– условия возникновения данной проблемы определяются потребностями и задачами, стоящими перед современным развивающимся обществом;
– важнейшим звеном процесса формирования гражданственности у младших школьников является формирование их гражданско-патриотической позиции, которая формируется и проявляется в конкретных делах детей и их поступках.

Библиографический список

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) // Вестник образования. № 17. www.vestnik.edu.ru/proect.html (дата обращения: 06.09.2017).
2. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы: постановление Правительства РФ от 30.12.2017 № 823. URL: http://www.referent.ru (дата обращения: 06.09.2017).
3. Показаньев Д. А., Червоткина Н. В Формирование гражданственности как основы нравственной культуры учащихся общеобразовательной школы // Научный потенциал студенчества в XXI веке: материалы IV Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Т. 2. Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. С. 40–50.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М: Просвещение, 2017. 31 с.

© Сосновская Т. Л., 2017

В. Р. Удалова

Научный руководитель – В. В. Косова

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения всегда находилась в центре внимания общества. Особенности столь пристального внимания к данному направлению воспитания определяются изменениями в жизни нашего общества. Происходящие в стране перемены приводят к необходимости модернизации образовательного и воспитательного процессов в образовательных организациях, что в дальнейшем корректирует социальный заказ школы. В связи с этим перед образовательными организациями ставится задача воспитания гражданина – истинного патриота своей страны с присущим ему патриотическим сознанием, патриотическими убеждениями и патриотической деятельностью.

Необходимость организации патриотического воспитания декларируется в законе РФ «Об образовании», Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), в программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы».

Так, в Законе «Об образовании в РФ» акцент ставится на воспитании взаимоуважения, патриотизма, бережного отношения к природе и окружающей среде [5]. ФГОС НОО ориентирован на становление личностных характеристик выпускника. «Портрет выпускника начальной школы»: любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьёй и обществом [4].

Целью патриотического воспитания, отраженного в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», является создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышение уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан великой истории и культуре страны, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию [2].

Основными задачами патриотического воспитания граждан являются:

– формирование системы знаний о своей Родине;
– воспитание интереса к окружающему миру, эмоциональной отзывчивости на события общественной жизни;
– включение граждан в практическую деятельность с применением полученных знаний.

Идеи патриотического воспитания нашли своё отражение в трудах философов Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, Л. П. Корсавина, Г. В. Плеханова; психологов И. Б. Котова, С. Л. Рубинштейна, И. А. Сикорского; педагогов Л. Р. Болотина, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского.

Патриотическое воспитание младших школьников следует организовывать не только в рамках учебных занятий, но и активно использовать для его проведения педагогический потенциал внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность в образовательных организациях на сегодняшний день реализуется в различных формах (коллективных, групповых, индивидуальных). Одним из эффективных направлений внеурочной работы с младшими школьниками является организация кружков, секций и объединений по интересам различной направленности [1, с. 70–73].

Правильно организованная внеурочная деятельность младших школьников дает широкую воспитательную возможность. Кружок как форма проведения внеурочного занятия позволяет учителю применять самые разнообразные средства и формы работы для совершенствования и формирования личности учащихся в естественных условиях, так как при проведении занятий во внеучебное время создаются реальные ситуации общения, раскрываются творческие возможности детей [3, с. 140].

Кружковая работа в общеобразовательной школе организуется с целью расширения общих и углубления специальных знаний учащихся, удовлетворения их индивидуальных интересов и склонностей, развития творческих способностей, а также с целью организации их разумного досуга. В ней тесно переплетаются образовательные и воспитательные задачи.

Об эффективности патриотического воспитания младших школьников свидетельствует работа кружка «Я – патриот», функционирующего на базе МБОУ «Гимназия» г. Абакана Республики Хакасия.

Библиографический список

1. Дополнительное образование детей: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. О. Е. Лебедева. М.: Изд-во центр ВЛАДОС, 2003. 256 с.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». URL: http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws. pdf (дата обращения: 20.09.2017)
3. Монахов Н. И. Методические рекомендации по совершенствованию военно-патриотического воспитания детей и подростков // Воспитание школьников. 2005. № 5. С. 12–13.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m373.html (дата обращения: 15.09.17).
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон. URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru (дата обращения: 15.09.17).

© Удалова В. Р., 2017

Чжоу Шэннань

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Общее музыкальное образование в Китае к началу XXI века достигло небывалого расцвета благодаря государственной политике КНР в области образования. Национальная стратегия развития социализма с китайскими специфическими особенностями проводится через реформирование образования, поскольку источником преобразований в обществе, экономике, культуре является человек, его качественные характеристики. Отсюда и реформы образования [1], в результате которых общее музыкальное образование в Китае стало иметь высокий социальный статус, сформировалась оптимальная система, предусматривающая обязательные и факультативные занятия по музыке на всех ступенях образования в учреждениях государственной, негосударственной и общественной форм собственности [2].

Однако такое положение дел с общим музыкальным образованием в Китае было далеко не всегда, и возникает вопрос: за счет чего удалось достичь его расцвета? Согласно разработанной нами антропологической модели историко-педагогического исследования [3], общее музыкальное образование будет являть собой безупречное антропологическое пространство в том случае, если будет одновременно учитывать интересы личности, общества и государства, ориентироваться на ценности персонологического, культурологического и социологического подходов, предоставлять обучающимся возможности целостного художественно-эстетического развития и творческой самореализации. С опорой на эту методологическую позицию были выявлены тенденции развития общего музыкального образования в Китае периода 1950–2014 годов в целеценностном, содержательном, организационно-методическом, управленческом и кадровом аспектах.

Основные тенденции *в целеценностном аспекте* – возрастание социальной значимости общего музыкального образования и стремление к наиболее полной реализации функций общего музыкального образования в развитии человеческого потенциала. *В содержательном* – приобретение независимого статуса эстетического/музыкального воспитания (от идейно-политического) в концепциях; смена приоритетов, определяющих логику построения содержания учебного материала (на смену цепочки «пение – основы музыкальных знаний, умений и навыков – музыкальное воспитание» приходит последовательность «музыкальное воспитание – музыкальная деятельность – музыкальные знания и умения»); переход от упрощенного и однообразного (уроки пения) к сложному и многообразному (уроки музыки) содержанию учебных пособий. В *организационно-методическом* – увеличение количества часов, отводимых на музыкальные занятия и распространение их на все ступени общего среднего образования; освоение методов зарубежных прогрессивных систем музыкального

воспитания; расширение практических видов музыкальной деятельности; смещение акцента с репродуктивных на репродуктивно-творческие и творческие методы; развитие информационно-коммуникационных технологий; расширение и развитие многообразных форм внеклассной музыкальной деятельности, которая носит коллективный характер. *В управленческом* – создание усовершенствованной системы управления (государственные органы, министерства и ведомства, общественные организации, отдельные субъекты); децентрализация, гуманизация и демократизация управления; делегирование все больших полномочий отраслевым общественным организациям; расширение самостоятельности, инициативы и творческого поиска субъектов в совершенствовании общего музыкального образования. *В кадровом* – возрастание требований к личностно-профессиональным качествам учителей и признание их главными субъектами развития общего музыкального образования; расширение возможностей учителей в создании вариативной, творчески насыщенной образовательной среды.

Выявленные тенденции могут быть экстраполированы на систему общего музыкального образования стран постсоветского пространства и тем самым способствовать их устойчивому развитию. Китай дает миру социально значимый пример того, что если заботиться о человеке как первопричине инновационного развития экономики и общества в современных условиях, то нужно заботиться и о качестве его музыкального образования в школе на всех ступенях общего среднего образования.

Библиографический список

1. Чжан Ли, Ян Иньфу. Выбор стратегии развития образования КНР// Педагогика. 2007. № 7. С. 91–107.
2. Сяньюй Хуон. Система музыкального образования в Китае // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 3. С. 155–195.
3. Торхова А. В, Чжоу Шэннань. Антропологическая модель историко-педагогического исследования общего музыкального образования // Адукация і выхавание. 2014. № 7. С. 56–60.

© Шэннань Чжоу, 2017

Н. К. Бегаева, И. П. Золотухина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНАХ ГОДА У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Экологическое образование является одной из составляющих частей воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Представления о временах года у детей формируются через разнообразные формы деятельности: беседы, наблюдения на экскурсиях и прогулках, посредством проведения простейших опытов. Чтение художественных произведений является одним из направлений педагогического процесса дошкольного учреждения, в процессе которого детьми усваиваются знания о постоянных, цикличных, повторяемых временах года, месяцах, сменяющих друг друга, и формируются основы бережного отношения к природе [2]. Значительный вклад в разработку обозначенной нами проблемы внесли исследования Е. И. Тихеевой, П. Т. Саморуковой, Л. И. Божович, Г. И. Щукиной, Т. А. Куликовой, С. Н. Николаевой, Н. А. Рыжовой, М. М. Марковской. Нами была определена тема научного исследования: «Художественные произведения как средство формирования представлений о сезонных изменениях у детей старшего дошкольного возраста» и выделены объект и предмет нашей работы.

Объект – формирование представлений о временах года у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – педагогические условия использования художественных произведений в формировании представлений о временах года у детей среднего дошкольного возраста.

Цель: теоретически изучить и эмпирическим путём определить педагогические условия использования художественных произведений в формировании представлений о временах года у детей среднего дошкольного возраста

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и содержание понятия «представления о временах года» у детей дошкольного возраста.

2. Раскрыть значение художественных произведений в формировании представлений о временах года у детей среднего дошкольного возраста.

3. Обобщить опыт работы по использованию художественных произведений в формировании представлений о временах года у детей среднего дошкольного возраста.

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: беседа, наблюдение, обобщение опыта работы;
- интерпретационные: количественный и качественный анализ результатов.

Методологическая основа:

- идеи С. Н. Николаевой о значении экологического воспитания детей дошкольного возраста;
- утверждения Я. А. Коменского о том, что природа развивается по определённым законам, а человек – это часть природы, следовательно, в своём развитии человек подчиняется общим закономерностям природы.

В детском саду «Антошка» города Абакана мы с детьми в соответствии с Перспективным планом по формированию представлений о временах года у детей среднего дошкольного возраста в процессе чтения художественных произведений знакомим детей с особенностями времен года. В данном планировании осуществлена подборка художественных текстов, отражающих особенности состояния природы в разные времена года. Например:

- весна: Георгий Скребицкий «На пороге весны», Геннадий Снегирёв «Бобрёнок», Николай Сладков «Ивовый пир», Николай Сладков «Ранняя птичка», Михаил Пришвин «Ёж проснулся»;
- лето: Эдуард Шим «Какой будет день?», Иван Тургенев «Воробей», Владимир Арсеньев «Сладкоежка», Михаил Пришвин «Гости», Виталий Бианки «Плавунчик»;
- осень: Виталий Бианки «Сентябрь», Николай Сладков «Осенние радости», Эдуард Шим «Тяжкий труд», Геннадий Снегирёв «Ука», Михаил Пришвин «Берестяная трубочка»;
- зима: Эдуард Шим «Кто был рад снегу?», Георгий Скребицкий «Маленький лесовод», Николай Сладков «Как клесты заставили белок по снегу прыгать».

В небольших рассказах Константина Георгиевича Паустовского мы с детьми открываем для себя невероятное описание природы в разных её проявлениях. В удивительно легких и доступных строках проза автора, словно музыка композитора, оживает, на краткий миг перенося маленьких слушателей в живой мир русской природы.

Этюды Анатолия Николаевича Тумбасова о природе представляют собой небольшие эссе о каждом времени года. Вместе с автором мы совершали свое маленькое путешествие в удивительный мир природы.

Детей очень впечатлили его короткие рассказы, такие как «Бабочка»: «Очнулась бабочка и стала кружить над поляной. Но повсюду была только серая прошлогодняя трава. Покружила она и, не найдя весенних первоцветов, села на яркую оранжевую книжку, оставленную детьми» и «Узелки»: Повсюду на деревьях и кустарниках набухли почки. Они как узелки, как нераскрытые загадки. Весна развяжет узелки, солнышко расправит, разгладит их, и тогда из каждой почки, как разгадка, объявятся на свет листочки». После их прочтения дети нарисовали красивых бабочек, совершенно непохожих друг на друга, и первые мохнатые почки на тонких веточках вербы. Рисунками украсили групповую комнату и сразу почувствовали тёплое дыхание весны.

Вместе с родителями наши дети разучивали стихотворения о временах года: А. С. Пушкина «Уж небо осенью дышало», О. Высоцкой «Пришла зима с морозами», В. Ивенина «О лете».

Кроме этого, они вместе читали короткие произведения Михаила Михайловича Пришвина – непревзойденного мастера короткого жанра. В созданных книжках-малышках дети вместе с родителями отобразили свои впечатления после прочтения этих коротких очерков о жизни леса в разное время года из книги «Времена года» (избранные зарисовки): рассказы о весне, рассказы о лете, рассказы об осени, рассказы о зиме.

В совместной и свободной деятельности детей мы используем дидактические игры с различными природными материалами (овощи, фрукты, цветы, камни, семена, сухие плоды), которые максимально приближают детей к природе: Например: «Найди в букете такое же растение», «Детки на ветке», «Вершки и корешки», «С какого дерева лист?», «Чудесный мешочек», «Угадай, что съел». А подвижные игры природоведческого характера, которые мы организовываем и проводим с детьми, вызывают у них неподдельный интерес. Особенно любят дети такие игры как: «Снежинки и ветер», «Мыши и кот», в некоторых играх отражаются явления неживой природы: «Капельки», «Солнышко и дождик», « Веселый ветерок».

Кроме того, мы проводили с детьми и опытно-исследовательскую деятельность. В уголке природы дети систематически наблюдают, ухаживают за комнатными растениями в разные времена года. Дети с удовольствием делают зарисовки.

Наиболее эффективный способ реализации задач экологического образования – это организация проектной деятельности. Нами разработаны экологические проекты «Юные защитники природы», «Поможем птицам зимой», «Удивительные насекомые», «Вред и польза от природы», «Люби и знай свой край».

Общими задачами этих проектов были:

- формирование у детей и родителей чувства сопричастности ко всему живому, гуманное отношение к окружающей среде и стремление проявлять заботу о сохранении природы;
- создать экологически благоприятную среду на территории ДОУ для реализации приоритетного направления;
- формировать знания об экосистемной организации природы Земли в границах обитания человека;
- развивать познавательные умения детей и родителей при овладении исследовательскими методами познания природы;
- организовать практическую природоохранную деятельность детей и родителей;
- реализовать одну из форм работы с родителями – проектно-исследовательскую деятельность «Экологическая тропа моей семьи»;
- развивать взаимопонимание и взаимопомощь между детьми, педагогами, родителями, потребность в постоянном саморазвитии экологической культуры;
- развивать первоначальные географические представления, знакомство с простейшими способами ориентирования на местности;
- воспитывать у детей внимательное, разумное, бережное отношение к окружающей природе.

Новизна экологических проектов заключается в использовании информационных компьютерных технологий [1]. Основным фактором, обеспечивающим эффективность воспитательного процесса, является личностная включенность детей и родителей. Используя новые, увлекательные для нового поколения технологии, можно обеспечить эту включенность. Проекты позволяют детям и родителям участвовать в экологических акциях, озеленении. Работа по природоохранным проектам – уникальная возможность для детей и родителей проявить себя, принести пользу окружающей природе родного края [3].

Ожидаемые результаты проектов:

- создание на территории ДОУ экологически благоприятной среды;
- повышение уровня знаний по экологии у детей;
- совершенствование уровня знаний, экологической компетентности родителей по теме проекта.

Опыт нашей работы показал, что целенаправленная, систематическая работа по экологическому воспитанию дошкольников, проводимая в интересной, занимательной форме, помогает детям увидеть всю красоту природы, раскрыть все ее тайны и законы, воспитывает в детях доброту, ответственное отношение к окружающему миру, людям, которые живут рядом.

Библиографический список

1. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой. М.: Просвещение, 1985. 240 с.
2. Рыбаков Б. В. Народный календарь. Средний урал, 1980. 80 с.
3. Урунтаева Т. А. Знакомим малышей с окружающим миром / Т. А. Урунтаева, А. М. Афонькина. М., 1997. 104 с.

© Бегаева Н. К., Золотухина И. П., 2017

О. В. Беляева

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Экологические проблемы и катастрофы непосредственно связаны с процессом образования населения – его недостаточность или полное отсутствие породили потребительское отношение к природе. В этом случае обретение экологической культуры, экологического сознания, мышления – это единственный для человечества выход из сложившейся ситуации.

Как начальное звено экологическое воспитание детей дошкольного возраста имеет важное социальное значение для всего общества и государства. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы экологической культуры. Одновременно к этому процессу приобщаются воспитатели и родители детей, что, безусловно, имеет важное значение для всеобщей задачи развития экологического сознания и мышления. Начало экологического воспитания закладывается еще в раннем возрасте и связано с познанием множества конкретных и общих представлений об объектах и явлениях природы.

Одним из эффективных методов экологического воспитания дошкольников является экспериментирование, оно находится в ряде ведущих деятельностей детей дошкольного возраста. Экспериментальная деятельность относится к области детской самодеятельности, основанной на интересах детей, которая приносит им удовлетворение, а значит, личностно-ориентирована на каждого ребенка [1, с. 4]. Эксперимент же, специально организуемый педагогом, безопасен для ребенка и в то же время знакомит его с различными объектами и явлениями окружающего мира, с законами жизни природы и необходимостью их учета в собственной жизнедеятельности.

Дети очень любят экспериментировать, так как им присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, поэтому экспериментирование, как никакой другой метод, соответствует возрастным особенностям дошкольника. При формировании основ естественно-научных и экологических понятий экспериментирование можно рассматривать как метод, близкий к идеальному. Знания, взятые не из книг, а добытые самостоятельно, всегда являются осознанными и более прочными. За использование этого метода обучения выступали такие классики педагогики, как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж. -Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и многие другие. Познание осуществляется детьми не в понятийной, а в основном в наглядно-образной форме, в процессе деятельности с познаваемыми предметами, объектами.

В образовательном процессе дошкольной организации экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребенку моделировать в своем сознании картинку мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимозависимости, закономерности и т. д. Эксперименты вызывают у ребенка интерес к исследованию природы, развивают мыслительные операции (анализ, синтез, классификацию, обобщение и др.) [2, с. 65]. Необходимо в детях воспитывать осознание того, что не будь всего живого – земли, воды, то людям не жить на Земле. Чем раньше ребенок познает природу, научится беречь ее, чувствовать взаимосвязь человека с природой, тем духовно богаче, добрее он вырастет.

Дети младшего дошкольного возраста уже начинают задавать множество вопросов и далеко не на все из них можно ответить так, чтобы ребёнок всё понял. Для этого целесообразно использовать метод экспериментирования. Например: «Почему ветер дует?», «Почему лёд твёрдый, а вода нет?», – на эти и другие вопросы можно ответить, если провести опыт, в ходе которого ребёнок сам увидит закономерности и сделает вывод [3, с. 25]. В процессе экологического воспитания младших дошкольников воспитатель может использовать эксперименты с водой, снегом, льдом, песком, глиной, почвой, древесиной, камешками, овощами, фруктами, ягодами, семенами растений. Дети знакомятся со свойствами и качествами природных материалов, узнают, что во всех фруктах, ягодах и овощах есть сок и он имеет цвет, во всех плодах есть семена, выделяют общее в строении семян, учатся находить и заготавливать семена для следующих посадок, узнают, что нужно для нормального роста растений. В осенний период дети собирают и сравнивают листья по цвету, форме, величине и находят дерево, с которого упал лист. Они получают представления о том, что вода жидкая, поэтому может разливаться из сосуда; что вода не имеет цвета, но ее можно покрасить; что вода может быть теплой и холодной; что прозрачная вода может стать мутной; что некоторые вещества в воде растворяются; что некоторые вещества, растворяясь, могут передавать воде свой вкус; что вода может превращаться в лед, что лед может превращаться в воду. На прогулке дети получают элементарные представления о процессе испарения и процессе конденсации воды. С помощью игр-экспериментов узнают о том, что руки и предметы станут чище, если их помыть водой.

Проводятся различные эксперименты с песком, в процессе которых дети делают выводы – мокрый песок принимает любую нужную форму, на мокром песке остаются следы и отпечатки, сухой песок может сыпаться; на прогулке выявляют, что песок – это множество песчинок. При проведении экспериментирования дети получают представления о том, что воздух легче воды, убеждаются в том, что воздух не виден, но он есть, что вода вытесняет воздух, что предметы могут передвигаться при помощи воздуха, что воздух не пропускает воду, на прогулке выявляют, что ветер – это движение воздуха.

Педагог, организуя экспериментальную деятельность, побуждает детей к обследованию, сравнению, установлению связей и зависимости. Большую радость, удивление и даже восторг они испытывают от своих маленьких и больших открытий, которые вызывают у детей чувство удовлетворения от проделанной работы. Ребенок усваивает достаточно сложные экологические знания. Для того чтобы экспериментальная деятельность

успешно осуществлялась в детском саду, необходимо создать соответствующие условия. В группе желательно иметь место, где дети постоянно могут играть с природными материалами [3, с. 21].

Задачи экологического воспитания детей младшего дошкольного возраста следует решать в процессе непосредственной образовательной деятельности и в повседневной жизни – в совместной с детьми деятельности, целенаправленно управляемой воспитателем. Особенно важно для педагога – поддерживать стремление детей к экспериментированию, вести их от знакомства с природой к ее пониманию [2, с. 22].

Таким образом, особое значение экспериментирования в экологическом воспитании детей младшего дошкольного возраста заключается в том, что дети приобретают экологические знания, добытые через их практическую и мыслительную деятельность, у детей формируется способность осознавать последствия своих действий по отношению к объектам природы. Происходит формирование ребенка с новым экологическим мышлением, способного осознавать последствия своих действий по отношению к окружающей среде и умеющего жить в относительной гармонии с природой.

Библиографический список

1. Марудова Е. В. Ознакомление дошкольников с окружающим миром // Экспериментирование. СПб, 2016. 128 с.
2. Николаева С. Н. Теория и методика экологического образования детей. М., 2002. 336 с.
3. Рыжова Л. В. Методика детского экспериментирования. М., 2013. 221 с.

© Беляева О. В., 2017

Н. Н. Берестова, Е. В. Саломатова

РИТМОПЛАСТИКА КАК ПРИЁМ В ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Наверно все мы когда-нибудь задумывались о важности сохранения, укрепления своего здоровья, а уж тем более – о здоровье наших детей. Не зря всем нам с детства знакома пословица: «Здоровье не купишь». И, действительно, здоровье не купишь. Но сохранить, укрепить его возможно, особенно с молодых, юных, детских лет.

В любой образовательной организации охрана детского здоровья – неотъемлемое направление деятельности. Цели образовательного процесса, доступные способы и средства их достижения определяют результативность этой деятельности. Поэтому важнейшей задачей детского сада становится создание здоровьесберегающей среды для полноценного и всестороннего развития ребёнка, с учетом принятия и понимания каждым педагогом основных правил, критериев, принципов создания здоровой образовательной среды.

Здоровьесберегающее образовательное пространство – часть педагогически осмысленной действительности, интегрирующей в себе потенциал дошкольного учреждения, социокультурной сферы, семьи, ребенка, а также системы взаимодействий, направленных на повышение его физкультурно-оздоровительных возможностей.

Понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» относится к качественной характеристике любой педагогической технологии, показывающей, насколько при реализации данной технологии решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса – детей и их родителей, педагогов» [4]. Здоровьесберегающие технологии можно расссматривать как «сертификат безопасности для здоровья и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые дополняют традиционные педагогические технологии задачами здоровьясбережения» [4].

В период старшего дошкольного возраста ребёнок интенсивно растёт и развивается, движения становятся его потребностью, поэтому физическое воспитание особенно важно в этот возрастной период. В последнее время на занятиях по физическому развитию детей применяются различные нетрадиционные приемы: ритмопластика, игровой стретчинг, танцы и другие. Одно из наиболее доступных, эффективных и эмоциональных – это занятия по ритмике.

Какая польза от таких занятий для детей старшего дошкольного возраста? «Ритмика помогает творчески реализовать потребность в двигательной активности, ибо бесконечное разнообразие движений позволяет развивать не только чувства ритма, укреплять скелет и мускулатуру, но и стимулировать память, внимание, мышление и воображение ребенка. Приобретая опыт пластической интерпретации музыки, ребенок овладевает опытом творческого осмысления музыки, ее эмоционально-телесного выражения» [1].

Именно этот опыт и умения помогут ребенку в дальнейшем успешно осваивать и другие виды художественно-творческих и спортивных видов деятельности: это может быть последующее обучение хореографии, гимнастике, а также занятия в музыкальных школах, секциях, театральных студиях и т. д.

Музыкально-ритмические движения выполняют релаксационную функцию, помогают добиться эмоциональной разрядки, снять умственные перегрузки и утомления. Ритм, который музыка диктует головному мозгу, снимает нервное напряжение. Занятия по ритмике создают такие условия, при которых ребенок по мере своих возможностей выступает публично, преодолевает неуверенность, страх и учится управлять собой, своим поведением, голосом, телодвижениями.

На занятиях танцевально-ритмической гимнастикой представлены образно-танцевальные композиции, каждая из которых имеет «целевую направленность, сюжетный характер и завершенность. Упражнения, входя-

щие в такую композицию, оказывая определенное воздействие на детей, решают конкретные задачи физического развития, способствуют развитию музыкальности, двигательных качеств и умений, развитию творческих способностей, нравственно-коммуникативных качеств личности, тренировке психических процессов». [3] Использование данных упражнений, кроме радостного настроения и мышечной нагрузки, дают ребенку возможность вволю покричать, погримасничать, обретая умиротворенность, открытость и внутреннюю свободу. Все упражнения для занятий подобраны с учетом их корригирующего значения. А элементы хореографии используются с целью развития координации, выразительности движений, гибкости, силы мышц ног и туловища. Все хореографические упражнения являются прекрасным средством формирования осанки и культуры движений.

Таким образом, занятия ритмопластикой помогают в укреплении здоровья, развитии музыкальных и творческих способностей, психических процессов, нравственно-коммуникативных качеств личности. Воспитание именно такой личности и есть наша цель. Не будем забывать, что дошкольный возраст – один из наиболее ответственных периодов в жизни каждого ребёнка. В эти годы закладываются основы здоровья, гармоничного умственного, нравственного и физического развития ребёнка, формируется личность.

Библиографический список

1. Буренина А. И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб, 2000. 220 с.
2. Голицина Н. С. Нетрадиционные занятия физкультурой в дошкольном образовательном учреждении. М.: Скрипторий, 2003, 2006. 72 с.
3. Михайлова М. А., Воронина Н. В. Танцы, игры, упражнения для красивого движения. Ярославль: Академия развития, 2000. 112 с.
4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М.: АРКТИ, 2003. 272 с.

© Берестова Н. Н., Саломатова Е. В., 2017

Т. В. Браузман, О. В. Клейкина, К. И. Султанбаева

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Формирование грамматического строя речи является наиболее значимой проблемой в логопедии. Поскольку главным условием всестороннего и полноценного развития ребенка является речь, необходимость развития грамматического строя речи является одним из актуальных вопросов в развитии детской речи. Посредством подражания в процессе различной речевой деятельности грамматический строй речи усваивается самостоятельно. А. В. Запорожец писал, что формирование грамматического строя речи является «спонтанным», ребенок извлекает язык, его грамматическую систему из факторов восприятия речи [2].

У детей с общим недоразвитием речи III уровня доминирует несформированность грамматического строя языка, грамматическое значение слова является больше отвлеченным и беспредметным, ребенок не может запомнить огромное число грамматических правил и норм русского языка в силу особенностей дизонтогенеза. Например, ударение ставится на каком-то одном слоге или на том слоге, где было ударение в исходном слове (например, у'шей), отсутствие чередования конечных согласных [4].

Грамматический строй языка – это большое количество абстрактных грамматических понятий, которые детям крайне трудно усвоить, особенно ребенку с общим недоразвитием речи. Поэтому логопеду необходимо найти правильный подход к такому ребенку. Лучше всего с ним общаться через сказку.

Всем известно, что сказки для детей – это волшебный и удивительный мир. Логопедические сказки можно использовать для коррекции грамматического строя речи. Такие сказки применяются в работе с детьми с различными нарушениями речи, а также с разными уровнями интеллектуального развития. Использование логопедических сказок в коррекционной логопедической работе способствует спонтанному развитию грамматического строя речи, а также его чувственному восприятию.

Для успешного развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня при построении занятий необходимо использовать логопедические сказки, которые будут подбираться с учетом определенной грамматической категории, а также будут использоваться систематически в разных видах деятельности.

При составлении конспектов занятий важно учитывать возрастные особенности, психические возможности и речевые нарушения детей. Необходимо перед знакомством с логопедической сказкой провести предварительную работу с детьми, то есть подготовить их к восприятию сказки. Можно использовать беседы, либо игры и загадки о выбранной к прочтению сказке. Помимо перечисленных методов, необходимо уточнение или конкретизация некоторых слов или словосочетаний, которые детьми могут быть не поняты в ходе прочтения, а также демонстрирование иллюстраций, соответствующих сюжету сказки. Кроме того, такая пропедевтическая беседа позволяет настроить детей, привлечь их внимание и подготовить к восприятию сказки.

Структура логопедических сказок схожа с традиционными общепринятыми сказками. Важно соблюдение конкретного алгоритма для поддержания интереса и привлечения внимания дошкольников в ходе всего занятия. Специалисты предлагают после пропедевтической работы начинать чтение логопедической сказки. Рекомендуется использовать логопедические сказки следующих авторов: Г. А. Быстровой, Э. А. Сизовой,

Т. А. Шуйской, поскольку они методически разработаны с учетом особенностей детей с ОНР [1]. Текст логопедической сказки следует прочитать логопеду два раза для лучшего понимания сюжета, темп чтения должен быть медленным для большего восприятия услышанного детьми.

Далее проводится беседа с детьми по содержанию сказки. Беседа строится в вопрос-ответной форме. Лучше подбирать такие вопросы, которые отражали бы наиболее важные моменты сюжета, а именно: вопросы о содержании, главных героях, о значимых деталях. При этом вопросы задаются таким образом, чтобы дети могли понять не только основную сюжетную линию, но и причинно-следственные связи. Например, так могут выглядеть вопросы беседы по сказке «Где мой домик?»:

– С кем жил лисёнок?

– Что сказала мама-лиса лисёнку, чтобы он не заблудился?

– Кого встретил лисёнок, когда искал свой домик? [1].

При подборе наглядного материала (иллюстрации, модели, схемы) к проведению занятия с использованием логопедической сказки следует отбирать те из них, которые были бы обязательны для лучшего восприятия, представления и понимания текста.

В ходе занятия используются задания и упражнения на закрепление определенной грамматической категории, на которую была ориентирована ранее прочитанная логопедическая сказка. Например, на развитие умения образовывать притяжательные прилагательные используются такие упражнения как «Звериная тропа». Логопед называет животное, которое проходило по данной тропе, а ребенок называет тропу, образовывая притяжательное прилагательное (медведь – медвежья). Другой пример – игра «Чей домик?»: логопед показывает картинку, а ребенок должен назвать, чей домик изображен на картинке [3], при необходимости педагог озвучивает правильный вариант неоднократно.

Для развития грамматического строя речи используются такие приемы: вставить пропущенный предлог, согласовать числительные и прилагательные с существительными, образовать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, изменить слова по падежам, родам и числам, верификация предложений. Названные приемы находят свою реализацию в играх типа «Назови ласково», «Назови какой», «Посчитай», «Повтори правильно» и других [3].

Проводя логопедические занятия, рекомендуется пользоваться мультимедийными презентациями, в которых содержатся сюжетные картинки, иллюстрации, отражающие ход логопедической сказки, а также существенные детали событий. Кроме того, используются предметные картинки для выполнения упражнений и заданий в ходе занятия. Игрушки-персонажи находят свое применение в ходе демонстрации героев логопедической сказки и разыгрывания некоторых сюжетов с их участием.

Логопедические сказки могут использоваться в различных видах деятельности, например, в «пальчиковом театре» или в играх-драматизациях. На занятии детям можно предложить надеть на пальцы игрушки – героев сказки, маски и другую атрибутику для дальнейшего проигрывания сюжета. Дети с удовольствием участвуют в данном виде деятельности, благодаря такому необычному и творческому подходу, как пальчиковый театр. Однако главной задачей занятия остается развитие грамматической категории строя речи.

Приобретенные на логопедических занятиях грамматические навыки рекомендуется закреплять воспитателем в таких видах деятельности, как рисование, лепка, аппликация, конструирование с использованием логопедических сказок. Воспитатель выполняет с детьми задания и рекомендации логопеда по формированию определенных грамматических категорий.

Специалисты доказали, что преодоление речевых недостатков с помощью логопедических сказок будет успешным в том случае, если логопедические сказки будут подобраны с учетом определенной грамматической категории, в зависимости от специфики нарушения грамматического строя речи. Следовательно, логопеду вместе с воспитателем необходимо практиковать совместные игры-занятия. Кроме того, логопедические сказки будут ориентированы на применение их в разных видах деятельности, что обеспечит непрерывность коррекционной работы.

Таким образом, для развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня требуется применение в коррекционной работе логопедических сказок, которые будут подобраны с учетом определенной грамматической категории и грамматического нарушения. Успех коррекционной работы во многом зависти от совместной деятельности с воспитателем, который по заданию логопеда систематически использует логопедические сказки в разных видах деятельности с детьми. Использование логопедических сказок позволит сохранить интерес и повысить внимательность детей на занятиях и поможет непринужденному выполнению заданий логопеда.

Библиографический список

1. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логосказки. СПб.: КАРО, 2001.
2. Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 2005.
3. Ткаченко Т. А. Формирование лексико-грамматических представлений: сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками. М.: Гном и Д, 2003.
4. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2001.

© Браузман Т. В., Клейкина О. В., Султанбаева К. И., 2017

М. И. Брейда
Научный руководитель – О. Ф. Горбунова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЭПБУКОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Специфика дошкольного возраста такова, что достижения детей дошкольного возраста определяются не суммой конкретных знаний, умений и навыков, а совокупностью личностных качеств, в том числе обеспечивающих психологическую готовность ребенка к школе. Поэтому ФГОС ДО ставит перед педагогами задачу поиска новых, нестандартных форм взаимодействия с воспитанниками. В связи с этим в выборе образовательных технологий современный педагог должен уметь проявлять мобильность, вариативность и креативность, которые помогут развивать познавательные интересы и потребности ребенка, а также вовлекать в образовательный процесс его родителей [4].

В поиске новых форм организации образовательной деятельности сегодня находится каждый педагог детского сада. Результатом такого поиска стало использование тематических папок или «лэпбуков». «ЛЭПБУК» – это сравнительно новое явление современной действительности. В дословном переводе с английского (lapbook) – значит «наколенная книга» (lap – колени, book – книга). В настоящее время он широко используется в детских садах и школах Америки. «ЛЭПБУК» представляет собой тематическую папку, книжку-раскладушку, в которой собраны материалы по одной определенной теме. Лэпбук обычно выглядит как интерактивная папка, информация в которой представлена в виде открывающихся окошек, с вынимающимися и разворачивающимися листочками, с кармашками, дверками, подвижными деталями, маленькими книжками, которые ребенок может доставать, перекладывать, складывать по своему усмотрению. Было бы даже правильнее определить лэпбук не как средство обучения, а как особую форму организации познавательного материала [2].

Все материалы лэпбука соответствуют определенной теме и несут в себе познавательную и развивающую функцию. Содержание лэпбука можно постоянно пополнять и усложнять. Данное пособие является средством развивающего обучения, предполагает использование современных технологий: технологии организации коллективной творческой деятельности, коммуникативных технологий, технологии проектной деятельности, игровых технологий. При этом лэпбук является не просто поделкой – это есть заключительный этап самостоятельной исследовательской работы, которую ребенок проделал в ходе изучения предложенной педагогом темы. Для того, чтобы изготовить такую книжку, дошкольник должен под руководством взрослого изучить представленный материал, провести целую серию наблюдений, выполнить определенные задания. Ребенок научается самостоятельно собирать и организовывать информацию. Создание лэпбука помогает воспитателю закрепить и систематизировать изученный с детьми материал, кроме того, рассматривание папки в дальнейшем позволит быстро освежить в памяти пройденные темы. Ценность такой книжки заключается в том, что она всегда интересна для ребенка.

Лэпбук отвечает требованиям ФГОС ДО к предметно-развивающей среде. Он обладает информативностью, полифункциональностью, способствует развитию речи, творчества, воображения, исследовательской деятельности. Он может быть пригоден к использованию одновременно группой детей (в том числе с участием взрослого как играющего партнера); обладает дидактическими свойствами; является средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщает его к миру искусства; вариативен, поскольку имеет несколько вариантов использования каждой его части. Кроме того, лэпбук обладает простой и содержательной информацией, поэтому всегда доступен детям, он обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников.

Объединяя обучение и воспитание в целостный образовательный процесс, лэпбук дает педагогу возможность построить деятельность на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, создать условия, при которых сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования [1, 3]. При сборе информации и оформлении лэпбука происходит взаимодействие: педагог–ребёнок, ребёнок–родитель, педагог–родитель. То есть происходит творческое взаимодействие. Это отличный метод создания единого образовательного пространства между детским садом и родителями, поэтому лэпбук можно считать видом совместной деятельности взрослого и ребенка. Создание лэпбука – это всегда эффективное средство для привлечения родителей к сотрудничеству. Ведь для того, чтобы создать такую книжку, необходимо обеспечить детей разнообразной информацией. В этом случае обеспечивают поддержку родители воспитанников. Они под руководством педагога организуют экскурсии, походы, обеспечивают техническую сторону, т. е. фото и видеосьемку, необходимую информационную часть для лэпбука, способствуют поддерживанию у детей интереса, уверенности в своих силах.

Наши родители проявили огромный интерес к данному виду деятельности. На родительском собрании мы не только рассказали, что такое лэпбук, но и провели мастер-класс по его изготовлению. Многие родители заинтересовались идеей изготовления лэпбуков, дома совместно с детьми стали изготавливать такие интерактивные папки. Такая необычная подача материала обязательно привлечет внимание ребенка, и он еще не раз возвратится к этой папке, чтобы полистать, поиграть с ней, а заодно незаметно для себя повторить пройденный материал.

Таким образом, лэпбук – это не только творческий вид деятельности, обеспечивающий всестороннее развитие ребенка-дошкольника, но и способствующий активной форме взаимодействия со взрослыми. Кроме того, он является эффективным средством организации партнерских взаимоотношений с родителями, способствует их активному вовлечению в педагогический процесс ДОУ.

Библиографический список

1. Блохина Е., Лиханова Т. «Лэпбук – «наколенная книга» // Обруч. 2015. № 4. С. 35–38.
2. Лукашук О. С. Лэпбук – новая форма организации образовательной деятельности. URL: http://www.mm.ru/detskijsad/lyepbuk-novaja-forma-organizaci-obrazovatelnoi-dejatelnosti.htmlaa (дата обращения: 15.09.2017).
3. Хомякова Л. С. Лэпбук как форма совместной деятельности взрослого и ребенка. URL: http://detsad-detctvo.ru/konkurs-zdorovyie-deti-zdorovaya-strana/konkursnyie-materialyi/opyit-pedagogov/tvorcheskaya-masterskaya-pedagogov/lepbuk-kak-forma-sovmestnoy-deyatelnosti-vzroslogo-i-rebenka (дата обращения: 15.09.2017).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Перспектива, 2014. 98 с.

© Брейда М. И., 2017

Н. В. Быстрая, Е. В. Хохлачёва, Г. В. Березина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИВЫЧЕК ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОМУ И ФИЗИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Проблема воспитания личной заинтересованности каждого человека в здоровом образе жизни в последние годы является особенно актуальной в связи с негативной тенденцией к ухудшению состояния здоровья всех социально-демографических групп населения России и особенно детей дошкольного возраста. Ее решение требует активного осмысленного отношения к своему здоровью и укреплению его с детских лет. Поэтому здоровьесбережение детей стало одним из приоритетных направлений государственной политики. Более того, сохранение, укрепление здоровья ребенка является основой его полноценного развития. Ситуация усложняется тем, что состояние здоровья детей, по данным массовых медицинских обследований, ухудшается. За последние годы среди дошкольников увеличилась частота болезней костно-мышечной системы на 80 %, мочеполовой на 90 %, нервной системы и органов чувств на 35 %, системы кровообращения на 56 %, кроветворных органов и крови на 123 %, эндокринной системы на 90 %. Более 50 % дошкольников имеют функциональные отклонения в состоянии организма: 30–40 % детей – со стороны опорно-двигательного аппарата (плоскостопие, нарушение осанки, сколиоз); 20–25 % – со стороны носоглотки. Растет число детей с заболеванием органов пищеварения. К шестилетнему возрасту увеличивается число детей с пониженной остротой зрения.

Одним из важнейших направлений развития и оздоровления детей дошкольного возраста является грамотная, высокоэффективная организация здоровьесберегающего педагогического процесса, соответствующего возрастным и индивидуальным возможностям, использующего адекватные технологии развития и воспитания и способствующего усвоению детьми ценности здоровья и здорового образа жизни. В этой связи актуальной становится задача обеспечения дошкольного образования и воспитания, которое исключало бы потери детьми здоровья. Она должна решаться не только медицинской, но и педагогической стороной через внедрение способов и средств профилактики заболеваний. Дошкольнику необходимо познать особенности своего организма, возможные патологии здоровья и пути их исправления.

В связи с этим становятся актуальными разработка и внедрение программ, направленных на формирование у дошкольников представлений о здоровом образе жизни, которые включают разнообразные занятия, наполненные интересными играми и комплексами упражнений. Одной из таких программ является программа по валеологии и физическому развитию «По дороге здоровья», разработанная педагогами детского сада № 203 ОАО «РЖД». Данная программа решает не только задачи здоровьесбережения дошкольников, но и включает работу по профориентации, в ходе ее реализации внимание юных воспитанников обращается на качества, которыми должен обладать железнодорожник. В детском саду внедряются и применяются в образовательном процессе здоровьесберегающие технологии для осуществления необходимой коррекции недостатков в физическом или психическом развитии детей, в целях обеспечения их возможности овладения профессией и последующей работы в сфере железнодорожного транспорта.

Программа предназначена для работы с детьми старшего возраста. Она является одним из путей решения проблемы валеологического образования и физического воспитания дошкольника, призванного сформировать профилактическое мышление, нацеленное на здоровый образ жизни.

Цель программы**:** создание условий для организации оздоровительной работы, формирования убеждений и привычек здорового образа жизни на основе валеологических знаний.

Задачи программы:

– создать условия для организации двигательной деятельности с использованием здоровьесберегающих технологий;
– на основе принципа интеграции формировать у детей ценностное отношение к своему организму с целью подготовки к профессиональной деятельности на железнодорожном транспорте;
– обеспечить условия по оптимизации образовательного процесса на валеологической основе;
– повысить валеологическую культуру родителей.

Для решения поставленных задач используются разнообразные здоровьесберегающие технологии, представленные в таблице № 1

Таблица 1

Технологии реализации программы «По дороге здоровья»

Формы работы	Направление
Степ – аэробика	Способствует формированию осанки, костно-мышечного корсета, развитию координации движений, укреплению и развитию сердечно-сосудистой и дыхательной систем, формированию умения ритмически выполнять движения.
Фитбол – аэробика	Развивает координацию движений, укрепляет мышцы спины, улучшает пищеварение, работу дыхательной системы.
Дыхательная гимнастика	Восстанавливает нарушенное носовое дыхание, улучшает дренажную функцию легких, положительно влияет на обменные процессы, повышает общую сопротивляемость организма.
Артикуляционная гимнастика	Направлена на коррекцию произношения, стимуляцию гортанно-связочного аппарата, стимуляцию деятельности головного мозга, укрепление дыхательного аппарата.
Психогимнастика	Позволяет пробудить организм, нормализовать кровообращение, снять вялость и сонливость, быстрее прийти в бодрое состояние и настроение.
Занятия по ЗОЖ	Направлены на формирование поведения, адаптированного к социальным и природным условиям окружающей среды, с целью сохранения и укрепления здоровья, достижения психологического комфорта.
Гимнастика для глаз по В. Ф. Базарному	Направлена на укрепление глазных мышц
Релаксация	Направлена на снятие напряжения, возбуждения, помогает расслабиться, сконцентрировать внимание.
Массажные мячики	Для развития мелкой моторики рук
Гимнастика после сна	Направлена на развитие и коррекцию познавательной и эмоционально-личностной сферы психики ребенка. У детей развиваются навыки концентрации, пластика, память, внимание, воображение, творческие способности.
Дорожки здоровья	Обучение правильной ходьбе для коррекции плоскостопия и формирования осанки.

Таблица 2

Тематический план работы по программе «По дороге здоровья»

№	Тема	Задачи
1	Раз глазок, Два глазок	– познакомить детей со строением глаза; – показать важное значение зрения в жизни человека; – формировать у детей навыки ухода за собой и за глазами.
2	Я здоровье берегу, Сам себе я помогу	– способствовать активизации сердечно-сосудистой системы ребенка; – познакомить детей с назначением и работой сердца; – воспитывать бережное отношение к своему здоровью.
3	Путешествие кислородинки	– способствовать активизации дыхательной системы организма; – ознакомить детей с органами дыхания, показать их значение для человека; – вырабатывать правильность выполнения дыхательных упражнений у детей.
4	Витаминный калейдоскоп	– познакомить с понятием «витамины»; – закрепить знания о необходимости витаминов для организма человека, о полезных продуктах, в которых содержатся витамины; – воспитывать у детей культуру питания, чувство меры.
5	Уроки Мойдодыра	– закрепить знания детей о культурно-гигиенических навыках; – познакомить детей с методами ухода за зубами; – воспитывать желание соблюдать правила личной гигиены.
6	Скелет – опора нашего организма	– рассказать о том, что такое кости и для чего они нужны человеку; – формировать и закреплять навыки правильной осанки; – прививать любовь к движениям, занятиям физкультурой.
7	Слушай во все уши!	– знакомить детей с особенностями слуха у человека; – учить различать силу, высоту, тембр звуков; – закрепить знания о правилах ухода за ушами.
8	Сохрани свое здоровье сам	– учить детей самостоятельно следить за своим здоровьем; – уметь оказывать себе элементарную помощь; – прививать любовь к физическим упражнениям, самомассажу.
9	Что я знаю о себе	– знакомить со строением организма человека; – воспитывать бережное отношение к своему организму.

Библиографический список

1. Александрова Е. Ю. Оздоровительная работа в дошкольных образовательных учреждениях по программе «Остров здоровья». Волгоград: Учитель, 2006, 160 с.
2. Крылова Н. И. Здоровьесберегающее пространство дошкольного образовательного учреждения: проектирование, тренинги, занятия. Волгоград: Учитель, 2009. 218 с.
3. Терпугова Е. А. Валеологическое воспитание детей дошкольного возраста. Ростов на Дону: Феникс, 2007. 254 с.

© Быстрая Н. В., Хохлачёва Е. В., Березина Г. В., 2017

Н. А. Буслейко, Т. А. Дорофеева

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Развитием сенсорного воспитания детей занимались отечественные и зарубежные педагоги разных времен, такие как Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, А. П. Усова, Е. И. Тихеева. При рассмотрении трудов и практической деятельности ученых мы видим, что система сенсорного воспитания в мировой практике постоянно изменялась, каждый из педагогов вносил в нее что-то новое, по-своему ценное [1]. Опыт каждого из них не стоит воспринимать «истиной в последней инстанции», каждая теория не лишена недостатков, нужно внимательно изучать наследие каждого из педагогов, отмечая и достоинства и недостатки их систем.

Ребенок, появившись на свет, уже воспринимает окружающий мир: он способен видеть, чувствовать холод и тепло, слышать. Развитию полноценного восприятия помогает формирование чувственного опыта – этому способствует сенсорное (чувствующее) воспитание [2]. Огромное значение имеет накопление ребенком сенсорных представлений в раннем возрасте. Ознакомление детей с величиной, формой, цветом является задачей сенсорного воспитания, которое решается на занятиях всех видов: изодеятельности, по развитию речи, физкультурных, музыкальных. Ознакомление ребенка лишь с одним – двумя признаками не может дать накопление сенсорных представлений, оно требует широкой ориентировки в форме, величине, цвете, охватывающей все основные варианты этих признаков. За многовековую практику человечество выделило эталоны цветовых тонов, форм, величин. Ребенок получает набор мерок, с которыми он может сопоставить новое воспринимаемое свойство предмета и дать ему надлежащее определение, овладевая этими эталонами.

Сенсорные представления предусматривают знакомство с величиной, формой, цветом и с разновидностями этих свойств. Развитие восприятия определяется тремя параметрами – перцептивными действиями, сенсорными эталонами и действиями соотнесения.

Перцептивные действия позволяют изучать основные свойства и качества воспринимаемого предмета, выделяя в них главные и второстепенные. Ребенок воспринимает информативные точки предмета, что помогает ему быстро узнать этот предмет при повторном восприятии. В раннем возрасте начинается формирование сенсорных эталонов – вначале предметных, которые, постепенно обобщаясь, переходят на уровень сенсорных. Сначала представления о форме или цвете у ребенка связаны с конкретным предметом (круглый мяч, зеленая трава и т. д.). Постепенно это качество обобщается и, отрываясь от предмета, становится эталоном – цвета, формы, размера. Именно эти три основные эталона формируются у детей к концу раннего возраста.

Соотнесение предмета с эталоном помогает систематизировать те знания, которые получают дети при восприятии новых предметов [3].

В раннем возрасте дети еще не могут разделить сложный предмет на ряд эталонов, из которых он состоит, но могут уже найти различия между конкретными предметами и эталонами. Сообщать систематические знания о свойствах предметов, знакомить с сенсорными эталонами детей раннего возраста еще рано. Поэтому занятия с детьми раннего возраста строятся таким образом, чтобы в дальнейшем дети были способы усваивать различия и сходства систем:

– сенсорных эталонов (четыре спектра цвета: зеленый, желтый, синий, красный);
– трех форм (квадрат, треугольник, круг);
– двух величин (маленький – большой).

Поэтому в первую очередь надо формировать у ребенка представление об этих величинах, формах, цветовых тонах. Эстетическая сторона занятий по сенсорному воспитанию во многом определяется качеством дидактического материала. Необходимо применять чистые цветовые тона, приятную фактуру, четкую форму дидактических пособий.

Учитывая вышеуказанное, в детском саду «Солнышко» г. Сорска РХ мы провели экспериментальное исследование. Диагностика сенсорного развития предполагает выявление уровня развития практической ориентировки на форму, величину; умения выделять цвет как признак предмета; уровня развития целостного образа предмета. Исследование проводилось с 12 детьми, возраст детей – от 1,5 до 2 лет.

Нами были разработаны критерии уровней:

– высокий – ребенок выполнил задание самостоятельно, правильно;
– средний – ребенок выполнил задание испытывая трудности;
– низкий – не выполнил вообще.

Были использованы методики:

– методика Л. А. Венгера «Группировка игрушек»;
– методика Е. А. Стребелевой «Разбери и сложи матрёшку» (четырёхсоставную);
– методика Е. А. Стребелевой «Собери цветок» (4 цвета).

Основываясь на результатах диагностики детей раннего возраста, мы выявили, что у большинства детей недостаточно сформировано восприятие формы предметов; наибольшие затруднения вызывают треугольник и квадрат. Трудности также вызывают умения соотносить объемные геометрические фигуры с плоскостным изображением, накладывать на образец, группировать однородные по форме предметы и соотносить разные предметы: три ребенка справились с заданием после предварительного показа, а девять детей не справились с заданием, несмотря на помощь педагога.

Некоторые дети показали низкий уровень в умении ориентироваться в двух и трех контрастных величинах и в отношениях по величине между плоскими предметами и объемными. Возникли некоторые трудности в складывании четырех матрешек. Дети, выполняя задание, допускали ошибки. Семь детей с заданием не справились, несмотря на помощь педагога, пять детей справились с заданием после предварительного показа.

Дети недостаточно владеют практическими действиями по отбору и группировке предметов по цвету, не видят сходства и различия основных цветов. Размещая цвета по наглядному образцу, путают названия цветов. В активном словаре некоторых детей отсутствуют названия основных цветов. Дети, выполняя задание, допускали ошибки; пять детей с заданием не справились, несмотря на помощь педагога. Задания выполнили семь детей.

Таким образом, в результате исследования было отмечено, что сенсорное развитие будет более полным, если в нём участвуют одновременно несколько анализаторов, т. е. ребёнок не только видит и слышит, но ощущает и действует этими предметами. Важно отметить, что впечатление, полученное при наблюдении за действиями взрослых, лучше закрепится в памяти ребёнка, если он воспроизведёт эти действия в своей игре. Игрушки и дидактические пособия сами по себе не обеспечивают сенсорное развитие ребенка, а являются лишь необходимыми условиями, способствующими этому развитию. Организует и направляет сенсорную активность ребенка взрослый человек.

Библиографический список

1. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Л. А. Венгера. М.: Просвещение, 1988. 44 с.
2. Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша. Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет. М.: Мозаика-Синтез; ТЦ Сфера, 2003. 120 с.
3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие, с прил. Альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др; под ред. Е. А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2004. 164 с.

© Буслейко Н. А., Дорофеева Т. А., 2017

Е. А. Вороткова, Н. П. Русских

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных социокультурных условиях России развитие системы образования в значительной степени определяется тем, насколько эффективно осуществляются инновационные процессы в образовательных учреждениях. Первостепенное значение в этом процессе приобретает не только вопрос повышения качества проводимых инновационных мероприятий в системе дошкольного образования, так как оно является первой ступенью непрерывной образовательной системы, но и создания социально-устойчивой инновационной среды, стимулирующей развитие инновационной деятельности в образовательном учреждении. В контексте ФГОС дошкольного образования инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении является основополагающей для развития учреждения.

Понятие «*инновация»* в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение» [1]. Таким образом, инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации нового. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств. Сравнивая и анализируя понятия «новация» и «инновация», отметим, что новация – это именно средство (новый метод, методика, технология, программа и т. п.), а инновация – это процесс освоения этого средства. Инновация – это целенаправленное изменение, вносящее в среду обитания новые стабильные элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации чего-то нового. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств или нововведений [1].

Нововведения – это новые качественные состояния педагогического процесса, формирующиеся при внедрении в практику достижений педагогической и психологической наук, при использовании передового педагогического опыта. Нововведение при таком рассмотрении понимается как результат инновации, а инновационный процесс рассматривается как развитие трёх основных этапов: генерирования идеи, разработки идеи в прикладном аспекте и реализации нововведения в практике [1].

Поэтому одним из решающих факторов развития методической работы в дошкольном образовательном учреждении № 10 «Щелунчик» п. Черемушки РХ выступает организация в нем инновационной деятельности. Коллектив ДОУ постоянно стремится к использованию нововведений, то есть детский сад пролонгированно работает в «режиме развития». Философский словарь определяет «развитие» как изменения «направленные, закономерные и необходимые» [3]. Следовательно, изменения в развивающемся дошкольном учреждении происходят не хаотично, а прогнозируются руководителем на основе сложившихся закономерностей и направлены на достижение конкретных целей.

МБДОУ детский сад № 10 «Щелунчик» п. Черемушки имеет определенный опыт организации инновационной деятельности. С 2008 по 2012 год наше дошкольное учреждение являлось экспериментальной площадкой при кафедре педагогики и психологии профессионального образования ХГУ им. Н. Ф. Катанова (научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент О. Ф. Горбунова). Выбор темы экспериментальной площадки был обусловлен насущными потребностями общества и государства, а также педагогической практики – «Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в условиях социального партнерства».

В течение нескольких лет педагогическим коллективом ДОУ проводился активный поиск инновационных технологий, содержания, форм, методов патриотического воспитания подрастающего поколения с учетом национально-региональных особенностей; коллективом педагогов были разработаны и внедрены в практику авторские программы: «Колыбель моя – Россия»; «Мы – туристы»; «Волшебная иголочка» и др., которые позволяли обеспечить вариативность воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на индивидуальности ребенка и запросы его семьи. Результатом плодотворной работы педагогического коллектива ДОУ явилось «рождение» методического пособия для педагогов «Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в условиях социального партнерства. Авторские программы и методические рекомендации» [2].

В 2016 году МБДОУ детский сад № 10 «Щелкунчик» вновь становится экспериментальной площадкой кафедры дошкольного и специального образования ХГУ им. Н. Ф. Катанова по проблеме «Приобщение к семейным ценностям в контексте патриотического воспитания детей дошкольного возраста». Выбор темы экспериментальной деятельности обусловлен теми экономическими и социально-психологическими изменениями, которым сегодня подвержена любая российская семья. Как отмечают многие исследователи, в современных условиях семья оказалась в эпицентре общественных катаклизмов. Переход к рыночным отношениям и связанные с этим апатия, обнищание немалой части населения резко отразились не только на социальном самочувствии семьи, но и на ее воспитательном потенциале. Перемены, которые в последние годы происходят в нашей стране, привели к тому, что в семье стали утрачиваться истинные ценности, а их место постепенно замещают антиценности. Нивелируются патриотизм и человеколюбие; постепенно стали исчезать идеалы человека-труженика, воина-защитника Отечества; стали забываться семейно-бытовые традиции, обычаи, уважение и почитание старших, секреты взаимного уважения в семье.

Обращение к данной теме было обусловлено еще и тем, что произошедшая в августе 2009 года в поселке Черемушки техногенная катастрофа на Саяно-Шушенской ГЭС, в результате которой погибло 75 человек, пагубно отразилась на жизни многих семей, проживающих в поселке. Пережили сильнейший стресс практически все жители поселка. Данное событие повлекло за собой огромное по масштабам и длительности социально-психологическое воздействие на людей. Нарушился не только привычный образ жизни поселка Черемушки, но и произошла ломка жизненных установок и ценностных ориентаций родителей. Разрушение ценностных ориентиров семьи приводит к кризису нравственности и правосознания, социальной нестабильности, дезориентации и деморализации населения, падению ценности человеческой жизни и многому другому. Такое положение сокращает воспитательные возможности семьи, приводит к снижению интеллектуального потенциала молодого поколения современного общества.

В то же время в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования делается акцент на основы патриотического воспитания через приобщение детей к культурным традициям и ценностям семьи. Стандарт является основой для «…. оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психологического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции в их развитии» [5]. Поэтому в качестве основополагающего принципа построения образовательного процесса выдвинут принцип сотрудничества детской образовательной организации с семьей, сделан акцент на необходимость «взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников», сформулирована позиция семьи как заказчика и активного участника образовательного процесса.

Для работы в инновационном режиме деятельности был составлен план работы экспериментальной площадки. Первоочередным решением явилось создание Совета экспериментальной площадки (ЭП). Для эффективной организации эксперимента был проведен мониторинг ресурсного обеспечения и уровня компетентности педагогов, психолого-педагогического и инновационного потенциала ДОУ; проведена диагностика готовности педагогов к инновационной деятельности в условиях ФГОС; дан прогноз возможных затруднений, с которыми могут столкнуться воспитатели; проведен расчет кадровых, материально-технических, научно-методических и др. ресурсов. Кроме того, были разработаны и согласованы основные направления программы инновационно-экспериментальной работы ДОУ по теме эксперимента с ИНПО ХГУ им. Н. Ф. Катанова и МО г. Саяногорска. С целью слаженной и эффективной работы, а также для разработки программы «Приобщение детей и родителей к ценностям семьи в контексте патриотического воспитания» были сформированы временные творческие коллективы, включенные в эксперимент. Научным руководителем – Горбуновой О. Ф., кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры дошкольного и специального образования ХГУ им. Н. Ф. Катанова, постоянно оказывалась консультативная и методической помощь педагогам.

Особое внимание мы уделили изучению запроса и формированию положительной установки родителей на понимание сущностных основ инновационной деятельности педагогического коллектива ДОУ, мотивации родителей на участие в эксперименте. С этой целью в группах были проведены родительские собрания по обсуждению содержания и проблем эксперимента.

Итогом работы явилось то, что в ДОУ разработана и реализуется программа «Приобщение детей и родителей к ценностям семьи в контексте патриотического воспитания», которая направлена на актуализацию базовых семейных ценностей как у детей, так и их родителей, имеющих универсальный характер и значимых для любой семьи. К ним относятся: любовь, забота о младших и старших, почитание родителей, обычаи и традиции.

Таким образом, деятельность дошкольного образовательного учреждения в экспериментальном режиме способствует проявлению активной личностной позиции педагогов, формированию у них потребности постоянного профессионального роста и научного поиска, является показателем профессионального творчества педагогов. Но самое главное – такая работа рождает ощущение преемственности поколений, а через это – причастности к истории своего рода, способствует развитию идеалов семьи.

Библиографический список

1. Белая К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2004. С. 325
2. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в условиях социального партнерства; авторские программы и методические рекомендации / под ред. О. Ф. Горбуновой. Абакан: Изд-во «Журналист», 2011. С. 272.
3. Словарь философских терминов / науч. ред. В. Г. Кузнецова. М.: Инфра-М., 2007.
4. Урмина М. А., Данилина Т. А. Инновационная деятельность в ДОУ: программно-методическое пособие. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Перспектива, 2014.

© Вороткова Е. А., Русских Н. П., 2017

О. В. Выдра, В. М. Буханцева, О. Н. Бакламенко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЭПБУКА КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ИНИЦИАТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит во главу угла индивидуальный подход к ребенку и игру, где происходит сохранение самоценности дошкольного детства и сохраняется сама природа дошкольника. Ведущими видами детской деятельности становятся: игровая, коммуникативная, двигательная, познавательно-исследовательская, продуктивная и др.

Разнообразить эти виды деятельности, сделать их более привлекательными и интересными для дошкольников сможет помочь тематическая папка или «лэпбук». Применение этой технологии связано со спецификой общения ребенка со взрослыми и сверстниками, с рациональной эффективной организацией жизни ребенка в детском саду, направленной на развитие его самостоятельной деятельности и на развитие личности [1].

«Лэпбук» (lapbook), или как его еще называют – тематическая папка, – это самодельная интерактивная папка с кармашками, дверками, окошками, подвижными деталями, которые ребенок может доставать, перекладывать, складывать по своему усмотрению. В ней собирается материал по какой-то определенной теме [2].

Включение данной технологии в деятельность нашего детского сада началось с педагогического совета, посвященного новым и интересным методам и приемам, которые могут быть актуальны в связи с внедрением ФГОС ДО. На педсовете педагоги познакомились с основными принципами и особенностями создания пособия и использования его в совместной деятельности с детьми на основе презентации «Лэпбук: от идеи до воплощения». Советом педагогов было принято решение провести творческий конкурс на создание лучшего лэпбука. Воспитатели и специалисты ДОУ с удовольствием приступили к выполнению творческого задания. Кто-то осваивал в работе просторы Интернета, кто-то полагался на свое воображение. Итогом конкурса стала презентация готовых работ. В процессе выполнения задания педагоги смогли прочувствовать, насколько это увлекательно – создавать и применять лэпбук, и что он сможет помочь:

– наглядно систематизировать найденную информацию;
– развивать познавательный интерес и творческое мышление;
– заинтересовать даже самой скучной темой;
– научить детей простому способу запоминания;
– объединить всю группу детей в детском саду для увлекательного и полезного занятия.

Не останавливаясь на достигнутом, педагогами старшей группы был разработан исследовательский проект «Лэпбук – это интересно», целью которого стало изучение возможностей использования лэпбука как средства обучения детей дошкольного возраста и внедрение его в педагогическую деятельность.

Участниками проекта стали воспитатели группы, специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед), дети и их родители. Сроки реализации проекта: апрель 2016 года – май 2019 года.

Первым этапом в реализации проекта стал подбор и изучение литературы по теме, а также распределение тем лэпбуков в соответствии с тематическим планированием. Также на этом этапе педагоги смогли попробовать свои силы в освоении новой технологии: участвовали в бесплатном всероссийском конкурсе на лучший мастер-класс по созданию лэпбука, проходили тестирование по теме.

Основной этап начался с ознакомления родителей с новой технологией и ее особенностями, так как родители – неотъемлемое звено в образовательном пространстве детского сада и главные помощники воспитателя. Педагоги провели предварительное анкетирование, которое помогло выявить первоначальные знания у родите-

лей о том, что такое лэпбук. Результаты показали, что большинство из них не имеют представления об этой технологии, но хотели бы узнать, что это такое, и овладеть основными приемами создания папки. Поэтому для родителей был проведен мастер-класс по созданию пособия. Совместными усилиями приступили к выполнению задания, соблюдая определенную последовательность.

Во-первых, нужно было определиться с темой. Тема для папки может быть совершенно любой, как и ее сложность.

Во-вторых, после того, как избрали тему, надо взять бумагу и ручку и написать план. Ведь лэпбук – это не просто книжка с картинками, это – учебное пособие. Поэтому необходимо продумать, что он должен включать в себя, чтобы полностью раскрыть тему.

Следующий этап самый интересный. Теперь надо придумать, как в лэпбуке будет представлен каждый из пунктов плана. То есть нарисовать макет. Здесь нет границ для фантазии, формы представления могут быть любые: от самой простой – текстовой, до игр и развивающих заданий. И все это нужно разместить на разных элементах: в кармашках, блокнотиках, мини-книжках, книжках-гармошках, вращающихся кругах, конвертиках. Так будет потом легче понять, как расположить все элементы.

Итогом собрания стали макеты по выбранным тематикам, которые родители завершили вместе с детьми. Так появились лэпбуки «Календарь погоды», «Животные», «Мир профессий» и т. д.

Педагоги, в свою очередь, также создавали пособия в соответствии с планом проекта: лэпбуки отвечали тематическому планированию. Один раз в месяц выбиралась наиболее интересная тема недели, на закрепление которой и создавалось пособие.

Разработанные папки располагаются в непосредственной доступности для детей и отвечают основным тезисам организации партнерской деятельности взрослого с детьми:

– включенность воспитателя в деятельность наравне с детьми;
– добровольное присоединение дошкольников к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения);
– свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии рабочего пространства);
– открытый временной конец деятельности (каждый работает в своем темпе).

Пособие используется в индивидуальной деятельности детей для закрепления и осмысления информации по изучаемой теме. Также это отличный способ для повторения пройденного. В любое удобное время ребенок просто открывает лэпбук и с радостью повторяет пройденное, рассматривая картинки, выполняя задания. Если тема предполагает, что ребенок сам будет создавать папку, то, кроме всего прочего, он научится самостоятельно собирать и организовывать информацию, что является хорошей подготовкой к обучению в школе.

Лэпбук хорошо использовать и в организационной образовательной деятельности, цель которой – сплочение детского коллектива.

На данное время реализация проекта находится на основном этапе. Сделаны только первые шаги, но полученные результаты вдохновляют: дети стали активнее взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, проявлять интерес к участию в совместной деятельности, повысились познавательная активность, любознательность, самостоятельность и инициативность в решении поставленных задач. Изучаемый материал стал успешно использоваться детьми в повседневной жизни.

Участниками проекта используются следующие типы лэпбука: учебные и игровые. Изготовлению каждого лэпбука предшествует предварительная деятельность с дошкольниками: тематические занятия и игры, обсуждение сложных вопросов, выполнение заданий. В этом случае дети готовы к изготовлению тематической папки вместе со взрослыми, и она действительно выполняет свою роль как закрепляющего, систематизирующего дидактического и игрового пособия [4].

При изготовлении первых пособий опирались на то, что папка должна быть красочно и эстетично оформлена, все составные части должны быть удобны и понятны для самостоятельного использования ребенком. Размер готового лэпбука стандартный: папка А4 в сложенном виде и А3 в открытом виде. Этот размер идеально подходит к тому, чтобы ребенок мог самостоятельно работать с лэпбуком: держать его в руках, писать и выполнять задания в нем, а после занятий поставить папку на полку или положить в портфель. Рекомендуемый возраст занятий по лэпбукам – 5 лет и выше. Дети 7–8 лет уже могут совершенно самостоятельно придумывать и делать свои собственные лэпбуки [3].

Таким образом, создание лэпбука решает ряд задач современного образования, давая детям не только знания по теме, но и обучая их всесторонне смотреть на проблему, ставить задачи и решать их, творчески подходить к вопросу организации и подбора информации.

Библиографический список

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.
2. Мартынова Н. Т. Лэпбук как вид совместной деятельности взрослого и детей. URL: https://infourok. ru/proekt-lepbuk-prednaznachen-dlya-sovmestnoy-deyateln (дата обращения: 07.09.2017).
3. Пестова Э. Г. Лэпбук. URL http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2016/01/06/lepbuk (дата обращения: 07.09.2017).
4. Сыпченко Е. А. Инновационные педагогические технологии: метод проектов в ДОУ. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. 97 с.

© Выдра О. В., Буханцева В. М., Бакламенко О. Н., 2017

А. Х. Григорьева, М. В. Кучина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сохранение здоровья детей в любую эпоху и в любом обществе является одной из первоочередных задач, так как именно подрастающее поколение определяет будущее любого народа, развитие социально-культурного и экономического потенциала государства [2]. Проблемы обеспечения благополучного и защищенного детства, в том числе и проблема сохранения здоровья детей, в последнее десятилетие стали одним из главных национальных государственных приоритетов России. Существует обоснованная точка зрения о том, что здоровье человека во многом определяется его образом жизни. Направленность личности на здоровый образ жизни – процесс, продолжительный по времени, начинающийся с детского возраста. В этой связи система образования является важнейшим механизмом в формировании практических умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, мотивации человека на здоровый образ жизни [3]. Особую роль при этом играет система дошкольного образования, так как период дошкольного детства определяет развитие потенциальных возможностей взрослого человека [1], в том числе и ориентацию жизненных интересов личности на здоровый образ жизни.

В нашем детском саду деятельность педагогического коллектива направлена на формирование у детей осознанного отношения к здоровью как ведущей ценности, на мотивацию к здоровому образу жизни и решение следующих задач:

1. Обеспечить психофизическое благополучие детей и формирование сознательного отношения к собственному здоровью, здоровью значимых близких, природным ресурсам родного края;
2. Объединить усилия сотрудников и родителей для эффективной оздоровительной работы;
3. Повысить функциональные и адаптационные возможности организма детей за счёт внедрения здоровьесберегающих технологий;
4. Обогащать двигательный опыт детей и развивать психофизические качества: быстроту, ловкость, гибкость, силу;
5. Научить детей регулировать своё психическое состояние и уметь предупреждать опасные ситуации и правильно вести себя при их возникновении;
6. Обеспечить квалифицированную диагностику состояния здоровья и оценку влияния оздоровительных технологий на организм ребёнка.

Инструктором по физическому воспитанию разработана комплексная программа по формированию основ ЗОЖ у детей 5–7 лет «Будь здоров!». В процессе занятий физической культурой дети имеют возможность получать доступные первоначальные представления и знания о здоровье, развивать умения и навыки, поддерживающие, укрепляющие и сохраняющие их здоровье, применять их на практике. С этой целью мы включаем в режим дня следующие виды здоровьеформирующей деятельности:

- подвижные игры на свежем воздухе;
- дни здоровья;
- дыхательные упражнения;
- гимнастика после сна;
- занятия физкультурой, прогулки.

Для реализации данной программы в детском саду созданы следующие условия:

- есть физкультурный зал, оборудованный современным нестандартным здоровьесберегающим оборудованием;
- оформлен мини-музей здоровья;
- есть медицинский кабинет;
- оборудована спортивная площадка (на участке детского сада);
- оборудован физкультурный уголок в групповой комнате, пособия которого стимулируют активные движения детей, способствуют закреплению двигательных умений, освоенных на занятиях физкультурой. Каждое пособие остается в уголке не более 4–7 дней, пока оно вызывает интерес у детей и правильно ими используется, а затем заменяется другим;
- организуются прогулки с включением подвижных игр.

Эффективной и интересной формой работы в этом направлении является организация и проведение Дней здоровья с привлечением родителей воспитанников, которые мы проводим 1 раз в квартал.

В процессе таких мероприятий взрослые имеют возможность активно влиять на позицию ребенка по отношению к собственному здоровью через использование следующих методических приемов:

- моделирование различных ситуаций;
- сюжетно-ролевые игры;
- дидактические игры;
- игры-забавы;
- подвижные игры;
- дыхательная гимнастика;
- самомассаж;
- художественное слово.

В рамках реализации данной программы нами были проведены такие занятия и праздники с детьми как: «Мы сами» – закрепление режима дня, путешествие с гномиком Здоровячком – «Солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья», путешествие с Незнайкой – «Что мешает нашему здоровью».

Всё это происходит в игровой форме, в благоприятной эмоциональной атмосфере.

Педагог-психолог нашего дошкольного учреждения также является активным участником этого направления развития и воспитания детей дошкольного возраста. В своей программе «Настроение и здоровье» специалистом основное внимание уделено использованию в работе с детьми положительной оценки, похвалы, поощрений, так как похвала вдохновляет, а сердитое слово, наоборот, обижает. В своей практической деятельности с детьми педагог-психолог учитывает и настроение детей: разговаривает голосом негромким и спокойным, а чтобы поднять настроение детей, ведёт с ними разговор громким и веселым голосом: стремится во всех видах детской деятельности заметить старание ребенка, отметить его личные достижения, способность преодолеть страх и неуверенность.

Главной задачей психолого-педагогического сопровождения работы по ЗОЖ мы считаем эмоциональный настрой малыша, саму атмосферу, в какую он попадет, приходя из дома. Поэтому ежедневно педагогом-психологом проводятся игры и занятия, которые приносят детям радость. Например, вместе с детьми из цветной бумаги вырезаем полезные для здоровья вещи, овощи, фрукты. Затем наклеиваем фигурки на обыкновенный надувной шар. У нас получается собственный «шар радости». Затем этот шар используется на физкультурных занятиях, при проведении физкультминуток, а также, дети в течение всего дня играют этим шариком, закрепляя знания о здоровых привычках.

Кроме того, педагог-психолог проводит консультационную работу с педагогами детского сада и родителями детей по вопросам важности эмоционального настроя взрослых при общении с детьми. Поэтому все стараются быть искренними, эмоционально открытыми, артистичными. На организованных игровых тренингах, таких как «Научился сам – научи другого», «Зазеркалье», «Психолого-физиологические особенности детей 4–5 лет», «Шоколад – горькое лакомство и сладкое лекарство», психолог помогает сформировать практические компетенции идеального выполнения предлагаемых детям упражнений на основе осуществления творческого подхода к детям, в том числе и на физкультурных занятиях.

В рамках осуществления психолого-педагогической работы по формированию основ ЗОЖ у старших дошкольников совместно с инструктором по физической культуре в нашем дошкольном учреждении был проведен открытый просмотр утренних гимнастик «На зарядку становись!» и конкурс «Центр здоровья и физической культуры детей». Все участники образовательного процесса приняли активное участие в их проведении, победители получили призы.

Таким образом, формирование здоровой личности дошкольника возможно при обеспечении действенной взаимосвязи физического воспитания с целенаправленным развитием его личности в психологически комфортной и гигиенически организованной социальной среде, способствующей развитию самоуправления, автономности, адекватности самооценки.

Библиографический список

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. Кемерово, 2011. 198 с.
2. Бальсевич В. К., Королева М. Н., Майорова Л. Г. Развитие быстроты и координации движений у детей 4–6 лет // Теория и практика физической культуры. 2006. № 10. С. 21–25.
3. Богина Т. Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях: методическое пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.

© Григорьева А. Х., Кучина М. В., 2017

В. В. Дресвянина, В. В. Тарасова

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема развития памяти у детей дошкольного возраста – одна из наиболее важных в психолого-педагогической науке и педагогической практике. Хорошо известно, что любая деятельность немыслима без опоры на то, что уже познано ранее и что затем, так или иначе, сохраняется в памяти. Создавая новое, творческое, оригинальное, ребенок опирается на данные предшествующего опыта, которые удерживаются памятью. В любом виде деятельности он основывается не только на свой индивидуальный опыт, но и на широкий социальный опыт, накопленный человечеством.

Показателем весьма важного значения, какое придавалось памяти ещё с давних пор, является тот огромный интерес, который всегда вызывали к себе проявления исключительной памяти, а также и «искусство запоминания». «Память (англ. – memory, нем. – Erinnerungsvermogen, Gedachtnis) – одно из основных свойств нервной системы; форма психического отражения, развивающаяся как запоминание, сохранение и последующее воспроизведение и узнавание ранее воспринятого, пережитого или сделанного. Различают память: произвольную и непроизвольную, непосредственную и опосредованную, кратковременную и долговременную. Особые виды памяти: словесно-логическая, образная, эмоциональная (память «чувств»), моторная (память-привычка)» [1].

Именно благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков. Память занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов

и объединяющий все познавательные процессы в единое целое. Человек, чтобы общаться, должен иметь развитыми все познавательные процессы, а именно: восприятие, воображение, мышление, память, внимание, речь. Любое переживание, впечатление или движение оставляют в памяти известный след, который может сохраняться достаточно длительное время и при соответствующих условиях проявляться вновь и становиться предметом сознания. В памяти различают такие основные процессы: запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание. Указанные процессы не являются автономными психическими способностями. Они формируются в деятельности и определяются ею. Запоминание определенного материала связано с накоплением индивидуального опыта в процессе жизнедеятельности. Использование в дальнейшей деятельности того, что запомнилось, требует воспроизведения. Выпадение же определенного материала из деятельности ведет к его забыванию. Сохранение материала в памяти зависит от участия его в деятельности личности, поскольку в каждый данный момент поведение человека определяется всем его жизненным опытом [2].

Память также является основой психической деятельности. Без нее невозможно понять основы формирования поведения, мышления, сознания. Следует отметить, что память занимает особое место среди познавательных процессов. Память позволяет человеку накапливать и впоследствии использовать личный жизненный опыт, в ней хранятся знания и навыки.

Значительных успехов в исследовании памяти достигла детская психология. Были изучены многие закономерности развития памяти в различных детских возрастах. Огромное количество научных исследований показывает, как развивается память в различных видах детской деятельности. Дети охотно всегда чем-нибудь занимаются. Л. С. Выготский указывал, что дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный для развития памяти, именно в это время память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Так, если в раннем возрасте главной психической функцией является восприятие, то важнейшей особенностью дошкольного возраста, с его точки зрения, является новая система психических функций, в центре которой становится память.

У младших дошкольников непроизвольное запоминание и непроизвольное воспроизведение – это единственная форма работы памяти. Ребенок еще не может поставить перед собой цель запомнить или припомнить что-нибудь и тем более не применяет для этого специальных приемов, замечает В. С. Мухина. Для развития слуховой памяти и речи детей 2–4-летнего возраста можно рекомендовать для заучивания песенки, потешки, стихотворения. Стихотворения, как правило, выбираются сюжетного характера. Взрослый обязательно должен задать вопросы ребёнку. Например: «Какая у кота шубка?» «Какие усы?» «Что ещё есть у кота?» Эти вопросы позволяют более полно воспринять образ кота, что облегчает процесс запоминания. Зачитывая каждую строчку стихотворения, попросите ребёнка повторять по две строчки, только после этого – весь стишок.

Развивать память ребенка необходимо и в процессе специально организованной деятельности. Для этого целесообразно использовать специальные игры и упражнения. Например, игры «Где спрятана игрушка?», «Запомни картинки», «Какой игрушки не хватает?», «Прогулка в картинках», «Запоминаем вместе» можно использовать в игровом уголке группы. Для развития зрительной и вербальной памяти можно использовать специальные упражнения: «Воспроизведи фигуры, которые ты видел», «Назови картинки, которые ты видел», «Воспроизведи рассказ» и др., причём их можно использовать как на занятиях, так и в свободной деятельности детей.

Таким образом, анализируя вопрос развития памяти у детей дошкольного возраста, можно сделать вывод, что память – это очень сложный процесс, требующий глубокого и серьёзного изучения. Перед психологической наукой стоит ряд сложных задач, связанных с изучением процессов памяти: изучение того, как запечатлеваются события, каковы физиологические механизмы этого процесса, какие условия содействуют этому запечатлению, каковы его границы, какие приемы могут позволить расширить объем запечатленного материала. Помимо этого существуют и другие вопросы, на которые до сих пор не найдены ответы.

Библиографический список

1. Аткинсон В. В. Познай себя. Развитие памяти и интеллекта. СПб.: Респекс, 1994.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005.
3. Шаграева О. А. Детская психология. Теоретический и практический курс. М.: Владос, 2001.

© Дресвянина В. В., Тарасова В. В., 2017

М. Я. Добря, А. П. Дегтерева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ

Влияние художественного слова на становление личности ребёнка, его формирование очень велико. Оно способствует эмоциональному и эстетическому развитию, является не только средством познания действительности, но и источником воспитания, развития чувств и переживаний, средством развития речи.

У детей старшего дошкольного возраста к моменту поступления в школу «речь должна быть чистой, внятной, без нарушений звукопроизношения», с достаточно развитым синтаксическим строем и объемом словаря. По тому, как ребенок строит связное высказывание, судят об уровне владения им объемом и богатством словаря, грамматическим строем языка, и одновременно оценивают уровень умственного, эстетического, эмоционального развития малыша.

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей. Связность, считал С. Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [1, с. 289]. Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

Развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребёнка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. «Связная речь вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем» [1, с. 290].

Развитие связной речи достигается через специальное обучение детей дошкольного возраста разным видам рассказывания: описанию, повествованию, элементарному рассуждению. Рассказы детей строятся на реалистической основе – ребенок строит повествование о любимой игрушке, о картине, о предмете, о том, что он наблюдает в данный момент времени. При этом высшим уровнем овладения детьми умениями строить связный рассказ является умение составлять творческие рассказы.

«Творческое рассказывание детей рассматривается как такой вид деятельности, который захватывает личность ребенка в целом: требует активной работы воображения, мышления, речи, проявления наблюдательности, волевых усилий, участия положительных эмоций. Вопросы формирования детского словесного творчества исследовались Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, М. М. Кониной, Л. А. Пеньевской, О. С. Ушаковой, Э. П. Коротковой, А. Е. Шибицкой и рядом других ученых, разработавших тематику и виды творческого рассказывания, приемы и последовательность обучения» [1, с. 336].

Одним из эффективных инструментов обучения ребенка творческому рассказыванию является использование сказки. «Русские народные сказки раскрывают перед детьми меткость и выразительность языка, показывают, как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями. Поразительная мощь языкового творчества русского народа ни в чем не проявила себя с такой яркостью, как в народных сказках. Присущая необычайная простота, яркость, образность, особенность повторно воспроизводить одни и те же речевые формы и образы заставляют выдвигать сказки как фактор развития связной речи детей первенствующего значения» [2].

Если подобрать к термину «сказка» однокоренные слова, «то получим ряд слов, который в определенной мере раскроет нам его смысл: сказка – сказывать, рассказывать. То есть сказка – это то, что рассказывается, это устный рассказ о чем-либо интересном как для исполнителя, так и для его слушателя.

Сказка, народная сказка, есть повествовательный фольклорный жанр. Это рассказ, передаваемый из поколения в поколение только путем устной передачи. Сказка характеризуется как рассказ, т. е. она принадлежит к повествовательным жанрам» [2].

Крупнейший исследователь и собиратель сказок А. И. Никифоров дал такое определение: «Сказки – это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением» [3, с. 7].

Существуют различные методики работы со сказкой, например, в методике Л. Б. Фесюковой на основе сказки развивается образное и логическое мышление ребенка, его творческие способности, речь, детей знакомят с миром природы и помогают подготовиться к школе. Л. Б. Фесюкова предлагает несколько методов и приемов, способствующих развитию связной речи на материале сказок.

Для эффективного построения работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с использованием сказки мы провели опрос родителей по проблеме детского творческого рассказывания. Анализ анкет показал, что все родители понимают значимость сказок в развитии личности дошкольников. Однако при выборе книги они чаще предпочитают известные сказки, не обращая внимания на авторство («Кот в сапогах», «Золушка» и др.), существенной разницы между классическими и современными писателями не видят. Покупая ребенку книгу, родители не всегда уделяют должное внимание содержанию, обращая внимание на красочность оформления и цену. Не все родители проводят беседы с детьми после чтения сказок. Методы стимуляции творческого рассказывания детей большинству родителей неизвестны. В целом анкетирование показало, что, понимая важность проблемы речевого развития детей, родители предпочитают оставлять ее решение за дошкольными учреждениями образования.

В ходе второго этапа констатирующего эксперимента решались задачи диагностического характера: были выявлены особенности и уровни развития творческого рассказывания у старших дошкольников в исследуемых группах. Анализ образцов творческого рассказывания детей осуществлялся по следующим показателям: композиционная целостность, выразительность речи, самостоятельность, вариативность.

Анализ результатов обследования связных творческих рассказов, составленных детьми, показал, что дети знают много сказок, предлагают свои варианты концовок, но сочинить свой рассказ им сложно. Некоторые дети употребляют слова и выражения, неточно понимая их смысл. Пересказывая сказку, дети передают канву сюжета, не используя авторских слов и изобразительно-выразительных средств. У многих детей экспериментальной группы в сочинении не соблюдена композиционная целостность. Так, ребенок, начав рассказ про любимую игрушку, не раскрывает тему полностью, а вводит в рассказ другого персонажа («мама недавно мне купила человека-паука»). А окончание рассказа не соответствует предложенной теме («И еще очень хочу, чтобы папа и мама купили мне пистолет»).

У 25 % от общего числа обследуемых детей следует отметить логическое начало рассказа, раскрытие темы и логическое его завершение. Повествование было последовательным и четким, без пауз и отступлений. Дети при рассказывании правильно подбирали факты и характеристики персонажей.

Для формирования у дошкольников навыков творческого рассказывания мы запланировали систему мероприятий, включающую несколько направлений: знакомство детей с видовым разнообразием сказок (народных, авторских; по жанру: бытовых, анималистских, волшебных); обучение детей строить логически правильное и композиционно цельное связное высказывание с помощью приёмов аналогии, моделирования, речевого образца; работа над образным строем сказки (знакомство детей с эпитетами, с языковыми изобразительно-выразительными средствами сказочного текста).

Читая отобранные сказки, нужно стремиться обогащать восприятие сказочного произведения через использование театрализации, выразительного модулирования голосом, давать ребенку варианты сюжетов детских сочинений, уделять внимание работе над смысловой стороной слова, раскрывая его значение, формировать умение употреблять слова, наиболее точно подходящие к ситуации, используя выразительные возможности поэтического языка сказки, формировать навыки пересказа.

В качестве наглядной опоры рекомендуется использовать разнообразные модели из технологии теории решения изобретательских задач (ТРИЗ): это такие методы составления сказки, как «Каталог», «Морфологический анализ», «Системный оператор», «Волшебный треугольник».

Обучение старших дошкольников сочинению сказок начинают с коллективного составления рассказа, затем идет рассказывание по совместно составленному плану, потом включаются подгрупповые задания, затем дети составляют текст вдвоем или втроем. Далее ребенок самостоятельно сочиняет сказку с опорой на определенную модель.

Исходя из анализа опытно-экспериментальной работы, можно прийти к выводу о том, что уровень творческого рассказывания детей старшего дошкольного возраста повышается при условиях:

– стимуляции процесса творческого рассказывания детей со стороны педагогов дошкольного учреждения;
– специального обучения «сочинительству» с использованием инновационного опыта;
– творческого преобразования различных видов детской деятельности (не только учебно-словесной, но и изобразительной, театрально-художественной, игровой).

Библиографический список

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 1998. 400 с.
2. Наумова И. А. Русские народные сказки как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста // Международный образовательный журнал «Педагог». СМИ ЭЛ № ФС 77-65297. URL: https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=880 (дата обращения: 01.10.2017).
3. Никифоров А. И. Сказка, ее бытование и носители // Капица О. И. Русская народная сказка. М.–Л., 1930. С. 7.

© Добря М. Я., Дегтерева А. П., 2017

М. Я. Добря, Ю. Г. Табатадзе

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Человеческая речь без специальных средств, придающих ей особую выразительность, лишена тончайших нюансов эмоциональной яркости, красоты. Средства речевой выразительности проявляют богатство внутреннего мира человека, повышают коммуникативное взаимодействие между людьми.

«Под выразительностью речи понимаются такие особенности ее структуры, которые позволяют усилить впечатление от сказанного (написанного), вызвать и поддержать внимание и интерес у адресата, воздействовать не только на его разум, но и на чувства, воображение» [4, с. 98]. Отношение автора к содержанию высказывания также влияет на выразительность речи: уверенность говорящего в значимости высказывания, интерес, неравнодушие придаёт речи особую эмоциональную окраску – это так называемые экстралингвистические причины ее проявления. К лингвистическим условиям овладения выразительными средствами языка и речи можно отнести тренировку речевых навыков через внимательное чтение и анализ образцовых текстов (художественных, публицистических, научных), знание специфики использования языка в различных стилях речи, а также умение контролировать и анализировать свою речь.

С. Л. Рубинштейн, рассматривая особенности становления выразительности в детской речи, пишет: «На протяжении жизни человека выразительность речи в своем развитии и совершенствовании проходит длинный и своеобразный путь. Речь маленького ребенка часто обладает яркой выразительностью. Она нередко изобилует: итерациями (усиливающимися повторениями), инверсиями, нарушением обычного порядка слов, восклицательными оборотами, прерывистыми конструкциями, гиперболами и т. д. Конечно, у маленького ребенка выразительные моменты являются не стилистическими средствами или приемами, которые сознательно избираются и используются взрослым для того, чтобы произвести определенное эмоциональное впечатление, в них совершенно непроизвольно прорывается импульсивная эмоциональность ребёнка, она беспрепятственно выражается в его речи, поскольку у него нет ещё твердо установившихся правил связного построения, которые ограничива-

ли бы её выражение» [5, с. 493]. Таким образом, выразительные компоненты тесно связаны с врожденными, инстинктивными схемами в речи.

Выразительность речи развивается в течение всего дошкольного возраста. А. М. Леушина наметила три ступени в развитии выразительной речи: на первой ступени (младший дошкольный возраст) отмечается непроизвольная эмоциональность речи; вторая ступень овладения выразительными возможностями языка и речи характеризуется проявлением подконтрольного использования интонационных речевых средств детьми среднего дошкольного возраста. И на последней ступени происходит осознание и умение применять языковые средства выразительности детьми старшего дошкольного возраста [1, с. 242].

Итак, исследователи отмечают две составляющие выразительности: речевую и языковую. Первая достигается использованием разнообразных интонационных средств (мелодика, ритм, темп, сила и диапазон голоса, дикция), вторая – изобразительно-выразительных средств языка (сравнения, эпитеты, метафоры и др.).

Л. М. Машковцева в своем исследовании указывает: «5–6-летний возраст наиболее благоприятен для развития произвольной выразительности речи, так как преимущественно в этом возрасте психические процессы приобретают произвольный характер и применение интонационных средств выразительности речи может применяться ребенком осознанно» [3, с. 22].

Работа по развитию речи в каждой группе проводится на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей. Для того чтобы выразительность речи дошкольников достигла высокого уровня, необходимо соблюдать следующие условия:

- окружение дошкольников выразительно-речевой средой, где речь воспитателя выступает как образец правильной эффективной речи;
- целенаправленное обучение ребенка владением выразительными речевыми средствами как на занятиях, так и вне занятий;
- организация обучения средствам выразительности в разных видах деятельности (игра, праздники, развлечение, чтение художественной литературы и др.);
- воспитание выразительной речи в практике повседневного общения (организация педагогом содержательного общения детей друг с другом и со взрослым).

Для эффективного построения системы работы по развитию выразительности речи мы провели экспериментальное исследование первоначального уровня развития выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста.

Для определения уровня сформированности навыка сознательного использования интонационных средств детьми старшего дошкольного возраста были использованы диагностические задания М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной.

Детям давались задания:

Задание 1. Выразительно рассказать наизусть стихотворение С. Маршака «Сказка о глупом мышонке». Цель: анализ общего рисунка выразительной речи.

Задание 2. Картинки-кричалки (речевая разминка). Цель: выявить умение сознательно моделировать голосом, способность к имитации.

Задание 3. Чтение стихотворения, подыскивая подходящие интонации (прием рассчитан на творческое исполнение). Цель: выявить умения сознательно подыскивать подходящие интонации.

Задание 4. Диагностика техники речи как составной части выразительной речи. Цель: выявить умение регулировать силу голоса.

Мы ориентировались на характеристики, предложенные М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной. К ним относятся: умение регулировать силу голоса, умение регулировать темп речи, наличие логических пауз, ударений, интонационная выразительность. Оценивалось выполнение заданий по следующим критериям:

- высокий уровень – ребенок отчетливо выговаривает все звуки родного языка, меняет темп речи в соответствии с заданной ситуацией, умеет регулировать силу голоса, пользуется логической паузой, ударением и использует все возможные интонации, ориентируясь на содержание литературного текста;
- средний уровень – ребенок пользуется средствами выразительности, но затрудняется в выборе силы голоса, темпа речи, неверно ставит логическое ударение, меняет интонацию с помощью взрослого;
- низкий уровень – ребенок показывает неумение пользоваться большинством средств выразительности, либо полностью копирует речевой образец взрослого.

Были получены следующие результаты.

В экспериментальной группе по четырем заданиям больше половины детей (26,65 % и 46,7 %) имеют достаточно хороший уровень сформированности просодем в речи. Но 26,65 % детей этой группы не справились (или только частично справились) с предложенными заданиями. В контрольной группе по результатам четырех заданий мы имеем следующие данные: 33,35 % детей справились с заданием и имеют достаточно хороший уровень сформированности просодем в речи. 40 % детей частично справились, нуждаясь в помощи взрослого при выборе просодем, 26,65 % детей этой группы не справились (или только частично справились) с предложенными заданиями.

Качественный анализ констатирующего этапа показал, что дети экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп показали примерно равный уровень навыка сознательного использования интонационно-выразительных средств речи. Высокий уровень развития просодем в речи выявился у менее третьей части детей

ЭГ и у третьей части детей КГ. При этом дети показали умение регулировать силу голоса в соответствии с заданием, либо полностью копировали речевой образец взрослого, треть детей в обеих группах меняют темп речи в соответствии с заданной ситуацией.

Частично справились с заданием и показали средний уровень развития просодем в речи около половины детей ЭГ и КГ. Из них чуть менее половины детей ЭГ и КГ затруднялись в выборе силы голоса и регулировали его с помощью взрослого, меняли темп речи после соответствующего замечания взрослого, не всегда верно ставили логические паузы и допускали ошибки в выборе подходящей интонации. Более трети детей ЭГ и половина детей КГ затруднялись в моделировании, им потребовалась помощь взрослого.

Низкий уровень развития просодем в речи выявился у четвертой части детей в обеих группах. Они не смогли сознательно моделировать голос, у них отсутствовала способность к имитации, звучание голоса было однообразно повествовательным. При этом около половины детей не смогли подыскать подходящие интонации в соответствии с содержанием литературного текста. Особое затруднение дети обеих групп испытывали в умении сознательно подыскивать подходящие интонации в задании, рассчитанном на творческое исполнение.

При этом действенным средством развития выразительности речи у детей дошкольного возраста признаются речевые упражнения, сопровождаемые движением. По данным А. В. Ястребовой и О. И. Лазаренко, «движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата, если они пластичны, раскрепощены и свободны, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме. Это оказывает чрезвычайно благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, развивает координацию движений и мелкую моторику» [6, с. 24].

«Речедвигательные игры и упражнения предполагают развитие координационно-регулирующих функций речи и движения. Они развивают дыхательную систему, все виды моторики, устанавливают ассоциации между выразительными движениями и персонажами сказок, стихов, драматизации» [2, с. 84]. В комплекс речедвигательных упражнений включают игры на тренировку речевого дыхания, артикуляционную гимнастику, пальчиковую гимнастику, упражнения на развитие всех компонентов выразительности, в которых присутствует словесное сопровождение движений рук, туловища и головы.

Цель нашей дальнейшей работы – совершенствование интонационных возможностей детей старшего дошкольного возраста с помощью подобранного комплекса речедвигательных упражнений и проверка его эффективности.

Библиографический список

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. 3-е изд., стереотип. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. Есаян С. Н., Статва Г. И. Речедвигательная гимнастика как средство коррекции речи у детей дошкольного возраста. // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 84–86.
3. Машковцева Л. М. К вопросу развития выразительности речи дошкольников посредством театрализованных этюдов // Концепт. 2014. № 32. С. 21–25.
4. Москвин В. П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Общая и частные классификации. Терминологический словарь. 2-е изд., перераб. и доп . М.: Эдиториал УРСС, 2006. 376 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2002. 720 с.
6. Ястребова А. В., Лазаренко О. И. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи. М.: АРКТИ, 2001. 142 с.

© Добря М. Я., Табатадзе Ю. Г., 2017

М. Я. Добря, Т. И. Фокина

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАССКАЗАМ ПО КАРТИНЕ

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) одним из приоритетных направлений в воспитании и обучении детей определяется речевое развитие, которое включает «владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества детей» [1].

В 5–6-летнем возрасте ребенок переходит от овладения ситуативной формой речи (высказывание, содержание которого понятно только в конкретной ситуации общения) к речи контекстной (содержание высказывания понятно из самого контекста и не зависит от ситуации). Данная линия развития речевых навыков у детей неразрывно связана с включением речи во все виды деятельности ребенка, в том числе и познавательную. «В этом возрасте усложняются связи мышления и речи. Складывается интеллектуальная функция речи, когда она выступает орудием мышления. Слово фиксирует результат познавательной деятельности, закрепляя его в сознании ребенка. Ребенок не только констатирует воспринимаемое или воспроизводит прошлый опыт, он рассуждает, сопоставляет факты, делает выводы, открывая в предмете скрытые связи и закономерности» [4].

В числе задач по речевому развитию детей дошкольного возраста красной линией проходит их обучение разным видам рассказывания (в том числе составлению рассказов по картинам), рассматриваемое методикой развития речи как эффективный способ развития связной монологической речи детей.

Е. И. Тихеева отмечала: «Картинам как фактору умственного развития ребенка должно быть отведено почетное место с первых лет его жизни. Мы уже знаем, какое громадное значение имеют опыт и личное наблюдение ребенка для развития его мыслительной способности и речи. Картины раздвигают поле непосредственного наблюдения. Образы, представления, ими вызываемые, конечно, менее ярки, чем те, которые дает реальная жизнь, но, во всяком случае, они несравненно более ярки и определенны, чем образы, вызываемые голым словом. Видеть жизнь во всех ее проявлениях собственными глазами нет никакой возможности. Потому-то картины так ценны и значение их так велико» [6, с. 58]

Исследователем выделяются три цели в обучении детей рассматриванию картин и составлению рассказов на картинный материал:

– обучение детей наблюдению;
– развитие всех психических процессов ребенка (мышления, памяти, восприятия, воображения);
– развитие навыков рассказывания, использования ребенком всех языковых средств.

Применение картин в обучении детей дошкольного возраста основывается на принципе наглядности, учитывающем своеобразие детского мышления, его наглядно-действенный характер. «В этом возрасте дети уже умеют правильно воспринимать содержание картины и создавать по ней связный рассказ. В подготовительной группе используются все разновидности рассказов по картине: описательный рассказ по предметной и сюжетной картинам, повествовательный рассказ по одной картине или серии сюжетных картин. В этом возрасте очень важно учить детей видеть не только то, что изображено на картине, но и воображать, «додумывать» предыдущие или последующие события. Исходя из этого, можно сделать вывод, что обучение детей рассказыванию по серии сюжетных картин следует начинать с младшего дошкольного возраста, проходя путь от простого к более сложному» [6, с. 63].

В литературе выделяют следующие виды рассказов по картине: 1) составление описательного рассказа по предметной картине; 2) составление описательного рассказа по сюжетной картине; 3) придумывание повествовательного рассказа по сюжетной картине; 4) составление рассказа по последовательной сюжетной серии картинок; 5) составление описательного рассказа по пейзажной картине и натюрморту.

В методике предлагаются хорошо знакомые нам традиционные приемы обучения, разработанные Е. И. Тихеевой, А. М. Бородич, М. М. Алексеевой, О. С. Ушаковой: образец рассказа, составление плана рассказа и рассказ по аналогии, анализ образца и совместное рассказывание, наглядное моделирование. При их применении предполагается ведущая роль педагога.

Однако в практике развития речи обучение рассказыванию по картине является достаточно сложным видом речевой деятельности. Проблема организации такого обучения в том, что дети быстро теряют интерес к занятию, так как сначала должны прослушать образец рассказа педагога, затем повторить его в различных вариациях, а далее выслушать повторяющиеся рассказы своих товарищей. В силу этого детские рассказы характеризуются шаблонностью, схематичностью. Высказывания, построенные детьми, небогаты словами, обозначающими признаки предметов, страдают наличием слов-повторов («ну»..., «потом»..., «вот»... и т. д.), длительными паузами между предложениями.

В связи с этим педагогами-новаторами продолжается поиск эффективных путей обучения дошкольников составлению рассказов по картинам. Следует назвать уже признанные технологии обучения, такие как применение наглядного моделирования, коллаж, технологии ТРИЗ (теории решения изобретательских задач), методика восприятия изображенного на картине различными органами чувств И. М. Мурашковской, применение мультимедийных средств.

В последнее время широкое применение получила технология использования мнемотехнических приемов. «Методика основана на использовании картинок. Все рассказы, стихи кодируются картинками, по которым потом и ведется рассказ. В основе методики лежит опора на зрительную память, которая развита у дошкольников лучше, чем слуховая. Обучение происходит с помощью мнемодорожек, мнемотаблиц и схем-моделей. Символы, которыми кодируются слова, максимально приближены к речевому материалу. Например, рассказывая про домашних животных, рядом с изображенными животными рисуют дом, а для диких животных – лес. Изучение идет от простого к сложному. Дети рассматривают мнемоквадраты, позже – мнемодорожки с изображенными символами, значение которых им известно.

Работа проходит поэтапно: Изучение таблицы. – Кодирование информации, преобразование представленного материала из символов в образы. – Пересказ. С помощью мнемотехники усваивание речи у детей идет интуитивно. При этом у них появляется хороший словарный запас и умение связно вести монолог» [3, с. 10].

Достаточно интересной и эффективной является технология обучения, разработанная Т. А. Сидорчук. Автором предлагаются алгоритм «вхождения» ребенка в картину, разнообразные приемы, помогающие ребенку воспринимать изображенный сюжет, развивать мышление через нахождение и установление причинно-следственных связей между нарисованными объектами, приемы, помогающие ребенку освоить и правильно использовать варианты развития сюжетных линий, мотивирующие детей к составлению собственных рассказов по предложенной картине.

В качестве приемов обучения данная технология вводит преобразование объектов во времени, составление рассказа о конкретном объекте с точки зрения его прошлого и будущего. При составлении рассказа детей знакомят со словесными обозначениями, характеризующими временные отрезки: «было – будет, до того – после того», побуждают дошкольников к их использованию при описании событий. «Выбранный на картинке объект

схематизируется на бумаге или доске. Стрелками вправо и влево от него показывают линию прошлого и будущего» [5, с. 46].

Как указывает О. В. Берлова, «с использованием данной методики у детей обогащается активный словарный запас, творческое воображение, мышление, богаче становится монологическая и диалогическая речь, они более свободно чувствуют себя при составлении творческих рассказов. Ребята учатся правильно выражать свои чувства, видеть в каждом предмете разные его стороны, отталкиваясь от отдельного признака предмета, учатся строить образ, направлять свою фантазию, творческие возможности на решение поставленных задач» [2].

Анализ научно-методической литературы убеждает, что умения и навыки, необходимые ребенку при составлении рассказов, целесообразно формировать в процессе целенаправленной деятельности, используя нетрадиционные методы и приемы комплексно, органично соединяя их в образовательном процессе с учетом поставленных целей и задач обучения.

Библиографический список

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. URL: http://минобрнауки.рф/документы/6261 (дата обращения: 17.09.2017).
2. Берлова О. В. ТРИЗ-технология в обучении рассказыванию по серии картин детей старшего дошкольного возраста // Воспитатель детского сада: всероссийский журнал для воспитателей и педагогов ДОУ. URL: https://www. vospitatelds. ru/categories/2/articles/517 (дата обращения: 17.09.2017).
3. Мнемотехника для дошкольников: методическое пособие. / под ред. М. Н. Хусаиновой. Ульяновск, 2017. 44 с.
4. Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста // kopilkaurokov. ru – сайт для учителей. URL: https://kopilkaurokov.ru/doshkolnoeObrazovanie/prochee/osobiennosti-razvitiia-sviaznoi-riechi-dietiei-starshiegho-doshkol-nogho-vozrasta (дата обращения: 17.09.2017).
5. Сидорчук Т. А., Кузнецова А. Б. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине: пособие для педагогов дет. дошк. учреждений. Ульяновск: УлГТУ, 1997. 73 с.
6. Тихеева Е. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста. 4-е изд. М: Просвещение, 1972.

© Добря М. Я., Фокина Т. И., 2017

Е. Г. Дьяконова, О. Ф. Горбунова

ВОСПИТАНИЕ ЛЮБВИ К РОДНОМУ ГОРОДУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Базовым этапом формирования у детей любви к Родине следует считать накопление ими социального опыта жизни в своём городе, усвоение принятых норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры. Знакомясь с родным городом, его достопримечательностями, ребенок учится осознавать себя живущим в определенный временной период, в определенных этнокультурных условиях и в то же время приобщаться к богатствам национальной и мировой культуры. Ознакомление дошкольников с родным городом – это кропотливая и многоплановая работа, в процессе которой дети должны получить не только знания и представления о том месте, где живут, но, главное – полюбить его. С этой целью нами был разработан и реализован проект «Мой любимый город Абакан». В качестве основной цели проекта было воспитание у детей чувства любви к родному городу Абакану и гордости за него. Данная цель была конкретизирована следующими задачами: создание условий для восприятия детьми сведений об историческом прошлом и культурном облике родного города; знакомство с различными источниками получения информации; знакомство с символикой нашего города (флаг, герб); расширение представлений детей об улицах г. Абакана, известных земляках, прославивших наш город, почетных жителях города. Кроме того, в задачи проекта входило расширение кругозора детей на основе материала, доступного их пониманию; развитие умения отражать свои впечатления в разнообразной продуктивной деятельности; развитие самостоятельности, коммуникативных качеств, памяти, мышления, творческого воображения; активное вовлечение родителей в совместную деятельность ДОУ и семьи [1, 2, 3].

Реализация проекта проходила в три этапа. Первый этап – *подготовительный,* включал в себя проведение анкетирования родителей на тему «Наш город», опрос детей «Что ты знаешь о своем городе?», подбор иллюстраций и материалов о городе Абакане, разработку мультимедийных презентаций по тематике; создание фильма о г. Абакане, подбор стихов, песен, пословиц, загадок, игр; разработку конспектов НОД и бесед с детьми, КВН. Второй этап – *основной,* предполагал реализацию основных целей и задач проекта и был посвящен проведению различных мероприятий с детьми и родителями в соответствии с перспективным планом работы. Третий этап – *заключительный,* был посвящен проведению итоговых мероприятий: выставке детских рисунков «Город глазами детей», проведению КВН для детей и родителей «Невелик наш городок, а дороже нет», а также анализу проведенной работы с детьми и родителями.

В рамках проекта был составлен перспективный план работы на 2 года по ознакомлению с родным городом детей. Работа по проекту осуществлялась систематически через все виды образовательной деятельности с детьми. Основные знания и представления преподносились детям в процессе непосредственной образовательной деятельности, которая протекала в совместной деятельности взрослого с детьми. Тематика мероприятий была разнообразной: например: «Мой любимый город Абакан»; «С днем рождения, Абакан!», в ходе которых мы формировали представления детей о празднике, воспитывали чувство гордости за родной город, уважение к людям, живущим в г. Абакане; «Моя малая родина», где мы расширяли представления детей о родном городе. Особый интерес вызвало у детей ознакомление с историей возникновения города Абакана, в ходе которого мы

конкретизировали первоначальные представления детей об истории зарождения и развития родного города. В начале воспитатель рассказала об истории возникновения родного города, поведала детям легенду об Абакане, далее с детьми рассматривали подготовленную родителями фотовыставку «Город Абакан в прошлом и настоящем», завершилась работа рисованием на тему «Город будущего». На занятии звучала песня «Город жизни моей» (Музыка Г. Челборакова. Слова Т. Трофимец).

Познавательным для детей было занятие «Улица, на которой я живу», где формировались представления детей об улицах г. Абакана, умения рассказывать о достопримечательностях родной улицы; воспитывалась любовь и бережное отношение к улицам родного города. При ознакомлении с историей малой родины была организована поисковая деятельность: детям было предложено расспросить своих родителей, об истории названия улицы, на которой они живут, составить небольшой рассказ, нарисовать маршрут от дома до детского сада. Дошкольники обменивались полученной информацией, предлагали свои версии об истории некоторых названий улиц. После сбора информации вместе с детьми и родителями создали книгу «Улицы родного города».

Чтобы образовательная деятельность на тему «Улицы родного города» была интересной, чтобы дети были активными участниками, а не пассивными слушателями, мы построили ее на доступных детскому возрасту методах и приёмах. На занятии дети выполняли коллективную работу – аппликацию «Улицы родного города». Совместно с родителями изготавливали макет своего дома. Особое место мы уделили теме: «Их имена на карте города», где познакомили детей с подвигами наших земляков – героев Великой Отечественной войны: М. Н. Цукановой Е. Ф. Перекрещенко, М. И. Чебодаева, М. Е. Доможакова, П. Ф. Попова и др. Таким образом решались задачи воспитания патриотизма и чувства гордости за героическое прошлое своих земляков. Предварительно было дано задание родителям – составить рассказ о родственниках – участниках Великой Отечественной войны. Данная работа предполагала следующие формы и методы работы с детьми: рассказ-беседа «Абакан в годы Великой Отечественной войны»; рассказы воспитателя о подвигах наших земляков в годы Великой Отечественной войны; посещение минимузея боевой славы в нашем детском саду; создание группового плаката «Я рисую мир». Эта работа завершилась фотовыставкой «Памятные места», в оформлении которой приняли участие как дети, так и родители.

Большой интерес у детей вызвало знакомство с гербом и флагом города Абакана, где формировались представления детей о символическом значении изображений на гербе города, цветов герба и флага. Занятию предшествовало рассмотрение с детьми и родителями флага на здании городской администрации г. Абакана, кроме того, детальное рассмотрение государственной символики. Работа завершилась продуктивными видами деятельности – раскрашиванием изображения герба и флага г. Абакана, а также практическим заданием «Собери герб, флаг г. Абакана».

Особое внимание в своей работе мы уделили знакомству детей с людьми, прославившими наш город и Хакасию. Этому вопросу было посвящена беседа «Они прославили наш город», где мы продолжали формировать элементарные представления детей о людях, прославивших свой город, воспитывали чувство признательности, благодарности, уважения к ним. Мы рассказали детям о знаменитых людях Абакана и Республики Хакасия – Н. Ф. Катанове, И. Ярыгине, С. Кадышеве и др. С детьми была проведена беседа на тему «Звание “Почетный гражданин”»; беседа сопровождалась фотовыставкой «Почетный гражданин».

Интерес у детей вызвали мероприятия на тему «Абакан – спортивный город», целью которых было формирование интереса к различным видам спорта и спортивным объектам г. Абакана. Здесь мы использовали следующие формы работы: беседу о видах спорта в родном городе, об истории проведения различных соревнований; рассматривание достопримечательностей: («Памятник И. Ярыгину», спорткомплекс «Абакан», стадион «Саяны»). С этой целью мы использовали мультимедийные презентации, позволяющие узнать историю спорта и рассмотреть спортивные объекты г. Абакана. Завершилась данная работа выставкой детского рисунка на тему «Мы любим спорт» и проведением досугового мероприятия с родителями «Папа, мама, я – спортивная семья», которое способствовало сближению детей, родителей и педагогов.

Отдельной темой была «Природа родного города». Здесь мы использовали следующие формы работы с детьми и родителями: показ презентаций «Цветущий Абакан», «Зоопарк»; выставка репродукций картин «Природа края глазами художников», которая была организована в детском саду; составление с детьми правил поведения на природе «Экологические заповеди жителей города». Треть города занимают парки, скверы и сады, оформленные в разных стилях и поражающие своей необычностью и красотой. Поэтому продолжением данной работы было ознакомление детей с парками и скверами города Абакана. Были проведены предварительные беседы с родителями о необходимости прогулок в выходные дни по паркам и скверам г. Абакана. В данной работе использовались следующие формы работы с детьми: беседа «Зеленый наряд Абакана»; разработана презентация, которая позволила совершить виртуальные прогулки по скверам и паркам города; состоялось рассматривание семейных фотографий на фоне достопримечательностей, которые подобрали дети вместе с родителями; с детьми составляли рассказы «Любимые места отдыха в нашем городе». Вместе с родителями дети совершили экскурсию в Топиарный парк.

Интерес вызвала у детей тема «Ворота нашего города», в ходе рассмотрения которой мы познакомили детей с историей развития транспорта в родном городе: автомобильного, железнодорожного, троллейбусного, воздушного, речного. Мероприятя по данной тематике предваряла беседа «Какой раньше был транспорт в нашем городе». В группе была организована фотовыставка «Транспорт родного города раньше и теперь»; мы провели с детьми беседу о правилах поведения в общественном транспорте; отгадывали загадки о транспорте. Особое место в данной работе занимали экскурсии, которые были организованы при непосредственном участии родителей. Небывалый интерес вызвала экскурсия в аэропорт г. Абакана. На взлетной полосе была представле-

на авиационная и наземная техника. Детям была дана уникальная возможность не только посмотреть, но и подняться на борт грузового самолета ИЛ-76 и самого большого вертолета МИ-26, посетить кабину пилота, посидеть за штурвалом, а также походить по передвижному трапу, посидеть в кабине специального транспорта для подвоза воды в самолет, посмотреть на передвижную кухню и заправочный бак с топливом, снегоуборочную машину. Впечатления от экскурсии дети передавали в рисунках, конструировали самолеты из лего и бумаги, составляли рассказы, играли в сюжетно-ролевую игру «Летчики».

Очень интересной была экскурсия детей вместе с родителями на железнодорожный вокзал. Дети посетили музей Абаканского отделения железной дороги.

В течение года мы знакомили детей с памятниками г. Абакана. Этой теме было посвящено занятие с детьми «Память в памятниках», где мы использовали следующие формы и методы работы: беседу воспитателя с детьми «Что такое памятник?»; рассказ воспитателя об исторических памятниках города: (памятник Воинской Славы, мемориальный памятник пирятинцам, братская могила воинов Советской Армии; памятник воинам, погибшим в зоне локальных конфликтов и др.

В городе Абакане большое разнообразие скульптур. Все они делают облик нашего города неповторимым, живым и интересным. Скульптура «Нежность» вызывает приятные эмоции, «Коты» – улыбку. Для знакомства со скульптурой показали презентацию «Скульптурная мозаика Абакана». В свободное от занятий время дети рисовали скульптуры, лепили.

В процессе реализации проекта активно использовались информационно-коммуникационные технологии, с помощью которых удавалось наиболее полно сформировать представления о достопримечательностях родного города, известных людях, памятниках и скверах г. Абакана. Были разработаны тематические презентации, с помощью которых мы совершали виртуальные экскурсии по г. Абакану: «Моя малая Родина», «История возникновения г. Абакана»; «Улица, на которой я живу»; «Они прославили наш город»; «Природа родного города», «Абакан – спортивный город»; «Их имена на карте города»; «Архитектура города», «Парки и скверы города»; «Город праздничный»; «Мемориальный комплекс на горе Самохвал», «Топиарный парк “Сады мечты”»; «Хакасский ипподром» и др. Дети могли увидеть не всегда доступные для них объекты. С помощью родителей был подготовлен фильм «Город, в котором я живу». В завершение проекта был проведен праздник для детей и родителей «Невелик наш городок, а дороже нет», в ходе которого все смогли продемонстрировать знания о родном городе, его истории и достопримечательностях. В конце праздника родители вместе с детьми проектировали новые названия улиц нашего города.

Таким образом, реализация долгосрочного проекта «Мой любимый город Абакан» позволила не только расширить и углубить знания детей о родном городе, его символике, расширить кругозор детей, но и воспитывать у детей любовь к родному городу Абакану, к своей малой Родине. Кроме того, реализация проекта способствовала активизации и обогащению педагогических знаний и умений родителей, повышению их психолого-педагогической культуры, развитию креативных способностей детей и родителей в совместной деятельности. Но самое главное – такая работа рождала ощущение преемственности поколений, а через это – причастность к истории своего города, развитие идеалов семьи.

Библиографический список

1. Алёшина Н. В. Знакомим дошкольников с родным городом. М.: ТЦ Сфера, 1999. 112 с.
2. Рыбалкова И. Ознакомление с родным городом как средство патриотического воспитания. // Дошкольное воспитание 2003, № 6. С. 45–55.
3. Якушева Т. А. Воспитание гражданско-патриотических чувств у ребёнка старшего дошкольного возраста. // Дошкольная педагогика 2006. № 6. С. 48–52.

© Дьяконова Е. Г., Горбунова О. Ф., 2017

Г. О. Зикеева

Научный руководитель – И. И. Гончарова

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ НУЛЕВОГО КЛАССА

В настоящее время выравнивание стартовых возможностей детей дошкольного возраста в качестве необходимого условия их успешного обучения в начальной школе (и на последующих ступенях обучения) является одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования. В связи с этим разработка организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе в разных ее моделях является на сегодняшний день весьма актуальной. Подготовка детей к школе ведется в детских садах, школах, в культурно-образовательных центрах и центрах дополнительного образования, в домашних условиях родителями или гувернерами. Однако до сих пор наблюдается определённый дисбаланс между уровнем детей, приходящих учиться в первые классы: одни первоклассники (их большинство) уже могут бегло читать, слагать и вычитать цифры, другие знают только некоторые буквы. В результате такого неравного уровня подготовки страдает учебный процесс и качество обучения: одним детям скучно заниматься, потому что они уже знают материал, другие только начинают проходить азы. В связи с этим вопрос выравнивания предшкольной подготовки детей в нулевых классах является актуальным как для учителей, так и для родителей.

Следует отметить, что вопросам подготовки шестилетних детей к школе большое внимание уделяли отечественные педагоги В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили. Первый из них в своем труде «Сердце отдаю детям» особое внимание уделяет раннему обучению дошкольников. Заботясь о будущих поколениях школьников, он создал школу для родителей, в которую пригласил отцов и матерей детей от 2 до 6 лет. Программа занятий школы включала вопросы физического, психического, умственного, морального и эстетического развития ребенка, заботу родителей о воспитании мышления будущих школьников. Эта школа работала на постоянной основе. [1]. Ш. А. Амонашвили в книге «В школу – с шести лет» описывает и обобщает результаты своей педагогической деятельности, своих наблюдений над формированием личности самых маленьких школьников. Важными педагог считает психологические особенности этой возрастной группы, специфику содержания, форм и методов обучения и воспитания шестилеток. Он отмечает, что эффективное осуществление системы воспитания и обучения детей младшего школьного возраста всецело зависит от личности учителя. [2]

В настоящее время опыт организации предшкольного образования в условиях работы нулевых классов школы широко распространен в Казахстане. Там в рамках пилотного проекта с 2017 года планируется ввести единые программы и базовый учебник для нулевых классов. Подобная работа организована и в г. Красноярске. В отдельных школах города реализуется проект «Нулевой класс». Это новая образовательная практика, которая позволяет дошколятам заранее адаптироваться в непривычных для них школьных условиях. Задача дошкольных групп, функционирующих на базе общеобразовательных учреждений, заключается как раз во всесторонней подготовке малыша к новой для него роли ученика. Организация образовательного процесса предусматривает, что дети старшего дошкольного возраста находятся в одном здании со школьниками, но для них организована специальная игровая среда. При этом дети разных возрастов находятся в обособленных помещениях и не мешают друг другу. Ученики нулевого класса принимают участие в совместных мероприятиях с детьми начальной школы. Это могут быть, например, занятия музыкой, рисованием, спортом, совместная подготовка театрализованных представлений**.** Пребывание ребёнка в особых условиях не требует дополнительной оплаты, также отпадет необходимость в субботних походах в школу. Все мероприятия направлены не на обучение будущих первоклассников, а на развитие их активности, самостоятельности, творческих способностей, познавательного интереса, умения общаться со сверстниками и со старшими детьми. Дошкольные классы формируются по заявлениям родителей из числа воспитанников ближайшего к школе детского сада. 25–30 ребятишек переводятся в группы на базе школы, за ними закрепляется не только воспитатель, но и учитель, который будет классным руководителем детей на время их обучения в начальной школе.

Определенный опыт предшкольной подготовки детей сложился в МБОУ ССОШ № 1 г. Сорска. Обучение и развитие детей в нулевом классе школы осуществляется по учебно-методическому комплекту «Преемственность» [3]. Целью программы является всестороннее развитие детей, позволяющее им в дальнейшем успешно овладеть школьной программой. Данная программа решает следующие задачи:

– сохранить и укрепить здоровье детей; обеспечить преемственность между дошкольным и начальным образованием; устранить разноуровневую подготовку к обучению в школе;
– исключить дублирование школьной программы при подготовке детей к обучению. В программе выделены основные принципы работы при подготовке детей к обучению: учёт индивидуальных особенностей и возможностей детей старшего дошкольного возраста; уважение к ребёнку, процессу и результатам его деятельности в сочетании с разумной требовательностью; комплексный подход; системность и последовательность; вариативность занятий; наглядность.

В качестве ведущей деятельности детей выделены игра и продуктивная деятельность. Содержание подготовки построено на интегрированной основе и предполагает интеграцию всех видов искусства и разных видов художественно-творческой деятельности (игровой, музыкальной, художественно-речевой, театрализованной); взаимосвязь ребенка с окружающим миром, учитывающую присущий ему наглядно-образный характер познания; включение искусства и произведений детского творчества в жизнь ребенка и окружающую его среду; частую и незаметную смену деятельности в целях устранения разного рода перегрузок. В результате освоения программы дети смогут: проводить простейшие логические рассуждения и простейшие мыслительные операции, выделять существенные признаки, выявлять закономерности, проводить анализ, синтез, сравнение, строить простые рассуждения; ориентироваться в ситуациях, соответствующих различным сферам общения; следовать принятым в обществе правилам поведения; соблюдать элементарные гигиенические правила; стать более позитивными, эмоционально-открытыми, отзывчивыми. У детей постепенно формируется психологическая готовность к школьному обучению, а именно: умение детей принимать инструкцию, слышать ее и понимать, что от них хотят взрослые; умение малыша планировать свою работу; способность ребенка исправлять то, что он выполняет неправильно; умение принимать помощь от взрослых и сверстников [4].

Таким образом, работа нулевых классов поможет преодолеть определённый дисбаланс между уровнем развития детей, приходящих учиться в первые классы, и решит вопрос выравнивания их предшкольной подготовки.

Библиографический список

1. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. СПб.: Питер, 2017. 208 с.
2. Амонашвили Ш. А**.** В школу – с шести лет. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
3. Федосова Н. А. Программа «Преемственность. Подготовка детей к школе». М.: Просвещение, 2015.
4. Абобакирова О. Н. Современные проблемы и инновационные подходы подготовки детей к школе // Молодой ученый. 2015. № 3. С. 891–893.

© Зикеева Г. О., 2017

Т. П. Жуйкова

РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Формирование личности ребенка и его умственное развитие совершаются в процессе разнообразных видов деятельности. С первых дней жизни ребенка окружают люди, которые воздействуют на его развитие и с которыми он устанавливает эмоциональный контакт. Окружают ребенка и многочисленные вещи, обладающие различными свойствами и качествами.

Исследования показывают, что уже младенец располагает весьма большими возможностями для знакомства с окружающей средой и анализа воспринимаемых объектов. Это обеспечивает его приспособление к постоянно изменяющимся компонентам деятельности (например, в ситуации кормления – к форме предметов, из которых кормят).

В процессе разнообразной перцептивной и продуктивной деятельности у детей с раннего возраста начинают формироваться представления об окружающем мире: о различных признаках и свойствах предметного мира – цвете, форме, величине, о пространственном расположении предметов, об их количестве, а также об отношениях людей к детям, друг к другу, к окружающим вещам и т. д. Постепенно накапливается сенсорный опыт, который явится основой формирования элементарных математических представлений и первых понятий.

Уже в раннем детстве ребенок знакомится с совокупностями предметов, воспринимая их различными анализаторами, сравнивает эти совокупности, различает их по количеству. Количественные представления формируются через понимание множества. Это дочисловой период.

Задача этого периода – подвести ребенка к пониманию количественных отношений. В чем это выражается? Ребенок окружен различными множествами, выраженными не только предметами, но и звуками (бой часов), движениями. Эти множества ребенок воспринимает различными анализаторами: зрительным, слуховым, осязательным, двигательным и другими. Повторяющиеся однородные предметы и явления ребенок сопровождает одинаково повторяющимся словом: «Вот, вот». На разных этапах восприятия множества и его элементов анализаторы играют различную роль.

В математике дается определение множества: «Множество – это совокупность объектов, рассматриваемых как одно целое». Множества бывают конечными и бесконечными. Маленькие дети воспринимают конечные множества элементов.

Представление о неопределенной множественности характерно для третьего года жизни. В этом легко убедиться на жизненных примерах: ребенку предлагают убрать все кубики в коробку или собрать ложки на столе и отнести их няне. Ребенок ограничивается тем, что убирает несколько кубиков или относит несколько ложек, и считает задание выполненным. Если его спрашивают: «Ты все убрал?», отвечает: «Все». Слово «все» для взрослого составляет совокупность множества как структурно-целостного единства, а для ребенка слово «все», означает некую неопределенность множественности.

Отсюда вытекает первый вывод: о необходимости сформировать у маленьких детей представление о множестве как структурно-целостном единстве и научить видеть и четко воспринимать каждый элемент множества. Переход от восприятия неопределенной множественности как структурно замкнутого целого является длительным процессом и имеет несколько этапов:

1. Формирование множества как конечного;
2. Формирование у детей представления о множестве как структурно-целостном единстве;
3. Формирование и расширение представления детей об однородном составе элементов;
4. Развитие у детей способности действовать с различными группами, объединять по разным признакам;
5. Своевременное развитие у детей умения дифференцировать элементы множества, не ограничиваясь лишь восприятием его, а производить сравнение численности множества путем практического установления его элементов;
6. Развитие у детей способности различать понятия «много», «один», формирование представления о множестве как структурно-целостном единстве, развитие умения производить различные операции с множествами: сопоставлять единое множество из одних элементов, из двух групп, каждая из которых обладает своими качествами (флажки синие, красные), развитие способности видеть каждый элемент множества [1].

В процессе обучения ребенок овладевает способами устанавливать равенство и неравенство множеств, учится называть количества словом – числительным. Сначала у него формируется представление о неопределенном количестве элементов, а затем о множестве как целостном единстве.

На этой основе развивается интерес к сравнению множеств и к более точному определению в них количества элементов; со временем ребенок овладевает навыками счета и понятием числа.

Все это происходит в практической деятельности, руководимой взрослыми и имеющей своеобразный учебно-игровой характер. Ребенок так же рано начинает различать предметы по размеру, цвету, форме, по пространственному расположению и по другим признакам. Подражая взрослым, он пытается примитивно измерять предметы, сначала накладывая один на другой, затем на глаз и с помощью условных общепринятых мер измерения.

Освоение детьми счета – длительный и сложный процесс. Истоки счетной деятельности усматриваются в манипуляциях детей раннего возраста с предметами.

Процесс счета состоит из двух компонентов, каждым из которых ребенок должен овладеть (выделение каждого объекта во множестве, показ его, соотношение с ним слова – числительного, называемого по порядку) и в то же время усвоить их взаимосвязь.

Двигательный компонент: ребенок передвигает предметы; прикасается к ним; указывает предметы на расстоянии; выделяет каждый предмет лишь глазами.

Речевой компонент: дети громко произносят слова – числительные, вслух в процессе счетной деятельности; счет шепотом, лишь шевелят губами; счет про себя [2].

Отсюда следует вывод, что речевое и ручное действия проходят общий путь развития: от внешнего, развернутого действия к внутреннему, сокращенному. Движение глаз и произнесенное слово начинает замещать действие руки, становясь основным носителем счетного акта.

Поэтому важно раскрыть перед ребенком все компоненты счетной деятельности, создать четкий образ этого сложного действия с тем, чтобы он пользовался им в разных условиях жизни.

Кроме того, создаются все предпосылки для того, чтобы, опираясь на чувственно-действенные восприятия, дети научились не только распознавать различные величины, но и правильно отражать свои восприятия в слове, пользуясь соответствующими обозначениями «больше – меньше» по количеству, «шире – уже», «выше – ниже», «толще – тоньше» и т. д., отличая эти изменения от изменений общего объема.

Такая дифференцировка, как показали исследования Р. Л. Березиной, В. К. Котырло, Т. В. Лаврентьевой, Е. В. Проскура и др., вполне доступна для детей дошкольного возраста при условии надлежащего руководства взрослыми.

Как только ребенок сам начинает передвигаться, он знакомится с пространством и пространственными отношениями между вещами: он то приближается (не без труда) к интересующим его вещам, то удаляется от них. Оказывается, одни предметы находятся перед ребенком, другие – сзади него или слева, справа. Обучение позволяет малышу рано усвоить значение таких слов как *ближе – дальше* и др. Ребенок практически и сам ориентируется в пространственном расположении предметов, а под руководством взрослого учится словесно определять их место положения сначала по отношению к себе, а затем и по отношению к другим предметам.

Со временем у ребенка создается элементарное представление о близком и далеком пространстве, хотя еще весьма конкретное, например сад, в котором он гуляет, – близко, а работа папы – очень далеко. Опираясь на подобные конкретные представления, в результате личного опыта и обучения взрослыми, ребенок постепенно приходит к более широким обобщениям. Действуя с предметами, маленький ребенок рано начинает понимать их пространственные соотношения: платочек он убрал в карман, куклу посадил за стол, медведя положил на диван. Сам сел между папой и мамой, пальто снял с вешалки и др. Дети заимствуют из речи окружающих предлоги и наречия, отражающие пространственные отношения между вещами, но обобщенное значение этих предлогов и наречий становится предметом их особого внимания и осмысления только в результате обучения.

Весь распорядок жизни детей и взрослых является предпосылкой для формирования у ребенка чувства времени и умения пользоваться соответствующими словами: *пора, рано, сейчас, потом*. Этот словарь временных обозначений интенсивно развивается в процессе обобщения и деятельности ребенка на протяжении раннего дошкольного возраста. Малыш начинает интересоваться значением слов *вчера, сегодня, завтра*, что позволяет взрослому познакомить его с текучестью, длительностью, периодичностью времени, то есть развивать «чувство времени».

Усвоение значения слов способствует умению детей обобщать свойства вещей (всякое слово уже в известной мере является обобщением).

Ребенок не пассивно воспринимает вещи с их свойствами, отношениями, а активно воздействует на них. Он обследует предметы и действует с ними по-разному: располагает в пространстве, воспринимает их в разном положении и т. д.

Таким образом, источником элементарных математических представлений является окружающая реальная действительность, которую ребенок познает в процессе своей разнообразной деятельности, с взрослыми и под их обучающим руководством.

Библиографический список

1. Фрейлах Н. И. Методика математического развития. 2-е изд., прераб. и доп. М.: ИД ИНФРА-М, Э 2014. 240 с.
2. Белошистая А. В. Обучение математике в ДОУ: методическое пособие. М.: Айрис-прес, 2005. 320 с.

© Жуйкова Т. П., 2017

Е. В. Исаева

Научный руководитель – О. Ф. Горбунова

НАСИЛИЕ НАД ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проблема семейного насилия в отношении детей является одной из серьезнейших проблем современного общества. По статистике русского социолога Г. Силасте, насилие совершается в каждой четвёртой семье России [3]. Насилие – это преднамеренное нанесение вреда здоровью или психике ребёнка. Оно имеет четыре обличия, два из которых встречаются очень часто и в большинстве своём происходят неосознанно, во время ссоры родителя с ребёнком [2].

Изучение этой проблемы представляется чрезвычайно важным в связи с тем, что перенесенное в детстве насилие оказывает сильное влияние на психологическое самочувствие и общее развитие детей и не может не повлиять на всю их дальнейшую жизнь. Происходит деформация личности таких детей. Для детей, подвергающихся жестокому обращению со стороны родителей, семья играет травмирующую роль и становится источником отрицательного воздействия на ребенка. Насилие над детьми не только подрывает основы жизнедеятельности самой семьи, но и препятствует здоровой социализации личности ребенка, а тем самым разрушает фундамент безопасности общества; создает угрозу здоровью, интеллектуальному и нравственному развитию как отдельного ребенка, так и здоровью нации в целом [1].

В психолого-педагогической литературе выделяются следующие виды насилия: физическое, эмоциональное, сексуальное, пренебрежение нуждами и потребностями ребёнка. Физическое насилие проявляется в форме избиения, истязания, встряхивания ребёнка с нанесением ему телесных повреждений – ссадин и синяков. Зачастую такой вид насилия сопровождается эмоциональным или психологическим насилием, которое в свою очередь выражается в форме унижений, оскорблений и крика в адрес ребёнка. Физическому насилию чаще всего подвержены маленькие дети, потому что они не могут дать никакого отпора или выразить свой страх или гнев. Следы такого обращения с детьми очень тщательно скрываются. Чаще всего такой вид насилия происходит в неблагополучной семье. Хотя нередким данный вид насилия является и с виду в благополучных семьях. Сам факт насилия является строжайшим секретом родителей, поэтому его очень трудно выявить. В таких случаях дети часто остаются дома пока не заживут явные признаки насилия, а иногда родители выдают это за неосторожность самого ребёнка, то есть, «упал», «ушибся сам», «споткнулся», «где посадил синяк – не знаю» и так далее.

Эмоциональное или психологическое насилие заключается не только в унижении, запугивании или оскорблении ребёнка, но есть и, казалось бы, такие «безобидные» формы, которые не замечают родители в момент злости, раздражения или усталости. Такими формами являются отвержение, отказ выполнить просьбу ребёнка с явной неприязнью к нему, отказ в эмоциональном отклике и проявлении чувств к ребёнку, преднамеренная физическая или эмоциональная изоляция, которая проявляется в запрете ребёнку общаться с друзьями или принимать участие в семейных мероприятиях. Эмоциональное насилие наносит большой ущерб психическому развитию детей: ребенок начинает думать, что он не нужен, он плохой и его не любят. Эмоциональное насилие делает из добродушных детей чёрствых взрослых, которым впоследствии будет очень тяжело подарить любовь и заботу своим детям и близким.

Сексуальное насилие встречается гораздо реже, но нельзя сказать, что оно наносит травмы менее обширные, чем какой-либо другой вид, напротив, этот вид насилия сочетает в себе самые страшные проявления физического и психического характера. В сущности, сексуальное насилие представляет собой вовлечение ребёнка в сексуальную связь, воспользовавшись его чувствами и доверием, тем самым принуждая исполнять извращенные действия взрослого. Этот вид насилия имеет очень сложную структуру, и именно поэтому чаще всего виновный остаётся безнаказанным, потому что ребёнок боится быть отвергнутым остальными близкими.

Ещё один вид насилия заключается в пренебрежении нуждами ребёнка. Этот вид насилия заключается в лишении ребёнка необходимых потребностей, таких как сон, вода, еда, общение. Эти факторы необходимы для благополучного развития и социализации ребёнка. Запирая ребёнка в комнате без возможности общаться, взрослый подвергает его страху и стрессу, лишая своей ласки и любви. Также встречаются случаи неприятия ребёнка матерью ещё в её утробе. Нежеланные дети в два раза чаще рождаются недоношенными, с малым весом, болеют в первые месяцы жизни чаще и развиваются медленнее, чем желанные дети. Такие дети уже до рождения обречены на «нелюбовь» матери, они уже рождаются с заложенным в них чувством ненужности, и их самооценка ниже, чем у желанного ребёнка, которого любили и ждали ещё до его появления.

Причины, по которым совершается насилие в семье, могут быть очень разными. Они могут нести в себе обиду взрослых за то, что их самих когда-то били или наказывали, бедность и неблагополучие семьи, в которой «случайно» появился ребёнок, которого впоследствии будут винить во всех бедах, что происходят в этой семье, алкоголизм или наркомания и другие факторы риска. Но самой основной причиной является незнание родителей о последствиях своих действий. Думая, что они научат ребёнка слушаться и выполнять все указания с помощью ругани и избиения, они просто отталкивают детей от себя. Почти всегда такое воспитание имеет обратный эффект. Повергая ребенка в страх, родители могут заставить его бояться, но не заставят слушаться. Такие действия родителей всегда ведут к потере эмоциональной связи с ребенком. Ему будет очень тяжело строить свою дальнейшую жизнь в обществе. Дети, подвергающиеся насилию в семье, не могут полноценно социализироваться, не умеют общаться со взрослыми и сверстниками, а также проявляют агрессию по отношению к младшим детям или животным из-за чувства замещения обиды, нанесенной им.

С целью выявления эмоционального и физического насилия над детьми в семье мы провели эмпирическое исследование по данной проблеме в одном из дошкольных учреждений г. Абакана. В качестве диагностических методик были выбраны следующие: опрос детей, опрос родителей, проективная методика «Незаконченное предложение». Обработав ответы детей, мы получили следующие результаты. На первый вопрос: «Наказывают ли вас родители? За что?» – 50 % детей дали положительный ответ. В своих ответах дети говорили о том, что родители наказывают их «за плохое поведение», «за плохие слова». Отрицательный ответ дали 40 % дошкольников; иногда наказывают детей 10 % родителей. На вопрос: «Какое наказание вам особенно запомнилось?» – дети отвечали следующее: «поставили в темный угол» (37 %); «били по попе» (28 %); «били по голове» (13 %); «кричали» (12 %). И только 10 % детей сказали о том, что родители их никогда не наказывают. Таким образом,

в ответах детей мы видим, что родители нередко используют как метод воспитания физические наказания детей. О том, справедливо ли наказывают их родители, отрицательный ответ дали 58 % дошкольников; справедливость наказаний подтвердили 42 % детей. Из ответов детей можно заключить, что нередко родители не разбираются в причинах поведения ребенка и наказывают его несправедливо.

Следующая методика, которую мы использовали, была проективная методика «Незаконченное предложение», что позволило получить более правдоподобные ответы детей. Детям предлагалось закончить некоторые предложения, связанные с нарушением ребенком дисциплины в семье или в детском саду. Например, в случае, когда ребенок не слушается родителей, упрямится, делает «назло», 47 % детей признались, что родители кричат на них, ругаются, злятся, бьют, ставят в угол. Проиллюстрируем ответы детей примерами: «бьют по попе», «бьют руками», «кричат на меня», «наказывают». В ходе проведения методики выяснилось, что многие родители наказывают детей, ограничивая их активность. Об этом говорят следующие ответы детей: «отправят в угол», «садит на стул», «посадят в угол». Проиллюстрируем ответы детей. Например, в ситуации, когда родители узнают от воспитателя, что ребенок подрался со сверстником, дети отвечали: «Наругали бы меня». В другой ситуации, когда ребенок балуется, бегает по квартире и кричит, мы получили следующие ответы: «ругают», «выговаривают», «кричат», «обещают наказать, если буду еще раз бегать».

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что большинство родителей применяют методы физического и эмоционального насилия над ребенком чаще в семье. Почти половина детей отметили, что наказание часто бывает несправедливым, особенно если в семье растет младший ребенок. Данный факт свидетельствует о том, что необходима специальная работа с родителями по разъяснению видов насилия, последствий жестокого обращения с детьми в семье. Такая работа должна проводиться комплексно, с участием разных специалистов: психологов, юристов, педагогов, медицинских работников. Только при этом условии, на наш взгляд, она даст свой положительный эффект.

Библиографический список

1. Руководство по предупреждению насилия над детьми / под ред. Н. К. Асановой. М.: Вече, АСТ, 2000. Т. 1 (А-О). 528 с.
2. Жестокое обращение с детьми // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 84.
3. Силласте Г. Г. Насилие в обществе и безопасность семьи // Социальная безопасность женщин / Клуб «Реалисты»: информационно-аналитический бюллетень. М., 2007. № 31. С. 21–27.

© Исаева Е. В., 2017

И. Н. Конобеева, Г. С. Колбина

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ «ГРУППЫ РИСКА»

Семья является источником и важным звеном передачи ребенку социально-исторического опыта и, прежде всего, опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Учитывая это, можно с полным правом считать, что семья была и будет важнейшим институтом воспитания, социализации ребенка. Наряду с этим семья может быть как положительным, так и отрицательным фактором воспитания. Уникальное влияние заключается в том, что никто, кроме близких ребенку родственников, не любит и не заботится о нем так, как делают это мать, отец или старшие члены семьи. И в то же время никакой социальный институт не может нанести столько вреда в воспитании ребенка, сколько может сделать это семья. К сожалению, в современном обществе неумолимо растет количество неблагополучных семей.

Невозможно дать конкретное определение идеальной модели семьи, но всем известно к чему нужно стремиться в семейных отношениях. Это и нравственное восприятие ценностей, и материальное благополучие, и поддержание здорового образа жизни внутри семьи каждым ее членом и т. д. Соответственно, все эти нормы должны прививаться детям, растущим в таких семьях, чтобы передать им положительный опыт создания благополучных семей.

Воспитание в семье признано как важная необходимость. Его составляющие – это положительный психологический климат, забота, внимание и поддержка, душевная близость между членами семьи, детьми и родителями. Мост, связующий поколения, имеющий огромное значение – пример взрослых, семейные традиции, нравственное воспитание личности ребенка. Однако, когда речь заходит о неблагополучных семьях, становится понятно, что детям в таких семьях сложнее жить по «семейным правилам», которые несут в себе все положительные перспективы будущей жизни ребенка. Рассуждать о семейном неблагополучии непросто, потому что формы его довольно многообразны, как многообразны и типы неблагополучных семей. Существует большое количество разновидностей неблагополучных семей (асоциально-аморальное поведение родителей, алкогольная или наркотическая зависимость одного или нескольких членов семьи, насилие и жестокое обращение с детьми, семейные конфликты, и т. п.). Ни у кого не возникает сомнений, что такие семьи не могут в полной мере справляться со своими основными функциями, с задачами воспитания и образования, более того, они оказывают десоциализирующее влияние на детей. Также есть внешне респектабельные семьи со скрытым неблагополучием, прививающие двойную мораль, которую быстро усваивают дети. Очевидно, что отрицательное влияние родителей в неблагополучных семьях на детей намного сильнее, чем воспитание в благополучных

семьях. Асоциальные родители, зачастую не замечают появившихся проблем и стараются скрыть от общественности свои недостатки. К сожалению, у нерадивых родителей почти всегда вырастают трудные и проблемные дети, с поведением, отклонившимся от нормы. Им незнакомы нравственно-этические нормы поведения в социуме, они не знают элементарных правил поведения и приличия.

Существует целый ряд факторов, по которым можно выявить семейное неблагополучие:

- безработица, недостаточные доходы малоимущих семей, снижение уровня жизни семьи;
- падение нравственных укладов семьи, проявления аддикций (алкоголизм, наркомания), а отсюда и жестокое обращение с детьми, безразличие к их интересам и проблемам;
- недостаток в семьях эмоционального общения, большое количество межличностных конфликтов, некомпетентность взрослых в вопросах воспитания детей и т. д.;
- увеличение числа неполных семей, детей, рожденных вне брака матерями-одиночками, брошенных и оказавшихся без попечения родителей.

Неблагополучная семья – это, как правило, семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. Адаптивные способности неблагополучной семьи существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и малорезультативно.

Поэтому такие семьи находятся под пристальным вниманием социального педагога. С такими родителями и детьми осуществляется разноплановая работа, целью которой является формирование нравственных основ личности ребенка, культуры общения и взаимоотношений, воспитание любви к близким людям. Главными задачами являются следующие:

- создание благоприятного психо-эмоционального климата в семьях;
- просвещение родителей по вопросам нравственного воспитания;
- закрепление и обобщение знаний детей о семье, близких и дальних родных, их взаимоотношениях;
- демонстрация ребенку значимости семьи, родителей в его жизни и жизни общества;
- воспитание основ нравственных качеств: умения проявлять заботу о своих близких и оказывать посильную помощь;
- формирование у родителей и детей умения общаться на основе сотрудничества, чувства семейной сплоченности.

Работа в этом направлении формирует у детей представление о крепкой, дружной семье, воспитывает уважительное отношение к ее членам, расширяет знания о родственных связях, родословной, способствует активному участию в хозяйственной деятельности семьи. Дети усваивают такие понятия, как «родство», «родословная», «забота», «любовь», «уважение», «преданность», «миролюбие», «уступчивость», «благодарность». Это и есть семейные ценности, на которых базируется крепкая благополучная семья.

Содержание, формы и методы воспитания детей дошкольного возраста весьма разнообразны. Огромную роль в формировании таких качеств, как терпение, миролюбие, послушание, чувство долга и ответственности, играет знакомство с народными сказками. Освоение морально-этических норм поведения происходит в обыгрывании сказки, беседах и обсуждениях. Ведь в сказках множество ситуаций нравственного выбора. Посредством сказки ребенок начинает понимать, что есть добро и что есть зло. Нравственные ценности, которые ярко представлены в образах персонажей, закрепляются в жизни и взаимоотношениях с другими людьми, перевоплощаясь в идеалы, которым будут подражать дети.

Развитию таких нравственных качеств как прощение, милосердие, посвящены отдельные занятия с детьми из семей «группы риска». На таких занятиях часто используются проблемные жизненные ситуации, которые ставят ребёнка перед выбором действий: пройти мимо чужой беды или помочь, забыть обиду или нет, послушаться родителей или сделать тихонько по-своему. Используются рассказы Л. Толстого, К. Ушинского. Ребята рассуждают вслух, изучают и обсуждают мотивы поступков других людей, делают выводы.

Организация сопровождения детей из семей «группы риска» предполагает комплексную работу со всеми участниками педагогического процесса (работа с детьми, с родителями (законными представителями) и педагогами ДОУ), поскольку успех проводимой работы возможен только при взаимодействии всех сторон.

Приглашение родителей на индивидуальные беседы по вопросам воспитания и развития детей, проведение индивидуальных и групповых консультаций по ознакомлению с правовыми документами в области образования и воспитания детей, личностного и психического развития, консультации, памятки, папки-передвижки «Сколько времени необходимо уделять общению с ребёнком», «Домашние обязанности», буклеты «Основы нравственных отношений в семье», «Распределение обязанностей в семье» – все это определяет содержательное сотрудничество детского сада и семьи.

Таким образом складывается определенная система работы с родителями, повышается педагогическая грамотность родителей, культура межличностного взаимодействия детей в детском саду. Появляется доверие к детскому саду, потребность делиться своими проблемами и совместно их решать. В то же время дети подводятся к первоначальному, еще элементарному осознанию роли семьи, системы родственных отношений, определяют свое место как члена семьи. Несомненен нравственный результат такой работы: создается реальная возможность ввести детей в особенности родственных отношений, помочь им понять необходимость бережного, заботливого отношения к членам семьи и, самое главное, научиться азам такого отношения.

Библиографический список

1. Гончарова Т. Неблагополучные семьи и работа с ними // Народное образование. 2002. № 6. С. 44.
2. Алмазов Б. Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986.
3. Ковалева А. В. Интерпретация семейных ценностей в современном обществе // Ученые записки ТОГУ. Томск, 2010. С. 380.
4. Наумчик В. Н., Паздников М. А. Социальная педагогика. Проблема «трудных» детей. Теория. Практика. Эксперимент. Минск, 2005. С. 345.
5. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. М. ВЛАДОС, 2000. С. 450.

© Конобеева И. Н., Колбина Г. С., 2017

С. И. Кокова, Т. П. Жуйкова

РОЛЬ ХАКАССКИХ ОРНАМЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Математика – один из наиболее сложных предметов в школьном цикле. Поэтому в детском саду на сегодняшний день ребенок должен усваивать элементарные математические знания. Однако проблема формирования и развития математических способностей детей – одна из наименее разработанных методических проблем дошкольной педагогики.

В разное время проблемами формирования элементарных математических представлений в целом и геометрических представлений в частности, а также проблемами обучения в детском саду занимались Л. С. Выготский, Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, Р. С. Буре, Н. А. Ветлугина, Т. С Комарова Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина, и другие исследователи [1].

В традиционной культуре воспитания хакасского народа уделяется большое внимание приобщению детей к прикладному искусству как к средству развития умственных способностей. С этой целью детей с малых лет приучают шить, вышивать бисером, золотыми нитями и конским волосом. В данных видах деятельности широко применяются национальные узоры из геометрических фигур.

Хакасское народное прикладное искусство (М. Ф. Кыжинаева, И. Е. Курбежекова, М. И. Дорина) создано по законам рациональной простоты, а, следовательно, доступности. При изучении элементов национального узора, составлении узоров на геометрических формах, украшении орнаментом плоскостных и объёмных форм обеспечивается практическая направленность изучения геометрического материала, что имеет решающее значение для сознательности и прочности усвоения его детьми [2].

Орнамент – это узор, построенный на ритмическом чередовании изображаемых мотивов. Как пишет И. К. Кидиекова, «Хакасский орнамент богат в типологическом отношении. Многообразие типов и вариантов хакасских узоров свидетельствует о богатстве традиций и своеобразии предметного мира народного искусства. Обилие типов хакасского орнамента на металлических украшениях, деревянных предметах, в хакасском костюме указывает на то, что хакасы издревле знакомы с узоротворчеством и в этом достигли большого мастерства. Хакасские узоры отличаются архаичностью форм, самобытностью и ярким художественным стилем. Характерной особенностью орнамента хакасского является его включенность в ансамбль костюма. Художественная орнаментация достигла у хакасов значительного развития. Исторические пласты орнамента хакасского свидетельствуют о том, как геометрические, зооморфные, растительные, космогонические мотивы, накапливаясь, оставались в репертуаре орнаментального искусства, все более изменяясь во времени. Это объясняется тем, что орнаментация изделий была тесно связана с мифологической и обрядовой системой жизни хакасского общества. Можно сказать, что хакасский орнамент, вобрав в себя, особенно в вышивке, древние художественные традиции, является феноменом народного творчества, наравне с героическим эпосом, горловым пением. Орнамент хакасский – одна из высот художественной культуры хакасов» [3].

Таким образом, тема работы актуальна и нуждается в дальнейшем рассмотрении.

Целью данного этапа исследования было выявление первоначального уровня элементарных геометрических представлений у детей среднего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «ЦРР – д/с «Светлячок» города Абакана.

В ходе эксперимента было обследовано 20 детей среднего дошкольного возраста.

Для определения первоначального уровня развития элементарных геометрических представлений был проведен комплекс диагностических заданий в соответствии с программными требованиями:

– задание на определение уровня сформированности представлений о форме и величине (по Л. С. Метлиной);
– задание «Различение формы предметов» (по Ю. Ф. Гаркуша).

Вначале дети выполняли диагностическое задание на определение уровня сформированности представлений о форме и величине (по Л. С. Метлиной).

Анализ результатов опроса по данной методике показал, что с заданием дети справились неплохо. Большинство из них имеют достаточное представление о форме предметов, различают и называют геометрические фигуры и тела, обобщают предметы по выделенным свойствам, владеют навыками группировки.

Результаты исследования по данной методике показали, что большинство детей среднего дошкольного возраста находятся на среднем уровне сформированности представлений о форме и величине – 67 % (11 детей),

у 40 % (8 детей) уровень геометрических представлений соответствует низкому. В группе был выявлен только 1 ребенок (5 %), чей уровень геометрических представлений соответствует высокому уровню.

При выполнении вербального задания выявилось, что дошкольники не дифференцируют названия геометрических фигур – прямоугольники называют квадратами, испытывают трудности в определении треугольников. Названия основных цветов и величин смогли дать менее половины испытуемых.

Немногие дети с низким уровнем геометрических представлений, смогли объяснить, по какому признаку они группировали фигуры. Большинство отказывались выполнять задание.

Второй этап содержал диагностическое задание «Различение формы предметов» (по Ю. Ф. Гаркуша).

В результате проведения диагностики были получены следующие результаты. В группе детей среднего дошкольного возраста было выявлено 60 % (12 детей), чей уровень элементарных геометрических представлений соответствует среднему, у 35 % (7 детей), уровень соответствует низкому, высокий уровень был выявлен у 5 % (1 ребенок).

Качественный анализ результатов исследования по данной методике показал, что большинство детей находятся на среднем уровне элементарных геометрических представлений. Эти дети испытывали затруднения лишь в начале выполнения задания, что проявлялось в некоторой нерешительности при выборе маленьких карточек, дети некоторое время рассматривали их, сравнивали предметы и фигуры на большой карте, но большинство детей обращались за помощью к взрослому.

Большинство детей с низким уровнем геометрических представлений с заданием справились лишь частично. Многие из них не могли правильно соблюдать порядок действий при выборе фигуры. Они хаотично перебирали карточки, сравнивали их с предметами, потом с картой, потом все повторяли сначала.

Единственный ребенок с высоким уровнем геометрических представлений выполнил задания самостоятельно или с незначительной организующей помощью взрослого.

Проведенная диагностика свидетельствует о том, что для формирования геометрических представлений дошкольников необходима целенаправленная педагогическая работа. Это позволило нам составить методические рекомендации для педагогов по использованию хакасских орнаментов для формирования элементарных геометрических представлений у детей среднего дошкольного возраста.

Для закрепления знания названий элементов хакасского орнамента педагог в свободной деятельности проводит с детьми разного рода дидактические игры, такие как: «Занимательная полоска», «Разрезные картинки», «Дочки-матери», «Домино».

Таким образом, знакомство детей среднего дошкольного возраста с хакасским орнаментом способствует формированию у них геометрических представлений. Кроме того, знакомство с хакасским орнаментом помогает решать задачи нравственного, патриотического и художественного воспитания. В совместной деятельности с детьми, при проведении непосредственно образовательной деятельности, педагог учит их видеть и понимать красоту предметов, украшенных хакасским орнаментом, воспитывает уважение к труду народных мастеров, знакомит с технологией изготовления и декоративными особенностями тех или иных изделий.

Библиографический список

1. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 400 с.
2. Кидиекова И. К. Орнамент хакасский // Энциклопедия Республики Хакасия: в 2-х т. / гл. ред. В. А. Кузьмин. Красноярск: ООО «Поликор», 2008. Т. 2: О–Я. 320 с.
3. Теория и методика развития математических представлений у детей дошкольного возраста: учебно-методический комплекс по дисциплине / сост. Т. П. Жуйкова. Абакан: Издательство ХГУ им. Н. Ф. Катанова. 216 с.

© Кокова С. И., Жуйкова Т. П., 2017

Н. В. Кычакова, О. И. Терскова

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сегодня перед современными педагогами поставлена задача совершенствования нетрадиционных методов дошкольного воспитания детей и поиска новых подходов к организации образовательного процесса. Формирование коммуникативной компетентности у будущих школьников, их подготовка к обучению в рамках ФГОС общего образования является одной из основных задач образовательного учреждения.

Мы считаем, что театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения и нравственную направленность (дружба, доброта, честность), совершенствовать игровые навыки и творческую самостоятельность через театрализованные игры, развивающие творческие способности дошкольников. Благодаря театрализации ребенок не только познает мир, но и выражает своё собственное отношение к добру и злу, приобщается к фольклору, национальной культуре. Поэтому задача приобщения детей к театрализованной деятельности становится актуальной для педагогов дошкольных учреждений. Для этого мы ставим перед собой конкретные цели и задачи.

Цели: создание ситуации для формирования творческих способностей детей дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности; совершенствование игровых навыков и творческой самостоятельности через театрализованные игры, развивающие творческие способности дошкольников.

Задачи:

- создание условий для развития устойчивого интереса к театрально-игровой деятельности, развития воображения, фантазии, внимания, самостоятельности, мышления;
- совершенствование игровых навыков и творческой самостоятельности через театрализованные игры, развивающие творческие способности дошкольников;
- обогащение и активизация словаря;
- развитие диалогической и монологической речи;
- воспитание гуманных чувств у детей.

Театрализованная деятельность это:

- наглядность в обучении – осуществляется на восприятии наглядного материала (иллюстрации, видеоматериалы, экскурсии в театр, музыкальные фрагменты, театрализованные спектакли педагогов детского учреждения);
- доступность – театрализованная деятельность детей составлена с учетом возрастных особенностей, построена по принципу дидактики (от простого к сложному).

Таким образом, театрализованная игра как средство социально-коммуникативного развития детей способствует формированию полноценной личности, способной жить и работать в современном обществе. Игра – основная форма образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС ДО. Дошкольный ребёнок – человек играющий, поэтому в стандарте закреплено, что обучение входит в жизнь ребёнка через детские игры. Для этого нужны разные виды театров, а также различные виды кукол, которые не всегда можно купить. Поэтому мы решили сделать пособия используя бросовый материал: ненужные варежки и перчатки, клубочки, пуговицы, кусочки меха, поролон, лоскутки ткани, бутылочки, детали от сломанных кукол.

А помощниками в этой интересной работе могут стать дети дошкольного и младшего школьного возраста.

Для изготовления куклы-марионетки «Петрушка» мы использовали: для головы – пластиковый мяч, обтянутый тканью по цвету лица; кусок яркой ткани для туловища; для оживления куклы через пластиковый мяч и в местах для рук протянута леска, которая прикрепляется к деревянной ваге. На голову прикрепляется колпачок, а глаза и рот вырезаются из цветной бумаги. Вот и получился веселый скоморох.

Таким же способом выполняется озорная девчонка Пеппи – длинный чулок, только волосы сделаны из ярких оранжевых ниток, а в косы вставлены проволочки, чтобы их можно было загнуть.

Черты лица отображают главные признаки и характер героя. В зависимости от характера на лице персонажа выделяем ту или иную часть – удивленно открытые или хитро прищуренные глаза, длинный любопытный нос, или две точечки вместо него; объемные или слегка обозначенные губы, брови. Особенно глаза делают игрушку живой и выразительной. Форма глаз может быть круглой, полукруглой, овальной. Для того чтобы глаз на игрушке выделился, мы добавляем белый подглазник.

По такому же принципу мы изготовили веселую семейку – Деда, Бабку и Внучку. Основой для головы этих кукол является пластиковый мяч, обтянутый капроновым чулком. Волосы сделаны из распущенного бельевого шнура. Лицо оформляем в соответствии с характером персонажа. Отличие этих кукол от предыдущих в том, что у них есть веревочное туловище. Из куска бельевого шнура скручивается восьмерка – это и будет туловище, только обязательно учитываются все пропорции фигуры. Места сгибов скрепляются изолентой.

Для детей младшего дошкольного возраста изготовили настольный театр по русской народной сказке «Репка» из пластиковых бутылок: основу составляют пластиковые бутылочки из-под соков, йогуртов разной величины. Дед выполнен из самой большой бутылочки, а для Мышки использовали футляр для фотопленки. У бутылочек отрезается верхняя часть и пришивается голова, выполненная из поролона или меха. По линии плеч будущего персонажа проделывается два отверстия и продевается мягкая проволока – это руки. Голова оформляется в соответствии с характером персонажа. Получаются легкие и удобные куклы, которые легко водить по столу малышам. А саму Репку мы сшили из поролона, выкрасили гуашью в желтый цвет. Листья сделаны из гофрированной бумаги. Репка не простая, а с сюрпризом. Сверху открывается крышка, через которую внутрь можно положить угощение на праздник.

А для малышей, чтобы легче проходила адаптация при поступлении в детский сад, мы изготовили доброго, милого удавчика. Сделали мы его из старых детских колготок, кусочка поролона и хвои от искусственной елки.

Таким образом, занимаясь с детьми театром, мы ставим перед собой цель – сделать жизнь наших детей интересной и содержательной, наполнить ее яркими впечатлениями, интересными делами, радостью творчества. Мы стремимся к тому, чтобы навыки, полученные в театрализованной деятельности, дети смогли использовать в повседневной жизни.

Библиографический список

1. Мерзлякова С. И. «Фольклор–музыка–театр» Программа и конспекты занятий для педагогов дополнительного образования, работающих с дошкольниками. М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. 216 с.
2. Сорокина Н. Ф. «Театр – творчество – дети», М: АРКТИ, 2004. 208 с.

© Кычакова Н. В., Терскова О. И., 2017

Е. Г. Кузнецова

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Одним из наиболее значимых аспектов современного образования и воспитания детей сегодня является развитие у них познавательной активности, что объясняется меняющимися требованиями общества. Многочисленные исследования познавательной активности детей, проведенные Г. И. Щукиной, О. А. Холодовой, О. Л. Матюшкиной, А. И. Савенковым и др., указывают на приоритетность данной проблемы.

Познавательная активность становилась предметом исследования педагогов и психологов в различных аспектах. Так, Н. Я. Шибанова, Ф. И. Янкович исследовали познавательную активность в связи с игровой деятельностью. Н. Н. Поддьяков, О. В. Дыбина, В. В. Щетинина связывали развитие познавательной активности с поисковой деятельностью. Е. А. Кувалдина, Н. Г. Морозова исследовали познавательную активность через связь с семьей, а М. И. Лисина и Т. А. Серебрякова – через общение.

И. А. Габова указывает на то, что познавательная активность реализуется в конкретных видах деятельности, и рассматривает её в связи с поисковой деятельностью, которая способна мобилизовать силы детей старшего дошкольного возраста в познании окружающего мира, самостоятельном раскрытии его связей, отношений, закономерностей [1].

По мнению Л. М. Маневцевой, поисковая деятельность есть совместная работа воспитателя и детей, направленная на решение познавательных задач проблемного характера и предусматривающая наиболее высокую степень активности и самостоятельности детей [3].

О. В. Дыбина и В. В. Щетинина определяют познавательно-исследовательскую деятельность как форму активности ребенка, направленную на решение задач поискового характера, обеспечивающую познание свойств и связей объектов и явлений окружающего мира и освоение способов познания [4].

Использование принципа активности дошкольника и его самостоятельности в ходе обучения и воспитания представляет большой потенциал для всестороннего развития личности ребенка, его способностей. Вместе с тем Н. Н. Поддьяков указывает на то, что характер поисковой деятельности в дошкольном возрасте является элементарным, поскольку ребенок зависит от взрослого и не может принимать самостоятельные решения. Поисковая же деятельность способствует формированию у него умения рассуждать, делать умозаключения, выводы, преодолевать трудности и доводить начатое до конца [5].

По мнению А. И. Савенкова, для осуществления познавательно-исследовательской деятельности важно, чтобы ребенок приобрел специфические умения, такие как: видеть проблему, задавать вопросы поискового характера, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения, доказывать и защищать свои идеи и др. [7].

Исследования А. К. Матвеевой свидетельствуют о том, что ребенок дошкольного возраста удачно применяет некоторые поисковые операции для решения проблемных задач. Выделенные линии убедительно доказывают возможность формирования у дошкольников осознания элементарных причинно-следственных отношений, находящихся в основе создания и преобразования окружающего мира.

Организация познавательно-исследовательской деятельности детей, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, предполагает реализацию идеи проблемного обучения (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, И. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова и др.), когда за основу берется не знание, преподносимое детям в готовом виде, а организованные изыскания детей в окружающей жизни. Предполагается постановка детей в ситуацию, когда они сами овладевают представлениями, понятиями, средствами познания, обретают проблемное видение мира и способность самостоятельно решать проблемы в процессе познания. Организовать целенаправленную, содержательную и осмысленную деятельность воспитанников, в процессе которой самостоятельно добываются знания и приобретается опыт их практического применения, позволяет метод проектов.

Под методом проектов Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина понимают способ достижения поставленной дидактической задачи. Метод проектов предполагает рассмотрение проблемы в ее развитии, с одной стороны, и оформление результатов ее решения в конкретном продукте – с другой [6].

Как метод обучения проект эффективен, так как он дает воспитанникам опыт деятельности, формирует невероятно большое количество умений и навыков. Процесс работы над проектом направлен на достижение намеченного результата.

Метод проектов в последние годы активно входит и в образовательный процесс детского сада. Проектная деятельность активно используется в экологическом и патриотическом воспитании, на занятиях по познавательному развитию. Преимущество использования данного метода в работе с детьми дошкольного возраста состоит в том, что он позволяет «дробить» информацию на мелкие части, проводить серии опытов, устанавливать связи между условиями и результатами деятельности. Дошкольники учатся извлекать информацию из собственной исследовательской деятельности, а также из готовых источников (книг, людей, Интернет-источников).

Как отмечает Е. С. Евдокимова, ребенок дошкольного возраста выступает в качестве заказчика проекта (явно или неявно для себя), осуществление которого происходит на подражательно-исполнительном уровне. Дошкольники с удовольствием выполняют задания, предлагаемые взрослым, если эти задания удовлетворяют

их потребность в активной деятельности. Кроме того, ребенка увлекает сам процесс совместной деятельности со взрослым [2].

В дошкольном образовании на современном этапе накоплен обширный материал по научно-теоретическому и научно-методическому обеспечению познавательно-исследовательской деятельности в ДОУ. Примеры успешной организации проектной деятельности дошкольников, особенности работы с детьми с использованием данного метода, представлены в трудах Н. Е. Вераксы, Л. С. Киселевой и др. Обобщая опыт работы этих педагогов, можно заключить, что метод проектов можно успешно использовать в дошкольном образовательном учреждении.

Вместе с тем, следует отметить, что дошкольное учреждение не в полной мере реализует педагогический потенциал проектной деятельности ввиду недостаточной освещенности этого вопроса в методической и педагогической литературе по дошкольному воспитанию, условий, необходимых для ее осуществления. Как показывает практика, вопрос об организации поисково-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста с использованием метода проекта в теории и практике дошкольного образования до сегодняшнего дня остается недостаточно исследованным, что указывает на актуальность выбранной темы исследования.

Итак, организация поисково-исследовательской деятельности дошкольников с использованием метода проектов позволяет получить реальный результат, отраженный в знаниях и умениях дошкольников, – ее можно оценить, над ее развитием можно работать воспитателям и родителям. Успешность использования метода проектов обусловлена потребностями дошкольников в преобразовании окружающего мира, познавательным интересом, их любознательным отношением к окружающему, попытками совместного участия в решении общих для сверстников проблем, вытекающих из самой природы общественной жизни.

Библиографический список

1. Габова И. А. Экспериментальное изучение влияния поисковой деятельности на развитие у детей познавательной активности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета (Серия: Педагогика, психология). Тольятти, 2012. № 4 (11). С. 57–60.
2. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2008. 64 с.
3. Маневцева Л. М. Организация элементарной поисковой деятельности как средство формирования познавательной активности // Дошкольное воспитание. 2013. № 4. С. 38-41.
4. На просторах сказки. Занимательные эксперименты и поисково-познавательные игры для дошкольников по мотивам сказки «Курочка Ряба»: учеб.-метод. пособие / О. В. Дыбина, Л. Г. Рутберг, К. С. Швейбиш, И. А. Габова ; под ред. О. В. Дыбиной. Иерусалим, 2015. 76 с.
5. Поддьяков Н. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ПЕР СЭ, 2006. 264 с.
6. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. М., 2007. 368 с.
7. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. М.: Ось-89 , 2005. 480 с.

© Кузнецова Е. Г., 2017

Е. С. Куницина, О. В. Гаврюк

Научный руководитель – И. И. Гончарова

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ЛЕПКИ

Дошкольное детство – важный этап в жизни детей. В этом возрасте ребенок с большим интересом и энтузиазмом открывает для себя еще незнакомый и удивительный мир. Чем разностороннее и многообразнее будет деятельность ребенка, тем больше реализуются его возможности и проявления творчества. По мнению Н. П. Сакулиной, возможен поиск таких путей, которые, с одной стороны, сохраняют преимущества детского творчества, с другой – помогают ребенку овладеть средствами самовыражения. Таким образом, можно использовать разнообразные техники лепки: традиционные (тесто, пластилин) и нетрадиционные (тестопластика, процарапывание, пластилинография и др.) [1].

По мнению современных психологов и педагогов, лучшим периодом для развития творчества является дошкольный возраст. Общеизвестно, что занятия изобразительной деятельностью предшествуют развитию не только творческих способностей, но и памяти, образного мышления, усидчивости и терпению, а также развивают пространственное мышление, мелкую моторику и другое.

В процессе деятельности с пластическим материалом дети его уплотняют, вытягивают, заглаживают и расплющивают до придания нужной формы, что, в свою очередь, развивает мускулатуру кистей рук, их согласованность, формирует привычку последовательного выполнения работы, развивает при этом глазомер и чувство пропорции.

На занятиях по изобразительной деятельности, к сожалению, очень редко используют нетрадиционные техники лепки, в то время как их использование обогащает знания и представления детей о предметах, материалах, их свойствах и действиях с ними. А самое важное – при помощи нетрадиционной лепки улучшается психологическое развитие ребенка. Ведь самоценностью данного занятия будет не конечный продукт, а развитие личности ребенка: формировании уверенности в себе, в своих способностях.

Беря во внимание важность данной проблемы, мы ставим перед собой цель: развивать творчество детей младшего дошкольного возраста в процессе лепки.

Основной формой организации образовательного процесса является фронтальное занятие. Для эффективной изобразительной деятельности следует создать психологические условия, чтобы сформировать у ребенка чувство раскованности, чувство собственной безопасности за счет поддержки взрослыми их творческих начинаний. Также необходимо использовать эффект неожиданности, наличие материалов для творчества, обязательно включать игровые приемы, сказочные образы. Все это помогает детям настроиться на нужный лад.

Чтобы изучить исходный уровень развития творчества детей младшего дошкольного возраста, мы использовали методику Т. С. Комаровой «Оценка детского творчества» [2]. В диагностике уровня овладения изобразительной деятельностью и развития творчества принимали участие 20 детей НДОУ «Детский сад № 203» ОАО «РЖД» г. Абакан Республики Хакасия.

В ходе проведения методик было выяснено, что 15 % участвующих относятся к числу детей с высоким уровнем развития творческих способностей. У них хорошо сформированы представления о предметах круглой формы, их величине. Дети имеют представления о свойствах глины, пластилина, теста, умеют аккуратно работать с материалом, получают удовлетворение от сделанного продукта. У 40 % – средний уровень развития творческих способностей, в работах этих детей не сформированы представления о предметах круглой формы и их различия по величине. Вместе с тем дети знают свойства глины, пластилина, теста, они аккуратно работают с материалом. Наибольшее количество детей находятся на низком уровне (45 %). У них недостаточно хорошо закреплены представления о предметах круглой формы, их различии по величине. Они не имеют представления о свойствах глины, пластилина, теста. Хотя эти дети эмоционально положительно реагируют на созданное своими руками, но им часто требовалась помощь и поддержка взрослых.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что у детей младшего дошкольного возраста выявлен низкий уровень развития творческих способностей. Поэтому в дальнейшем планируется использование нетрадиционных техник лепки.

Библиографический список

1. Сакулина Н. П., Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. М.: Просвещение, 1982.
2. Комарова Т. С. Обучение детей технике рисования. М.: Просвещение, 1970.

© Куницина Е. С., Гаврюк О. В., 2017

Ю. А. Лысаченко, О. Ф. Горбунова

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ГУМАННЫХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ И НЕ ИМЕЮЩИХ ЖИВОТНЫХ

Современные дошкольники очень часто отличаются агрессивностью, неспособностью сопереживать, сочувствовать, неумением прийти на помощь другому, а иногда и просто необъяснимой жестокостью. Иными словами, у них наблюдается низкий уровень сформированности гуманных чувств, к которым относятся сочувствие, сопереживание, жалость, которые проявляются в доброте ребенка, его отзывчивости, готовности прийти на помощь. То, каким вырастет ребенок – добрым или злым и жестоким, может существенно повлиять на его дальнейшую взрослую жизнь. Поэтому следует вести активную работу по воспитанию гуманных чувств у дошкольников. В. А. Сухомлинский, уделявший этой проблеме большое внимание, говорил: «Если чувства не воспитывать в детстве, то их не воспитаешь никогда» [1].

Практика показывает, что большинство современных родителей и воспитателей уделяет этому вопросу незначительное внимание. В отечественной дошкольной педагогике воспитание гуманных чувств изучалось подробно с разных позиций. Рассматривалось отношение ребенка ко взрослым, сверстникам, к детям младшего и старшего возраста. Значительный вклад в разработку проблемы внесли исследования А. М. Виноградовой, И. С. Деминой, Л. П. Князевой, Л. П. Стрелковой, А. Д. Кошелевой, И. В. Княжиной, Т. В. Черник. По результатам их исследований уточнялось содержание доступных детям знаний о гуманном отношении к людям и природе, разрабатывалась методика формирования гуманных взаимоотношений у детей на разных этапах дошкольного возраста.

Безусловно, что для воспитания у дошкольников гуманных чувств необходимо использовать определенные методы и средства. Средствами воспитания гуманных чувств могут быть труд, игра, чтение художественных произведений. Но самым эффективным средством, на наш взгляд, является общение с домашними животными. Очень важно присутствие в доме животных, когда в семье растет ребенок, особенно если ребенок единственный. Постоянная практика заботы о животных, ежедневное общение с ними укрепляют гуманные чувства детей: делают их добрее, внимательнее, приучают к чувству ответственности за судьбу живого существа. Необходимо прививать детям любовь к животным с малых лет. Известно о том, что невнимание и жестокость к животным порождают равнодушие, эгоизм, грубость к людям.

Дети, воспитывающиеся в городе, имеют ограниченные возможности для общения с животными, а это бывает даже причиной конфликтов между родителями и ребенком. Ведь родители в силу разных причин не всегда идут навстречу желанию своего ребенка завести домашнее животное. В стремлении ребенка иметь домашнее животное проявляется его желание о ком-то заботиться, опекать слабое, зависимое от него существо. Многим

детям домашние животные заменяют общение со взрослыми во время долгих часов вынужденного одиночества, поскольку взрослые очень часто бывают заняты. Замкнутым, робким, нерешительным детям животные нередко заменяют друга. Своим существованием рядом с ребенком они сглаживают его проблемы, страхи, помогают общаться с окружающими. Обнимая пушистое существо, ребенок чувствует тепло, покой, безопасность. В отличие от статичной игрушки домашние животные могут проявлять эмоции, бегают, играют, забирая часть тревог и страхов у детей. Важно отметить, что родители должны обращать очень серьезное внимание на отношение своих детей к животным. Следует беспокоиться, если у ребенка наблюдается жестокое отношение к ним. Некоторые дети пытаются мучить животных, иногда издеваются над ними. Такое отношение свидетельствует о жестокости, об отсутствии моральных качеств, а иногда и об агрессивности.

О степени сформированности у детей глубоких гуманных чувств к животным можно судить, принимая во внимание следующее: интерес к различным представителям животного мира, желание больше узнать об их жизни, повадках; знание и выполнение правил общения с животным существом; желание трудиться ради животного, умение ухаживать за ним; эмоциональность восприятия животного и общения с ним. Для того, чтобы воспитать у ребенка гуманные чувства через общение с домашними животными, очень важно прививать отношение к животному как к живому существу, а не как к игрушке. Самое главное – научить ребенка правильному общению с животными: мягкости и неназойливости, умению считаться с желаниями четвероногого или пернатого друга, чувствовать его состояние, переживать его боль. Это бесценные нравственные качества, без которых не могут развиваться гуманные качества личности ребенка [2].

Для изучения особенностей проявления гуманных чувств у детей старшего дошкольного возраста, имеющих домашних животных, нами было проведено эмпирическое исследование на базе одного из дошкольных образовательных учреждений г. Абакана. Целью исследования было выявление особенностей проявления гуманных чувств у детей старшего дошкольного возраста, имеющих домашних животных.

В задачи исследования входило:

1) выявление детей, имеющих и не имеющих домашних животных;

2) диагностика особенностей проявления гуманных чувств у детей, имеющих и не имеющих домашних животных.

Нами была использована следующая группа методов исследования: во-первых, детям был предложен тест-рисунок «Мое любимое животное», который показал следующие результаты. Дети, у которых есть домашние животные, имели четкие представления о животном, их рисунки отличались большей эстетичностью, они использовали в своих рисунках яркие цвета. Дети, у которых нет домашних животных, использовали в своих рисунках преимущественно темные тона, их рисунки отличались неаккуратностью, нечеткостью изображения. Образ животного у этих детей либо сформирован частично, либо совсем не сформирован.

Также детям была предложена проективная методика «Незаконченное предложение». Дети, имеющие домашних животных, продолжая, например, предложение: «Когда я вижу, что мучают кошку, то я ...», – отвечали следующее: «Я бы не позволил мучить кошку», «Я бы отнял у них кошку», «Я бы сказал, что нельзя мучить животных». Дети же, не имеющие животных, чаще всего отвечали: «Я бы сказал маме». Таким образом, дети, имеющие домашних животных дома, были более склонны проявлять сочувствие, жалость. Нами была отмечена следующая особенность: дети, у которых на момент эксперимента не было домашних животных, но они были когда-нибудь раньше, были склонны давать ответы, в которых прослеживались сопереживание, сочувствие, жалость, доброта, готовность прийти на помощь; дети, у которых никогда не было домашних животных, проявляли в своих ответах равнодушие, неспособность к сопереживанию, неготовность прийти на помощь.

Также мы использовали такие методы, как беседа с детьми, опрос воспитателей и родителей и целенаправленное наблюдение за детьми. Наблюдение за детьми показало, что дети, имеющие домашних животных, более активны, доброжелательны, с ними более охотно общаются сверстники, о них лучше отзываются воспитатели. Дети, не имеющие домашних животных, часто проявляют агрессивность, дерутся, нередко не выполняют требований взрослых.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что у детей, имеющих домашних животных, на более высоком уровне находится развитие эмоционального компонента гуманного отношения к животным, что проявляется в сочувствии, сопереживании, жалости, доброте, готовности прийти на помощь. У детей, не имеющих домашних животных, наблюдался средний и низкий уровни сформированности гуманных чувств. Проведенное исследование показывает необходимость общения ребенка с домашними животными, которое является эффективным средством воспитания гуманных чувств у дошкольников.

Библиографический список

1. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев.: Радянска школа, 1973. 345 с.
2. Кондрашова Н. В. Дошкольная педагогика: курс лекций. В 2 ч. Ч. 1. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. 197 с.

© Лысаченко Ю. А., Горбунова О. Ф., 2017

Н. А. Наумова
Научный руководитель – Т. П. Жуйкова

ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Образование как целенаправленный процесс обучения и воспитания предполагает формирование и развитие знаний, навыков и умений с учетом требований современной жизни и деятельности. Согласно ФГОС, одной из первостепенных задач воспитания и обучения в дошкольных учреждениях является воспитание нового поколения детей, обладающих высоким творческим потенциалом. Ум детей не ограничен «глубоким образом жизни» и традиционными представлениями о том, как все должно быть. Это позволяет им изобретать, быть непосредственными и непредсказуемыми, замечать то, на что мы, взрослые, давно не обращаем внимания. Поэтому сегодня одним из приоритетных направлений педагогики является развитие творчества. Обучение через творчество, через решение нестандартных задач ведёт к выявлению талантов, развивает способности детей, их уверенность в своих силах.

Дошкольник в силу своей возрастной специфики – искатель. Его внимание всегда направлено на то, что ему интересно. Как показывает практика, сегодня среди современных инноваций в дошкольном образовании используют именно те методики и технологии, которые не только результативны, но и увлекательны. К таким технологиям относится технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Среди новых педагогических технологий, методик, используемых в дошкольных учреждениях, ТРИЗ занимает особое место.

Теория решения изобретательских задач была разработана бакинским учёным, писателем-фантастом Генрихом Сауловичем Альтшуллером [1]. Главная идея его теории – технические решения возникают и развиваются не стихийно, а по определённым законам, которые можно познать и использовать для сознательного решения изобретательских задач без множества пустых проб. Самая главная цель, которую ставит перед собой ТРИЗ-педагог, – формирование у детей творческого мышления, т. е. воспитание творческой личности, подготовленной к стабильному решению нестандартных задач в различных областях деятельности. Теория требует определенной подготовки воспитателя, его искреннего желания творить, искать и находить новое, нетрадиционное, казалось бы в обыденном.

Сегодня ТРИЗ широко используется в работе с дошкольниками и даёт поразительные результаты в плане развития воображения, фантазии, творчества детей. Дети, играя в ТРИЗ, видят мир во всем его многоцветии, многообразии и многогранности. ТРИЗ учит детей творчески находить позитивные решения возникших проблем, что очень пригодится ребенку и в школе, и во взрослой жизни. «Пусть творческих людей станет как можно больше, творец всегда поймет творца. И мир изменится к лучшему» [2].

В нашем детском саду уделяется большое внимание работе по системе ТРИЗ. Работа осуществлялась в несколько этапов. Первый этап был направлен на знакомство с каждым компонентом в отдельности в игровой форме. Это помогает увидеть в окружающей действительности противоречия и научить их формулировать. Игра «Да-нетки» развивает логику, учит искать нестандартные решения, выходить за рамки привычного мышления, правильно задавать вопросы и находить ответы, обращать внимание на детали.

В игре воспитателю необходимо было придумать слово, а дети, задавая вопросы, должны были угадать, что это за слово.

Следующий прием – «Игра на сравнение систем». Здесь использовали игру «На что похоже?». Игра развивает ассоциативность мышления, учит детей сравнивать системы. Правила такие: мы называем объект, а дети называют объекты, похожие на него. Затем просим детей объяснить, почему названный объект похож.

Следующий прием, который мы использовали на первом этапе, – «Игра на нахождение внутренних и внешних ресурсов». Это игра на развитие активности, самостоятельности при решении проблемных и житейских задач, решении нравственных ситуаций и на развитие оригинальности и нестандартности мышления. Игра предполагает решение проблемных ситуаций по алгоритму: мы говорим проблемную ситуацию, а дети предполагают решение. Таким образом, на первом этапе мы выяснили способность каждого ребенка к мышлению, определили – с кем еще нужно поработать по развитию мыслительной способности.

Второй этап мы начали с метода «Мозговой штурм». Основная цель «Мозгового штурма» – помочь детям «расковать» сознание и подсознание, стимулировать воображение, чтобы получить наибольшее количество необычных, оригинальных идей. Перед детьми ставилась определенная задача, требующая выдвинуть как можно больше идей для ее решения. Можно было высказывать самые невероятные и фантастические предположения. Чем больше гипотез и чем нереальнее они будут, тем лучше. Использование этого приема позволяет детям учиться находить выходы из самых, казалось бы, безвыходных ситуаций.

Широко используется в ТРИЗ метод фокальных объектов. Цель метода – установление ассоциативных связей с различными случайными объектами. Суть метода фокальных объектов – переносить свойства одного или нескольких объектов на другой объект, т. е. признаки несколько случайно выбранных объектов переносятся на рассматриваемый объект, в результате получается необычное сочетание. Таким образом, метод фокальных объектов направлен на развитие у детей творческого воображения, фантазии, формирование умения находить причинно-следственные связи между разными объектами окружающего мира, на первый взгляд, ничем не связанными друг с другом.

Третий этап – это работа со сказками. Предлагали детям такую игру: «Сказки «от живых» капель и клякс». Дети делают кляксу, а затем выявляют, на что она похожа. Далее обводят и дорисовывают кляксы. Ну а потом

выбиралась самая лучшая клякса, про которую все вместе придумывали и рассказывали сказку. Кляксы, которые дети дорисовывали, как по взмаху волшебной кисти становились красивыми объектами. У большинства детей это были животные, птицы, насекомые, природа и т. д. После такого необычного метода («Сказки от “живых” капель и клякс») дети перестали ограничивать себя какими-либо правилами рисования, а больше стали фантазировать, воображать, придумывать что-то оригинальное и необычное.

Мы убедились в том, что систематическое и целенаправленное использование методов и приемов ТРИЗ дало положительный результат. Система приемов и методов позволила улучшить процесс формирования творческого воображения и мышления у дошкольников. В процессе деятельности у детей формируются положительная мотивация, умение преодолевать трудности, развивается самоконтроль, проводимые мероприятия положительно влияют на развитие ребенка в целом. Использование методов ТРИЗ в работе с детьми позволяет формировать и поддерживать интерес к выполнению заданий, сосредоточенность, воспитывать усидчивость, желание играть и узнавать новое.

Таким образом, использование технологии ТРИЗ будет являться эффективным средством развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста, если педагог в процессе ее использования: развивает мыслительные операции дошкольников; совместно с детьми формулирует выводы и гипотезы, формируя умение находить возможные решения и выбирать оптимальные; создает ситуацию успеха, поощряя взаимообмен результатами решения, тем самым расширяя диапазон воображения и творческого мышления; учит детей выявлять противоречия, свойства предметов, явлений и разрешать эти противоречия.

Библиографический список

1. Альтшуллер Г. С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. М.,1994. 103 с.
2. Белоусова Л. Е. Удивительные истории. СПб.: Детство-Пресс, 2003. 67 с.
3. Корзун А. В, Тятюшкина Н. Н. Развивающие игры технологии ТРИЗ // Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика. М., 2003. Вып. 1 (12). С. 90–96.

© Наумова Н. А., 2017

Т. С. Никитина, Г. А. Никитина

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР В. В. ВОСКОБОВИЧА

Система дошкольного образования на современном этапе ищет пути достижения высоких и стабильных результатов работы с детьми. Реагируя на все изменения социальных условий и требований, дошкольная педагогика осуществляет поиск новых подходов к воспитанию, обучению детей дошкольного возраста. При организации образовательной деятельности педагоги в первую очередь обращают внимание на выбор методов, методик и технологий, а также системы, обеспечивающей преемственность детского сада и школы, опираются на их эффективность в практической деятельности.

Принятие ФГОС ДО является важным этапом модернизации всей образовательной системы. Следовательно, успешность ребенка в будущей школьной жизни во многом будет зависеть от того, насколько развитие, воспитание и образование воспитанников в детском саду будут эффективными. ФГОС ДО, провозглашая «уникальность и самоценность детства как важного этапа в общем развитии человека», делает акцент на игру как основной вид деятельности дошкольника [2, с. 3]. Детская игра – это не бесполезное препровождение времени, а основной педагогический метод развития и воспитания дошкольников. Выдающийся врач и педагог П. Ф. Легафт отмечал: «Детская игра – это не забава, это своеобразная деятельность, при которой ребенок готовится к жизни, приобретает определенные навыки и привычки, усваивает социальный опыт, формирует в себе черты будущего характера» [1, с. 17].

Одним из основных методов развития интеллектуальных способностей ребенка являются развивающие игры В. В. Воскобовича. Первые игры В. В. Воскобовича появились еще в начале 90-х годов. Сейчас разработано более 40 игровых пособий. Достоинство данных развивающих игр – широкий возрастной диапазон участников игр и их многофункциональность. С одной и той же игрой могут заниматься дети и трех, и семи лет, а иногда и ученики средней школы. Это возможно потому, что к простому физическому манипулированию присоединяется система постоянно усложняющихся развивающих вопросов и познавательных заданий. В основе этих игр лежат три основных принципа: интерес, познание, творчество. Это не просто игры – это сказки, интриги, приключения, забавные персонажи, которые побуждают малыша к мышлению и творчеству. При выполнении поставленных задач по игровой технологии В. В. Воскобовича у детей развивается познавательный интерес, желание и потребности узнать новое. Развиваются наблюдательность, исследовательский подход к явлениям и объектам окружающей действительности, воображение, креативность мышления (умение гибко, оригинально мыслить, видеть обыкновенный объект под новым углом зрения). Формируется гармоничное, сбалансированное развитие у детей эмоционально-образного и логического начала, а также базисного представления (об окружающем мире, математическое), речевых умений. Развивается мелкая моторика рук и все психические процессы.

Для успешного решения образовательных задач все развивающие игры Воскобовича можно условно разделить на три группы: первая группа – универсальные игровые обучающие средства, которые можно использо-

вать на различных занятиях, в совместной игровой деятельности, при этом создавая комфортные условия для работы педагога и доставляя большое удовольствие детям. К играм креативного направления относятся «Игровой квадрат», «Геоконт», «Цветовые часы», «Кораблик Брызг-брызг» и т. д. Данные игры не работают по принципу – один раз собрал и отложил, а являются универсальными творческими пособиями, которые можно использовать многократно.

Вторая группа – игры, направленные на логико-математическое развитие, целью которых является развитие мыслительных операций, а игровыми действиями – манипулирование цифрами, геометрическими фигурами, свойствами предметов. К ним относятся такие игры как: «Квадрат Воскобовича», «Чудо-крестики», лего «Формочки», «Сказочные лабиринты игры».

Третья группа – «Сказочный лес», «Читай-ка на шариках», «Математические корзинки» – это игры с буквами, звуками, слогами и словами, в ходе которых ребёнок решает логические задачи с буквами, составляет слоги и слова, в результате чего процесс сложного обучения чтению превращается в занимательную игру. Дошкольники с развитыми мыслительными операциями, процессами и функциями быстрее запоминают материал, более уверены в собственных силах, легче адаптируются к новой обстановке. Игра же, как ведущий вид деятельности ребенка в дошкольном детстве, способна превратить обучение в увлекательный процесс, а значит, позволяет осуществлять необходимое естественное развитие в самом привлекательном для дошкольников виде деятельности. Важное достоинство игровой деятельности – это внутренний характер ее мотивации. Дети играют потому, что им нравится сам игровой процесс.

Автор парциальной программы «Умные игры в добрых сказках» психолог С. Макушкина считает, что игры В. В. Воскобовича являются необходимым средством развития, воспитания и образования дошкольников. Игры В. В. Воскобовича – необыкновенные пособия, которые соответствуют современным требованиям в развитии детей. Их простота, незатейливость, большие возможности в плане решения воспитательных и образовательных задач неоценимы в работе с детьми. Игры психологически комфортны для ребенка-дошкольника – он складывает, раскладывает, упражняется, экспериментирует, творит, не нанося ущерба себе и игрушке. Игры мобильны, многофункциональны, увлекательны для малыша. Играя, ребенок становятся раскрепощенным, уверенным в себе, подготовленным к обучению в школе.

Педагоги детского сада «Щелкунчик» п. Черемушки успешно работают по методике В. В. Воскобовича. Технология игровой деятельности В. В. Воскобовича применяется в различных группах через все образовательные области. На основе методических рекомендаций к использованию данных игр создаётся развивающаяся предметно-пространственная среда. Авторская технология В. В. Воскобовича отличается высокой эффективностью и доступностью. Ее легко и быстро осваивают как педагоги, так и родители дошкольников. В процессе игры создается особая доверительная атмосфера между ребенком и взрослым, благотворно влияющая на гармоничное развитие малыша. Поэтому с данной технологией мы познакомили родителей. Это важно для того, чтобы родители не только могли продуктивно занимать досуг ребенка, но и развивали его интеллектуальные способности.

Таким образом, развивающие игровые технологии делают не только процесс учения интересным занятием для ребенка, но и снимают проблемы мотивационного плана, порождают интерес к приобретаемым знаниям, умениям, навыкам, а значит, помогают в реализации основной цели образовательной деятельности любого педагога – создание условий для полноценного развития воспитанника.

Библиографический список

1. Бондаренко Т. М. Развивающие игры в ДОУ. Конспекты занятий по развивающим играм В. В. Воскобовича: практическое пособие для старших воспитателей и педагогов ДОУ. Воронеж: ООО «Метода» 2013. 134 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Перспектива, 2014. 98 с.

© Никитина Т. С., Никитина Г. А., 2017

Е. В. Пустынникова, А. В. Малышева
Научный руководитель – О. Ф. Горбунова

ИССЛЕДОВАНИЕ ИГР И ИГРУШЕК СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ЯВЛЕНИЯ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Дошкольное детство – возрастной этап, в решающей степени определяющий дальнейшее развитие человека. Общепризнанно, что это период рождения личности, первоначального раскрытия творческих сил ребенка, становления основ индивидуальности. Важнейшим условием развития детей дошкольного возраста является освоение игровой деятельности. Игра – самоценная форма активности ребенка. Замена игры другими видами деятельности обедняет личность дошкольника, препятствуя развитию его воображения, тормозит развитие общения как со сверстниками, так и со взрослыми.

Игра занимает прочное место в системе физического, морального, трудового и эстетического воспитания дошкольников. Личностные качества ребёнка формируются в активной деятельности, и прежде всего в той, которая на каждом возрастном этапе становится ведущей, определяет его интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми. Уже на младших возрастных ступенях именно в игре дети имеют наибольшую возможность быть самостоятельными, по своему желанию общаться со сверст-

никами, реализовывать и углублять свои знания и умения. Чем старше становятся дети, чем выше уровень их общего развития и воспитанности, тем более значимой является педагогическая направленность игры на формирование поведения, взаимоотношения детей, на воспитание активной позиции.

Огромную роль в развитии игровой деятельности дошкольников выполняют игрушки. Игрушка – спутник ребенка по жизни, источник его радости. Игрушка – специальный предмет, созданный для игры, не имеющий другого функционального назначения. «Игрушка – это культурное орудие, посредством которого в особой «свернутой форме» передается состояние современной культуры (цивилизации)» [2, с. 100].

В подобной трактовке игрушка выступает как феномен детской субкультуры, которая является одним из основных компонентов социализации ребенка-дошкольника. Большинство детских игр связано с использованием разнообразных игрушек. Однако значение игрушки в воспитании детей значительно шире. Будучи обязательным спутником детства, предметом развлечений, переживаний, забав, игрушка имеет общеобразовательное значение, служит цели разностороннего развития ребенка. При помощи игрушки ребенок знакомится, познает окружающий мир, у него развиваются память, речь, мышление, эмоции. Игрушка является предметом культуры, она выступает носителем социально-культурной информации. Игрушка способствует передаче общественного и культурного опыта.

Однако в последнее время выпускается огромное количество игрушек для детей, не учитывающих возрастную, психологическую адресность, отражающих лишь конъюнктурный спрос на «модные» игрушки – героев из зарубежных мультфильмов. Сегодня мир игрушек перенасыщен всевозможными образцами, которые ориентированы на индивидуальное пользование. Кроме того, современные исследования показывают, что наши дети почти не играют с игрушками отечественного производства. Психологи утверждают, что растет поколение, воспитанное на игрушках, которые не имеют ничего общего с российской действительностью. Игрушки иностранных производителей занимают лучшие полки в магазинах. Они вводят ребенка в культуру другого народа, «программируют» русскую душу на свой лад [1, с. 103]. Таким образом, теряется «передача традиций» от взрослых к детям, от старших детей – к младшим. Компьютер, планшет, смартфон – вот реальные «лучшие» друзья наших детей. Из этого можно сделать вывод, что культура игры в современном мире теряет свои позиции. Детство утрачивает смысл уникального возрастного периода, где подлинный источник развития – живое общение и игра.

Для того чтобы выяснить, какими игрушками играют наши дети, мы провели эмпирическое исследование в дошкольном образовательном учреждении МБДОУ «Ромашка» г. Черногорска Республики Хакасия. Основной задачей исследования являлось выявление особенностей игр и игрушек современных дошкольников как элемента субкультуры детства. В своем исследовании мы использовали комплекс методов: опрос воспитателей по данной проблеме, опрос детей на тему «Моя любимая игрушка», анкетирование родителей, наблюдение за играми детей.

Опрос педагогов показал, что большинство из них считают: игра у современных дошкольников по сравнению с детьми прошлого поколения изменилась, выражается это в том, что дети часто обыгрывают героев современных мультфильмов, появились новые виды игрушек. На вопрос: «В какие игры играют мальчики?», – большинство педагогов указали конструктор «Лего Ниндзяго», его герои – участники иностранных мультфильмов. На втором месте – «войнушка», где главные герои – зомби, трансформеры, бетмены, супергерои зарубежных компьютерных игр и мультфильмов. Игры в машинки оказались менее востребованы. Самыми распространенными сюжетами у девочек оказались следующие: «Феи Винкс», «Коллекции животных Мопси», «Волшебные пони», «Дочки-матери», «Салон красоты», «Супермаркет», «Поликлиника». Педагоги отмечают, что игра дошкольников сводится к манипулированию яркой, модной игрушкой, которая гуляет, катается на машине, примеряет наряды, танцует и т. д. У мальчиков игрушки догоняют друг друга, стреляют, кого-то освобождают и т. п. На вопрос: «Каков ассортимент игрушек в группе для разнообразных игр детей?» – воспитатели ответили, что это обычные куклы, посуда, машинки, конструктор, кубики, настольно-печатные игры, мозаика, но дети предпочитают играть своими игрушками, которые приносят из дома.

Следующим методом, который мы использовали, была беседа с детьми. Во время беседы детям были заданы вопросы, касающиеся любимой игрушки и предпочитаемых ими игр. Дети отвечали, что игрушек у них много, они все разные, они любят ими играть. На вопрос: «Какие игрушки тебе нравятся?», – дети охотно называли множество игрушек, это: динозавры, Бетмен, солдатики, робоволк, герои из «Лего Ниндзяго», куклы «Барби», волшебные пони. Единичны случаи, когда дети назвали советские игрушки (плюшевый мишка, зайчик, Чебурашка), считая их любимыми игрушками. На вопрос: «Откуда вы узнаете про современные игрушки?», – дети ответили следующее: «из рекламных роликов»; «из компьютерных игр»; «видел у друзей»; «знаю, где они продаются». Когда задавали вопрос: «В какие игры ты любишь играть дома?», – выяснилось, что дети редко играют дома с игрушками, в основном время проводят у телевизора, или играют в компьютере, в планшете.

Таким образом, анализ ответов детей свидетельствует о том, что больше всего они любят играть в героев иностранных мультфильмов. Большинство детей говорили, что им нравится играть в детском саду с друзьями и меняться своими игрушками на время игры.

Наблюдение за свободной игровой деятельностью показало, что большинство детей в группе играют с друзьями. Небольшая часть дошкольников любят играть одни. Любимыми играми у дошкольников в 90 % случаев оказались сюжетно-ролевые, например, у девочек – волшебные (куклы феи, волшебные пони), профессиональные (парикмахер, продавец, врач), семейные (дочки-матери). Для сюжетно-ролевых игр дети объединяются

по подгруппам, состоящим из трех-четырех человек. В играх девочек вместо обычных кукол преобладающими героями являются волшебные куклы – Феи Винкс, Монстр-Хай, животные Мопси (кошечки, собачки), волшебные пони, но также они обыгрывают сюжеты «Дочки-матери», «Пикник», «Поход в супермаркет», «Салон красоты».

В играх у мальчиков преобладают военизированные сюжеты, в них находят отражение события с преодолением препятствий, борьба и победа над врагом. У мальчиков в основном популярны герои из иностранных мультфильмов, например, роботы-трансформеры, черепашки-ниндзя, человек-паук и др. В своих играх мальчики используют виртуального персонажа из компьютерных игр, например «зомби» или «Джека» (дух умершего мальчика), также в игре мальчики демонстрируют героев из рекламируемых новинок «Лего-Ниндзяго».

Наблюдение за сюжетно-ролевой игрой детей позволило сделать вывод, что игра у современных дошкольников претерпела существенные изменения, что выражается в появлении новых героев, развитии сюжетов, используемых игрушках. В игре дети выполняют «волшебные» действия с игрушками, меньше – действия, связанные с профессиональной деятельностью, в то же время играют и семейные роли. У современных детей преобладают новые сюжеты игр, взятые из средств массовой информации, но также есть место играм, в которые играли в детстве их родители. Обращает внимание на себя тот факт, что среди сюжетов детских игр фактически отсутствовали сюжеты, связанные с профессиями родителей. Это говорит о том, что современные дошкольники чаще используют в своих играх сюжеты, заимствованные из телевизионных фильмов, в которых они воспроизводят роли телевизионных героев. Игра имеет общественный характер, поэтому она меняется с изменением исторических условий жизни людей. Изменяющиеся игры детей отражают изменяющуюся жизнь. Поэтому социальная жизнь взрослых перестает быть содержанием детских игр, а их место все больше занимают виртуальные персонажи.

Таким образом, являясь ведущим видом деятельности на этапе дошкольного детства, сюжетно-ролевая игра постепенно уступает место компьютерным играм и просмотру мультипликационных фильмов. Обзор игр и игрушек свидетельствует об очевидных трансформациях картины мира наших детей. Современные игры и игрушки в своем подавляющем большинстве есть антиигрушки, они ориентируют детей не на позитивные ценности культуры и духовные образцы, а насаждают стремление к злу, насилию, ненависти, распущенности, стяжательству. Это является характерной приметой нашего времени.

Библиографический список

1. Абраменкова В. В. Осторожно: антиигрушка. Родителям об играх и игрушках // Дошкольное воспитание. 2005. № 4. С. 98–108.
2. Деркунская В., Харчевникова А. Дочки-матери, или во что и как играть с современными мальчиками и девочками? // Обруч. 2011. № 6. С. 13–15.

© Пустынникова Е. В., Малышева А. В., 2017

С. В. Туктарова, О. Ю. Лобыгина, Л. Н. Госниц

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ТВОРЧЕСКОЙ ГРУППЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Творческая группа – это профессиональное объединение педагогов, заинтересованных в форме коллективного сотрудничества по изучению, разработке и обобщению материалов по заявленной тематике с целью поиска оптимальных путей развития изучаемой темы.

Работа нашей творческой группы по взаимодействию с родителями включает в себя три направления:

– изучение воспитательных возможностей детского сада и семьи;
– информационно-просветительское обеспечение взаимодействия;
– совместная деятельность педагогов и родителей с детьми.

Работа нашей группы заключается в организации методической помощи педагогам ДОУ. В начале учебного года был составлен план работы по месяцам, который обсуждался с педагогами нашего коллектива.

По первому направлению была запланирована и проведена следующая работа: подобран диагностический инструментарий, позволяющий провести социально-педагогическую диагностику семей воспитанников, поступающих в ДОУ впервые, предполагающую использование таких методов, как наблюдение, беседа, анкетирование. Материалы данной диагностики мы предложили педагогам с целью ознакомления с опытом воспитания детей в семьях, с целевыми воспитательными установками родителей, направленными на развитие ребенка.

Для того чтобы ближе ознакомиться с опытом семейного воспитания детей, традициями и приоритетами отношений детей и родителей в семье, мы предложили педагогам ДОУ посетить семьи воспитанников своих групп. В данной ситуации между воспитывающими взрослыми – педагогами и родителями – должны быть выстроены доверительные, открытые отношения, иначе посещение может приобрести характер вторжения, травмирующего как старших, так и младших членов семьи.

Беседа с родителями – это метод получения и корректировки информации на основе общения. Беседа, проходящая в атмосфере доброжелательности, позволяет воспитателю прикоснуться к внутреннему миру родителя (ребенка), увидеть успехи и затруднения как во взаимодействии с окружающими, так и в семейном воспитании.

Воспитателям был предложен метод наблюдения, который используется при изучении внешних проявлений поведения родителей и детей (других членов семьи) без вмешательства со стороны наблюдающего, а также

мы предложили обратить внимание на то, что изучение поведения ребенка, родителей (других членов семьи) не сводится к случайным наблюдениям за их взаимодействием, а проводится систематически и анализируется.

Для наиболее углубленного изучения воспитательных возможностей детского сада и семьи педагогам было предложено провести ряд таких мероприятий, как «День открытых дверей», тематические встречи. В эти дни коллектив детского сада представляет семьям воспитанников свои достижения. Родители (и другие члены семей) знакомятся со службами дошкольного образовательного учреждения; программой его развития и образовательной программой, в соответствии с которой осуществляется образовательный процесс; наблюдают специально организованные занятия с детьми, а также включаются (при поддержке воспитателей) в разнообразную, совместную с детьми деятельность.

По второму направлению – «Информационно-просветительское обеспечение взаимодействия» – нашей творческой группой был предложен материал педагогам ДОУ по оформлению стенда для родителей «Проектная деятельность дошкольников» с целью информирования родителей о современных педагогических технологиях и видах детской деятельности. Нами разработаны буклеты с рекомендациями по дизайну детской комнаты и оформлению «Уголка школьника», буклеты по изготовлению новогодних игрушек в семье для украшения елки в детском саду и дома.

Разработаны и предложены педагогам ДОУ консультации по разным темам и по запросам педагогов, в том числе и информация по ознакомлению родителей и детей с народными традициями и бытом народов, проживающих на территории нашей республики. Данная информация распространяется среди педагогов и родителей как на бумажном носителе, так и в электронном варианте.

Учитывая то, что совместная деятельность педагогов и родителей осуществляется в основном через приобщение родителей к педагогическому процессу и создание условий для творческой самореализации педагогов, родителей и детей, образовательная деятельность нашего ДОУ строится в виде проектов, и мы предлагаем педагогам в рамках определенного проекта мероприятия для тематических творческих встреч, которые проходят в каждой группе 2 раза в месяц.

Деятельность нашей творческой группы заключается не только в организации методической помощи педагогам, но и в проведении такой же работы с родителями своих воспитанников.

С целью изучения воспитательных возможностей семьи в летний период, объединения в совместную деятельность воспитывающих взрослых в контексте сопровождения ребенка в достижении им культурных практик человека, предложили педагогам ДОУ совместно с родителями обсудить летний отдых. Итогом беседы была презентация проекта и фотовыставка «Как мы отдыхали и трудились летом».

В рамках проекта «Будущий первоклассник» для родителей оформлен стенд с соответствующей информацией. Была проведена экскурсия в школу, где дети встретились с будущими учителями, пообщались с первоклассниками, посетили музей и школьную библиотеку.

С целью ознакомления детей и взрослых с культурой и бытом русского народа, построением и убранством русского дома совместно с детьми и их родителями проведена экскурсия в мини-музей детского сада. Итогом этой экскурсии было предложение родителей о пополнении экспонатов «Русской избы». Также была проведена тематическая встреча по ознакомлению родителей с бытом и традициями хакасского народа.

Был запланирован и реализован проект «Роль отца в воспитании ребенка», который был нацелен на активацию отцовского, мужского воспитания в семье, развитие сотрудничества отцов и детей, на показ образцов мужского воспитания родителей и педагогической общественности.

В рамках проекта «Новогодние чудеса и забавы» была организована выставка поделок снеговиков, где родители приняли активное участие.

В рамках проекта «К нам приходит Новый год» совместно с родителями была оформлена фотовыставка «Как я провел новогодние каникулы»

Результат работы творческой группы нас приятно удивил – повысился уровень заинтересованности как педагогов, так и родительского сообщества, в творческом содружестве, в планировании совместной деятельности всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Кудрявцева Е. А. Детский сад и семья. Методика работы с родителями: пособие для педагогов и родителей. М.: Мозаика-Синтез, 2007.
2. Недомеркова И. Н. Годовой план работы дошкольной образовательной организации: организационно-управленческое сопровождение реализации ФГОС. Волгоград: Изд-во «Учитель», 2016.

© Туктарова С. В., Лобыгина О. Ю., Госниц Л. Н., 2017

З. Г. Чалбышева, И. П. Золотухина

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ПУНКТА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В РАМКАХ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ

За тысячелетнюю историю человечества сложилось два направления воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Каждое из этих направлений, представляя социальный институт воспитания, обладает своими специфическими возможностями в формировании личности ребенка. Семья и дошкольные учреждения – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие.

Дошкольное учреждение играет важную роль в развитии ребенка. Здесь он получает образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Однако, насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. Гармоничное развитие дошкольника без активного участия его родителей в образовательном процессе вряд ли возможно.

Важность семейного воспитания в процессе развития детей определяет важность взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Однако на это взаимодействие влияет ряд факторов, прежде всего то, чего родители и педагогический коллектив ожидают друг от друга. Несмотря на то, что в последнее время наметились новые, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключение родителей к активному участию в педагогическом процессе детского сада, чаще работа с родителями ведется только по одному из направлений педагогической пропаганды, при которой семья является лишь объектом воздействия.

На основании вышеперечисленных утверждений, взаимодействие семьи и дошкольного учреждения играет важную роль в развитии ребенка. Необходимо изучить разные формы взаимодействия детского сада с семьей, в том числе и нетрадиционные, одной из которых является консультационный пункт. Консультационный пункт предполагает взаимодействие между участниками воспитательного процесса, взаимный обмен опытом и знаниями по проблемам развития и воспитания детей, способствует углублению понимания и изменению их жизненных представлений.

В связи с изменением социально-экономической ситуации, повышением рождаемости, недостатком мест в дошкольных образовательных учреждениях, руководителю учреждения дошкольного образования необходимо планировать работу с детьми, не посещающими дошкольные образовательные учреждения. Для решения этой проблемы в МБДОУ детский сад «Буратино» села Белый Яр Республики Хакасия организована новая форма работы с семьей – консультационный пункт. Деятельность консультационного пункта предполагает тесное сотрудничество дошкольного образовательного учреждения с семьей. Цели консультационного пункта – обеспечение преемственности семейного и общественного воспитания и образования, оказание квалифицированной педагогической помощи родителям (законным представителям) и детям дошкольного возраста, воспитывающимися на дому, поддержка всестороннего развития личности.

Задачи консультационного пункта:

- оказание всесторонней помощи детям, не посещающим дошкольное образовательное учреждение, в целях обеспечения равных стартовых возможностей при поступлении в школу;
- оказание консультационной помощи родителям (законным представителям) по различным вопросам воспитания, обучения и развития ребёнка дошкольного возраста;
- оказание содействия в социализации детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения;
- проведение профилактики различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения.

Принципы, на основе которых организуется вся деятельность консультационного пункта, следующие: принцип конфиденциальности (информация об особенностях ребенка и его семье не разглашается без согласия родителей); принцип комплексности (работа с ребенком и его семьей осуществляется командой специалистов разного профиля); принцип научности (информация, предоставляемая учреждением, должна быть достоверной и иметь научную основу); принцип доступности (все информация для родителей дается в доступной форме, без использования излишней терминологии).

Организация деятельности консультационного пункта основывается на следующих положениях:

- консультационный пункт на базе дошкольного образовательного учреждения открывается на основании приказа заведующего образовательным учреждением при наличии необходимых санитарно-гигиенических, противоэпидемиологических условий, соблюдении правил пожарной безопасности, кадрового обеспечения, необходимых программно-методических материалов;
- консультационный пункт работает согласно графику работы, утвержденному приказом руководителя;
- непосредственную работу с родителями (законными представителями), детьми, не посещающими дошкольное образовательное учреждение, осуществляют специалисты консультационного пункта (учитель-логопед, педагог-психолог, инструктор по физкультуре, музыкальный руководитель, воспитатели) в соответствии со штатным расписанием;
- режим работы специалистов консультационного пункта определяется заведующим самостоятельно, исходя из режима работы дошкольного образовательного учреждения;

– периодичность групповых занятий с родителями – 1 раз в месяц, периодичность индивидуальных занятий определяется потребностью родителей (законных представителей);
– примерная тематика подгрупповых занятий определяется специалистами детского сада, но может меняться в соответствии с запросами родителей;
– продолжительность занятия с детьми определяется возрастными и индивидуальными особенностями.

Организация психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) в консультационном пункте строится на основе интеграции деятельности специалистов дошкольного образовательного учреждения. В пункте организуются лектории, консультации, семинары для родителей (законных представителей), диагностические обследования дошкольников специалистами дошкольного образовательного учреждения. Консультирование родителей длится, как правило, до 30 минут.

В рамках функционирования данного консультационного пункта осуществляются следующие направления деятельности:
– «Физическое развитие». (Объяснять родителям, как образ жизни семьи воздействует на здоровье ребенка. Информировать родителей о факторах, влияющих на физическое здоровье ребенка. Рассказывать о действии негативных факторов, наносящих непоправимый вред здоровью малыша. Оказывать помощь родителям в сохранении и укреплении физического и психического здоровья ребенка).
– «Социально-коммуникативное развитие. (Показывать родителям значение матери, отца, а также дедушек и бабушек, воспитателей детей в развитии взаимодействия ребенка с социумом, понимания социальных норм поведения. Подчеркивать ценность каждого ребенка для общества вне зависимости от его индивидуальных особенностей и этнической принадлежности. Создавать у родителей мотивацию к сохранению семейных традиций и зарождению новых).
– «Познавательное развитие». (Обращать внимание родителей на возможности интеллектуального развития ребенка в семье. Ориентировать родителей на развитие у ребенка потребности к познанию, общению со взрослыми и сверстниками. Обращать их внимание на ценность детских вопросов. Побуждать находить на них ответы посредством совместных с ребенком наблюдений, экспериментов, размышлений, чтения художественной и познавательной литературы, просмотра художественных, документальных видеофильмов).
– «Речевое развитие». (Рекомендовать родителям использовать каждую возможность для общения с ребенком, поводом для которого могут стать любые события и связанные с ними эмоциональные состояния, достижения и трудности ребенка в развитии взаимодействия с миром и др. Показывать родителям ценность диалогического общения с ребенком, открывающего возможность для познания окружающего мира, обмена информацией и эмоциями).
– «Художественно-эстетическое развитие». (На примере лучших образцов семейного воспитания показывать родителям актуальность развития интереса к эстетической стороне окружающей действительности, раннего развития творческих способностей детей. Знакомить с возможностями детского сада, а также близлежащих учреждений дополнительного образования и культуры в художественном воспитании детей).

Ежегодно в конце учебного периода руководитель консультационного пункта составляет отчёт о проделанной работе, совместно со специалистами анализирует свою деятельность и вносит коррективы в план работы на следующий год.

Опыт работы консультационного пункта показал, что позиция родителей стала более гибкой. Теперь они не зрители и наблюдатели, а активные участники различных мероприятий. Большинство родителей начали целенаправленно заниматься проблемами воспитание дошкольников. Их интересуют проблемы патриотического, нравственного и эстетического воспитания детей, их культура поведения, приобщение детей к культурным ценностям.

Таким образом, использование разных форм и методов взаимодействия дошкольного учреждения с семьей, в том числе и консультационный пункт детского сада, способствует повышению эффективности работы с родителями.

Библиографический список

1. Белоногова Г., Хитрова Л. Педагогические знания – родителям // Дошкольное воспитание. 2003. № 1. С. 38–39
2. Доронова Т. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями // Дошкольное воспитание. 2004. № 1. С. 36–39
3. Взаимодействие образовательного учреждения с семьей как с главным партнером в организации воспитательного процесса (методические рекомендации). Оренбург: Оренбургский ИПК, 2003. 123 с.

© Чалбышева З. Г., Золотухина И. П., 2017

Т. Н. Чебодаева, А. Б. Кущинская
Научный руководитель – И. П. Золотухина

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО САДА

Важной задачей дошкольных образовательных учреждений становится совершенствование педагогического процесса и повышение развивающего эффекта образовательной работы с детьми посредством организации развивающей среды, которая позволяет ребенку проявить собственную активность и наиболее полно реализовать себя [3].

Проблема организации предметно-развивающей среды в детском саду разрабатывалась рядом известных психологов и педагогов (О. В. Артамонова, Т. Н. Доронова, Л. М. Кларина, В. И. Логинова, С. Л. Новоселова, Г. Н. Пантелеев, Л. Н. Пантелеева, Л. А. Парамонова, В. А. Петровский, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова) [1].

Данные исследователи доказывают, что среда – это окружающие социально-бытовые, общественные, материальные и духовные условия существования ребенка. Развитие ребенка зависит от того, как его воспитывают, как организовано воспитание, где и в каком окружении он растет.

На основе вышесказанного мы определили тему нашего исследования – «Особенности организации развивающей среды в группах дошкольного возраста современного детского сада».

Окружающая среда играет особую роль в развитии ребенка и должна быть организована соответственно задачам воспитания.

С введением нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) перед дошкольным учреждением встал вопрос о грамотной организации развивающей предметно-пространственной среды. Опираясь на требования, прописанные в ФГОС, при организации развивающей предметно-пространственной среды, следует моделировать ее так, чтобы ребенок мог получать и расширять свои знания по всем пяти направлениям развития: социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественному, физкультурному, что в свою очередь способствует максимальному развитию личности ребенка. [2]

Окружающая среда рассматривается как возможность наиболее эффективного развития индивидуальности ребенка с учетом его склонностей, интересов, уровня активности. Переступив порог нашего детского сада «Ромашка» села Бея Бейского района, вы окажетесь в ярком, неповторимом мире детства, в котором созданы все условия для насыщенной и интересной жизни ребенка. Теплая домашняя обстановка – основа развивающей среды детского сада. Она создана специально, т. к. дети здесь находятся с 1,6 до 7 лет. Поэтому вы можете увидеть в группах все разнообразие развивающих уголков.

В каждой группе уголки оформлены с учетом интересов и возраста детей.

Разработан план, который отражает основные требования ФГОС по организации развивающих центров активности детей в групповых помещениях.

Построение развивающей среды дает ребенку чувство психологической защищенности, помогает развитию личности, способностей, овладению разными способами деятельности.

В нашем дошкольном учреждении, создавая развивающую среду, мы стараемся оформить групповую комнату с учетом особенностей детей, посещающих группу. Создавая развивающую среду группы дошкольного возраста, очень важно, чтобы окружающая детей обстановка была комфортной и эстетичной. В то же время необходимо научить детей поддерживать порядок в уголке и воспитывать бережное отношение к игрушкам.

Мы постарались организовать среду так, чтобы у ребенка был самостоятельный выбор: с кем, где, как и во что играть.

Наш детский сад «Ромашка» реализует образовательную программу «От рождения до школы». Цель Программы – создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в современном обществе, к обучению в школе, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника.

Особое внимание в Программе уделяется развитию личности ребенка, сохранению и укреплению здоровья детей, а также воспитанию у дошкольников таких качеств, как патриотизм, активная жизненная позиция, творческий подход к решению различных жизненных ситуаций, уважение к традиционным ценностям. Эти цели реализуются в процессе разнообразных видов детской деятельности.

Групповая комната дошкольной группы представляет собой помещение прямоугольной формы, по периметру которого располагается мебель, детские столики для занятий, настольных игр. Все групповое пространство распределено на центры, которые доступны детям: игрушки, дидактический материал, игры. Дети знают, где взять бумагу, краски, карандаши, природный материал, костюмы и атрибуты для игр-инсценировок.

Основными элементами развивающей среды в детском саду являются природно-экологические объекты, игровые и спортивные площадки, их оборудование, художественные студии и студии, где осуществляется познавательная деятельность детей; наборы игрушек, пособий; аудиовизуальные и информационные средства обучения и воспитания. Расположение мебели и игрового оборудования отвечает требованиям техники безопасности, санитарно-гигиеническим нормам, физиологии детей, принципам функционального комфорта, позволяет детям свободно перемещаться.

Предметно-развивающая среда в нашем детском саду отвечает художественно-эстетическим требованиям. Пространство помещений преобразовано в разнообразные «уголки», которые выполняют потребность ребенка в развитии познавательного общения и активности.

В «Зоне двигательной активности» есть «дорожка здоровья», массажные коврики, мячи, гимнастические палки, обручи, мячи для метания, кольца, атрибуты для проведения подвижных игр, а также пособия, необходимые для проведения утренней гимнастики.

В музыкально-театральном уголке есть музыкальные инструменты, которые доставляют детям много радостных минут, различные музыкальные дидактические игры, которые развивают фонематический слух и чувство ритма у ребёнка. Мы стараемся знакомить детей с различными видами театра, чтобы каждый ребенок мог выбрать именно тот театр, который ему наиболее близок и удобен. Это настольный театр, пальчиковый. Встреча с куклой помогает ребятишкам расслабиться, снять напряжение, создать радостную атмосферу.

Уголок творчества оснащен необходимым материалом для продуктивной и творческой деятельности детей (листы бумаги и альбомы, кисти, краски, карандаши, фломастеры, разноцветные мелки, пластилин, доски для рисования мелками, подставки для работы с пластилином, баночки для воды и пр.).

Уголок природы содержит материалы опытнической деятельности, дидактические игры, картинки и иллюстрации о природе, поделки из природного материала. Имеющийся в детском саду материал и правильная его организация способствуют формированию у детей бережного и уважительного отношения к природе, развитию экологической воспитанности и экологического сознания. Дети ходят в походы, учатся правилам поведения возле водоемов. Уголок природы знакомит детей с доступными явлениями природы, они узнают на картинках и в игрушках домашних животных и их детёнышей, учатся различать по внешнему виду овощи и фрукты, обобщать результаты своих наблюдений за объектами природы.

Так как развитие активной речи детей является основной задачей ДОУ, в группе оборудован художественный уголок. Дети любят, когда мы читаем с ними книги и рассматриваем картинки, поэтому в этом уголке много книг по программе, есть портреты писателей и поэтов.

Наш педагогический коллектив создает эмоционально-благоприятную обстановку в ДОУ, которая направлена на проявление творческих способностей ребенка. Организовываем предметную среду для обогащения и развития игровых замыслов; обеспечиваем правильное руководство сюжетно-ролевой игрой детей в соответствии с их возрастными возможностями.

Таким образом, организованная среда оказывает позитивное влияние на развитие способности ребенка к самообучению. Такая среда способствует установлению, утверждению чувства уверенности в себе, а именно это определяет особенности личностного развития на ступени дошкольного детства. Развивающая среда дает дошкольнику возможность выявлять и использовать свои способности, позволяет ему проявлять самостоятельность, утверждать себя как активного деятеля. У ребенка дошкольного возраста есть три основные потребности: в движении, общении, познании. Предметно-развивающая среда позволяет удовлетворить их в полной мере.

Библиографический список

1. Абузярова Л. А. Предметно-развивающая среда ДОУ // Ребенок в детском саду. М.: Просвещение, 2009. № 6.
2. Верховкина М. Е., Атарова А. Н. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / под общ. ред. М. Е. Верховкиной, А. Н. Атаровой. СПб.: КАРО, 2014.
3. Денисенкова Н. Как организовать окружающую среду (практика развития) // Дошкольное воспитание. 2003.

© Чебодаева Т. Н., Кущинская А. Б., 2017

Е. К. Чичинина, К. И. Султанбаева

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ТРУДОЛЮБИЯ У ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЬЯХ

Труд выступает как целенаправленная, социально обусловленная деятельность человека, основанная на практическом освоении окружающего мира, преобразовании его сообразно своим потребностям. В процессе трудовой деятельности человек не только изменяет природу, но и изменяется сам. Эти изменения носят многоаспектный характер. Труд способствует умственному, нравственному, эстетическому, экологическому воспитанию и физическому развитию личности. Поэтому прогрессивные мыслители, педагоги (Н. К. Крупская, Р. С. Буре, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский), психологи (Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин), общественные деятели рассматривали подготовку подрастающего поколения к труду как органическую часть общего образования, находящуюся в тесной взаимосвязи со всем его содержанием, обращая при этом внимание на то, что вне труда невозможно сформировать основополагающие качества личности [5, с. 154].

Труд – важнейшее средство воспитания, начиная с дошкольного возраста, в процессе которого формируется личность ребёнка, складываются коллективные взаимоотношения. Весь процесс воспитания детей в детском саду может и должен быть организован так, чтобы они научились понимать пользу и необходимость труда для себя и для коллектива. Трудолюбие и способность к труду не даются от природы, но воспитываются с самого раннего детства (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский).

Трудолюбие – нравственная черта личности, характеризующая не только отношение человека к труду, но и его нравственный облик. Оно служит базой, на основе которой возникают такие ценные качества, как упорство в достижении поставленной цели, сила воли, деловитость, инициатива. Характер трудолюбия, как нравственного качества, сложный. Структура его до сих пор четко не определена. Определяя структуру трудолюбия, необходимо выделить внутренние и внешние стороны. Каждая из сторон не может в отдельности раскрыть само качество и дать о нем полное представление [3, с. 404].

Прежде всего, обращают на себя внимание внешние стороны трудолюбия. Нелегко «заглянуть человеку в душу», узнать истинные мотивы и стимулы его деятельности. Внешние проявления трудолюбия многогранны. Вот лишь некоторые из них, отмечаемые исследователями: положительное, творческое отношение к труду, высокие качественные его результаты, усидчивость, стремление любое начатое дело доводить до конца и т. п. Гораздо реже называются внутренние характеристики трудолюбия. Здесь исследователи единодушны в том, что трудолюбие – это, прежде всего, внутренняя потребность, влечение к труду. Такое толкование соответствует характеристике трудолюбивого человека – «работящий, не терпящий праздности» [3, с. 404].

Особую роль в воспитании трудолюбия у детей играет семья. Родителям следует знать, какие виды труда детей существуют, каковы методы и средства трудового воспитания можно использовать с учетом возрастных особенностей детей. По своему содержанию труд детей дошкольного возраста делится на четыре вида (по С. А. Козловой, Н. К. Дедовских, В. Д. Калишенко):

– самообслуживание;
– хозяйственно-бытовой труд;
– труд в природе;
– ручной и художественный труд.

Самообслуживание – это труд ребёнка, направленный на обслуживание им самого себя (одевание – раздевание, приём пищи, санитарно-гигиенические процедуры). Качество и осознанность действий у разных детей разные, поэтому задача формирования навыков самообслуживания актуальна на всех возрастных этапах дошкольного детства [6, с. 271].

Хозяйственно-бытовой труд – это следующий вид труда, который ребёнок в дошкольном возрасте способен освоить. Содержанием этого вида труда являются: труд по уборке помещения, мытье посуды, стирка.

Труд в природе – уход за растениями и животными, выращивание овощей на огороде, озеленение участка, участие в чистке аквариума, а результатом этого труда является материальный продукт (выращенные ребёнком овощи, посаженное им деревце и др.). Труд в природе сближает детский труд с производительным трудом взрослых [6, с. 271].

Ручной и художественный труд по своему назначению является трудом, направленным на удовлетворение эстетических потребностей человека. В его содержание входит изготовление поделок из природного материала, бумаги, картона, ткани, дерева. Результатами своего труда дети радуют других людей, создавая для них подарки.

Педагогическим условием совершенствования трудового воспитания в семье является систематическая трудовая деятельность ребёнка дома, этот труд способствует развитию в самом ребёнке таких личностных качеств как ответственность, аккуратность, уважение к чужому труду, которые развивают в нем трудовое сознание, будут способствовать появлению трудолюбия, а как следствие – умений и навыков, необходимых в дальнейшей трудовой деятельности [2, с. 213].

Своеобразие труда маленьких детей в том, что он тесно связан с игрой. Эта взаимосвязь проявляется в разных формах: игра отражает труд взрослых (дети играют в больницу, в магазин и т. д.), игровые действия включаются в процесс труда. Но уже в старшем дошкольном возрасте трудовая деятельность обособляется от игры. Играют дети по принципу «хочу», а трудятся – по принципу «надо». Задача родителей состоит в том, чтобы помочь ребёнку безболезненно переходить от игры к труду (от «хочу» к «надо»). Перед ребёнком всегда должна стоять некоторая трудовая задача, которую он в силах разрешить. Эта задача может иметь как краткосрочный, так и длительный характер. Например, можно на долгое время поручить ребёнку соблюдать чистоту в определённой комнате, а как он это будет делать – это его выбор, за решение которого он отвечает сам. Чем сложнее и самостоятельнее будет трудовая задача, тем лучше она будет в педагогическом отношении. (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский).

В целях изучения семейного опыта по трудовому воспитанию детей было проведено анкетирование 25 родителей (100 %). 40 % родителей отметили, что дети не всегда охотно выполняют порученные им обязанности, что приходится напоминать им о них. Часть родителей (10 %) сказали, что «приходится воевать» по этому поводу, третья часть (50 %) родителей сказали, что дети охотно выполняют домашние поручения.

Результаты анкетирования показали, что воспитанию трудолюбия в современной семье уделяется недостаточно внимания. Многие родители ссылаются на занятость, а другие зачастую сами не понимают значимость трудового воспитания, например, сегодня они просят убрать игрушки, а завтра забывают про это. Наибольшая часть исследованных родителей не владеют методами воспитания трудолюбия.

Таким образом, изучив вопрос о воспитании трудолюбия современными родителями, можно заключить:

– условием эффективного воспитания должно быть выполнение систематических обязанностей ребенком в семье;
– особенностями воспитания трудолюбия ребенка в семье являются: осознание цели деятельности и настойчивость в ее достижении; готовность доводить начатое дело до конца; проявление эмоционально-положительного отношения к труду; адекватная оценка результатов деятельности; аккуратность, старательность, бережное отношение к средствам и продуктам труда.

Труд вместе с родителями доставляет ребенку радость. Участие в хозяйственно-бытовом труде позволяет ребенку реально ощутить свою причастность к заботам семьи, почувствовать себя членом семейного коллектива. Это способствует воспитанию многих важных качеств личности: отзывчивости, заботливости, бережливости, ответственности.

Библиографический список

1. Буре Р. С. Теория и методика трудового воспитания: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 144 с.
2. Золотухина И. Д. Трудовое воспитание дошкольников в современных условиях // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 1. С. 213–214.
3. Макаренко А. С. Воспитание в труде // Макаренко А. С. Соч.: в 7 т. М., 1957. Т. 4
4. Неверович Я. З. Развитие воли у дошкольников // Психология личности и деятельности дошкольников / ред. А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. М.: Просвещение, 1965. С. 71–77.

5. Нравственное и трудовое воспитание: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Н. К. Дедовских, В. Д. Калишенко и др.; под ред. С. А. Козловой. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 154 с.
6. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. 2-е изд. М.: Педагогика, 1987. 271 с.

© Чичинина Е. К., Султанбаева К. И., 2017

Н. А. Чугунекова
Научный руководитель – Т. П. Жуйкова

РОЛЬ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Проблема развития игровой деятельности ребенка является актуальной потому, что именно в игре ребенок приобретает основные социальные навыки, обучается и воспитывается. Этой проблемой занимались многие педагоги, психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Я. З. Неверович, А. П. Усова, Т. А. Маркова и др.). Исследователи утверждали, что положительные эмоции в процессе игровой деятельности создают оптимальные условия для активной деятельности мозга и являются стимулом для познания мира. Эти эмоции участвуют в любой творческой деятельности ребенка и, конечно, в развитии его мышления [2].

Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п. Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве переоценить трудно. Именно этот возраст большинством исследователей считается наиболее благоприятным для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

В каждом возрасте перед сенсорным воспитанием стоят свои задачи. В раннем детстве накапливаются представления о цвете, форме, величине. Важно, чтобы эти представления были разнообразными. Это значит, что ребенка надо знакомить со всеми разновидностями свойств – со всеми цветами спектра, с геометрическими формами (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, шар, куб и т. д.) [1].

В нашем детском саду уделяется большое внимание развивающим играм, формированию сенсорных эталонов у детей раннего возраста. Дидактические игры включают в себя сенсорное восприятие ребенка. С одной стороны они учитывают возрастные, нравственные мотивы деятельности играющих, с другой – принцип добровольности, право самостоятельного выбора, самовыражение.

Основным методом организации игр-занятий является побуждение интереса к тем или иным игрушкам, дидактическим материалам, прежде всего – к пособиям, изготовленным из дерева (матрёшки, большие и маленькие пирамидки, кубы-вкладыши, доски с отверстиями разной величины или формы с комплектами вкладок, столики с грибочками и мозаика). Именно деревянные игрушки важны для сенсорного развития: их фактура, устойчивость при манипулировании, выполнении элементарных действий с ними удобны для игр-занятий с детьми раннего возраста.

Сенсорное развитие у детей раннего возраста в соответствии с ФГОС ДО наиболее успешно прослеживается во всех образовательных областях [4]. Успешность познавательного развития определяется уровнем развития сенсорных процессов. Развивающие игры способствуют умственному, эстетическому и нравственному воспитанию детей, они выполняют функцию контроля за состоянием их сенсорного развития, являются одним из наиболее важных занятий для развития детей дошкольного возраста, потому как ребенок практически все в этом мире познает через игру. Дети знакомятся с эталонами цвета через развивающие игры. Игры способствуют умственному развитию, развитию мелкой моторики, памяти, мышления, познавательному развитию.

Опытно-экспериментальная работа по проблеме сенсорного развития детей раннего возраста средствами игровой деятельности проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 3 “Теремок”» г. Абакана, в младшей группе, с детьми в возрасте 1–3 года.

Эксперимент проходил в три этапа и включал в себя: констатирующий этап, формирующий этап и обобщающий этап.

За основу проведения работы по выявлению уровня сенсорного развития была взята методика Т. В. Николаевой. Оборудование:

1. Деревянная (или пластмассовая) доска с тремя (четырьмя) прорезями круглой, квадратной, треугольной, полукруглой форм и тремя (четырьмя) плоскими геометрическими фигурами, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей;

2. Деревянная или пластмассовая коробка с шестью прорезями – круглой, квадратной, прямоугольной, полукруглой, треугольной и шестиугольной форм и двенадцатью объёмными геометрическими фигурами, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей;

3. Одна пирамида с тремя одинаковыми по размеру кольцами; пирамиды из трёх колец, убывающих по величине (две красные, две желтые, одна синяя);

4. Пять больших кубов желтого цвета; два больших куба красного цвета; два больших куба синего цвета;

5. Пять больших шаров желтого цвета; два больших шара красного цвета; два больших шара синего цвета;

6. Цветные кубики – пять желтых; три красных; три зелёных; три оранжевых; три белых;

7. Одна трёхсоставная и одна четырёхсоставная матрешки;

8. Три пары предметных картинок: в каждой паре одна картинка разрезана на две (три, четыре) части.

Основные задания, которые предлагались детям 1,5–3 лет:

1. Вложить геометрические формы в гнёзда соответствующей плоскости.

2. Сгруппировать предметы по цвету при выборе из 4, например, красные, желтые, синие и зелёные кубики.

3. Сложить трёхсоставную матрешку.

4. Сложить три пирамидки разного цвета (красную, синюю, желтую) из 3 убывающих по величине колец.

5. Сложить предметную картинку, разрезанную вертикально на 3 части.

После проделанной работы мы определили уровни сенсорного развития детей раннего возраста и пришли к заключению, что в основном преобладают средний и низкий уровни.

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, мы считаем данный уровень сенсорного развития недостаточным, что и определяет актуальность организации деятельности по формированию сенсорных эталонов в младших группах [5].

Разработанный нами комплекс организации игровой деятельности был реализован в младшей группе на протяжении 3-х месяцев. Предложенные игры можно проводить в любое время в режиме дня: как на занятиях, так и в свободной совместной деятельности педагога с детьми. Кроме того, в рамках организации предметно-развивающей среды нами были подобраны самые разнообразные игрушки для организации игр-занятий по сенсорному развитию: для нанизывания предметов различных форм, имеющих сквозное отверстие, разнообразные пирамидки, конусы и т. д.; для проталкивания и вкладывания предметов различных форм в соответствующие отверстия; для прокатывания предметов по дорожкам, игрушки-каталки и т. д.; образные фигурки со шнуровками, с застегивающимися и прилипающими элементами (пуговицами, шнурками, кнопками, липучками, молнией); игрушки и фигурки разной величины, формы, цвета для сравнения и раскладывания предметов, резко различающихся по форме и т. д. В практических действиях детей на соединение, разъединение, нанизывание предметов развиваются мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения.

В группе есть коллекция народных игрушек (матрешки, яйца, лошадки, качалки и др.), изготовленных из дерева, глины, стекла, яркие иллюстрации народных промыслов. В беседах с родителями мы подчеркиваем роль игрушки из натуральных материалов для сенсорного развития ребенка. Мы предостерегаем их от покупки детям различных роботов, военных игрушек, «страшилок», преобладающих в настоящее время на рынке игрушек. Для развития сюжетно-отобразительной игры в группе имеются разнообразные сюжетные игрушки: куклы, машинки, животные, предметы быта и др., мебель, конструкторы, модули.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня сенсорного развития по тем же диагностическим заданиям, что и на констатирующем этапе, которая показала положительную динамику в уровнях развития сенсорных процессов у детей раннего возраста.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что использование различных игр как на занятиях, так и в самостоятельной деятельности позволяет не только развивать сенсорные процессы, но и активизировать мыслительную деятельность, развивать память, речь, воображение у детей раннего возраста.

Библиографический список

1. Аникеева Н. П. Педагогика и психология игры. М., 2006. 421 с.
2. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. Кемерово, 2002. 352 с.
3. Бодалев А. А. Психология о личности. М.: Просвещение, 2008. 684 с.
4. Дубровина И. В., Психология. М., 2009. 457 с.
5. Дьяченко О. М.: Лавреньева Т. В. Психическое развитие, 2004. 279 с.

© Чугунекова Н. А., 2017

Г. В. Шкицкая

Научный руководитель – О. Ф. Горбунова

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ ПО ВОСПИТАНИЮ ГУМАННЫХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ЛОШАДЬЮ

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для воспитания у ребенка различных чувств, в том числе гуманных. Гуманные чувства – это эмоциональное отношение человека, направленное на других людей, животных, природу, выражающееся в сочувствии, сопереживании, жалости, сострадании, милосердии. О сформированности у человека гуманных чувств можно судить по его доброте, отзывчивости, стремлению прийти на помощь другому человеку, способности чем-то пожертвовать ради другого. В. А. Сухомлинский отмечал: «Опыт подтверждает, что добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождаются в труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира. Добрые чувства, эмоциональная культура – это средоточие человечности. Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь, потому что это, подлинно человеческое, утверждается в душе одновременно с познани-

ем первых и важнейших истин» [3, 56]. Многочисленные педагогические и психологические исследования подтверждают, что именно в дошкольном возрасте при условии целенаправленного воспитания закладываются основы моральных качеств личности. К шести-семи годам могут быть воспитаны довольно устойчивые формы поведения, отношение к окружающему соответственно усвоенным моральным нормам и правилам. [4, 13]. Поэтому воспитание гуманных чувств у дошкольников является проблемой значимой и актуальной.

В педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова «гуманизм» трактуется как «принцип мировоззрения, в основе которого лежит признание безграничности возможностей человека и его способности к совершенствованию, прав личности на свободное проявление своих способностей, убеждений, утверждение блага человека как критерия оценки уровня общественных отношений» [5, 32]. Гуманность – это качество личности, представляющее собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности. В этой связи гуманность следует понимать как сверхарактеристику личности, которая включает комплекс свойств личности, выражающих бережное отношение человека к человеку и природе.

Формирование личности ребенка, воспитание у него определенного отношения к окружающему, определенной нравственной позиции – сложный педагогический процесс. В основе его лежит правильное, гармоничное развитие чувств. К семи годам уже достаточно четко прослеживается направленность личности ребенка как показатель уровня его нравственного развития и воспитания гуманных чувств. Для того чтобы содержание воспитания было ребенком не только понято, но и воспринято им, необходимы адекватные средства, методы и приемы воспитания. Они должны способствовать развитию эмоциональности детей, умению видеть человека в каждом конкретном случае, понимать его внутреннее состояние и соответственно менять свое поведение.

Основным фактором в формировании добрых чувств у ребенка является семья. Именно в семье у ребенка формируются такие жизненно важные ценности как добро, истина, красота, забота. Поэтому в воспитании добрых чувств необходима систематическая и плодотворная работа с родителями. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования нацеливает ДОО на взаимодействие с семьями воспитанников с целью обеспечения высокого качества образования [6].

В современных социальных условиях в основе новой философии взаимодействия семьи и дошкольного учреждения лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все остальные социальные институты призваны поддерживать и дополнять их воспитательную деятельность. Педагогическое взаимодействие может рассматриваться как процесс индивидуальный между субъектами образовательного процесса: педагогом и ребенком, педагогом и родителями. Взаимодействие становится педагогическим, когда педагоги ДОО выступают в роли наставников. Педагогическое взаимодействие предполагает партнерские отношения между ДОО и родителями. В качестве целей и задачи педагогического взаимодействия можно определить следующие: установление партнерских отношений с семьей ребенка, объединение усилий для развития и воспитания детей, создание атмосферы общности интересов, эмоциональной поддержки.

Взаимодействие педагогов и родителей детей дошкольного возраста может осуществляться через: приобщение родителей к педагогическому процессу; расширение сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения; пребывание родителей на мероприятиях, проводимых в детском саду; создание условий для творческой самореализации педагогов, родителей, детей; объединение усилий педагога и родителя в совместной деятельности по воспитанию и развитию ребенка. Такая работа должна осуществляться на основе проявления понимания, толерантности и педагогического такта по отношению к родителям, уважительных взаимоотношений семьи и образовательного учреждения.

Следовательно, детский сад должен стать открытой образовательной системой, т. е. с одной стороны, сделать педагогический процесс более свободным, гибким, дифференцированным, гуманным силами педагогического коллектива, а с другой, – вовлечь родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения. Данные положения являются одновременно и целевыми ориентирами, и основными подходами в построении диалогического взаимодействия между специалистами ДОО и семьями в нравственном воспитании дошкольников.

Самым эффективным средством воспитания гуманных чувств у детей дошкольного возраста, на наш взгляд, является общение с домашними животными. Однако, в последние годы, согласно положениям САНПИНа, в детском саду запрещено иметь животных. Поэтому дети не имеют возможности систематически знакомиться с миром животных, проявлять свое внимательное отношение к нему, милосердие и заботу. В этом плане огромную помощь нам оказывают родители. Кроме воспитания любви к хорошо знакомым детям домашним животным – кошке, собаке, хомячку, морской свинке, кролику, мы сделали акцент в своей работе на ознакомление детей с лошадью. Общение с лошадью является дополнительной возможностью взаимодействия ребенка с окружающим миром. Само общение с лошадью расширяет представления ребенка об этом животном, окружающей природе, а значит, повышает социальную адаптацию детей. Знакомство с лошадью и непосредственное общение с ней создает у ребенка эмоциональный подъем, радость от общения с лошадью, повышает настроение, активизирует познавательную сферу и психику ребенка. Психологические исследования показывают, что общение с лошадью даёт детям позитивный опыт безоценочного взаимодействия, принятия, эмоционального положительного контакта, что в свою очередь помогает избавиться от комплексов и тягостного чувства неловкости, и этот позитивный опыт они переносят в повседневную жизнь.

При организации работы по ознакомлению с лошадью родители воспитанников оказывали нам огромную помощь. Основные знания о лошади как домашнем животном, ее значении в жизни человека дети получали в

ходе специальных бесед, в непосредственной образовательной деятельности. Но главным в этой работе мы считаем возможность для ребенка не только видеть и наблюдать это грациозное животное, но и общаться с ним. Поэтому в ходе нашей работы по ознакомлению с лошадью большое внимание мы отводили экскурсиям в конно-спортивный клуб «Золотая подкова». Такие экскурсии всегда тщательно планировались и проходили при непосредственном участии родителей. При проведении экскурсий мы придерживались следующей схемы: в начале знакомили ребёнка с лошадью, позволяли ему поухаживать за ней, покормить, погладить; затем позволяли под наблюдением родителей даже посидеть на лошади и покататься на ней. В ходе мероприятия дошкольникам было рассказано о привычках и особенностях каждого питомца конно-спортивного клуба. Ребята научились правильно выбирать корм для лошади, отличать полезные для нее продукты от вредных; увидели и узнали много новых слов, многие впервые увидели лошадей. Дети не только узнали много нового о лошади, но и получили заряд положительных эмоций. Благодаря нашей экскурсии увеличилось количество родителей, включенных в совместную деятельность с детьми.

Таким образом, широкий спектр форм взаимодействия ДОО с родителями, используемых в детском саду, создает атмосферу доверия и сотрудничества в коллективе взрослых, окружающих ребенка. Чем лучше налажено общение между семьей и группой детского сада, тем большую поддержку получит ребенок, тем вероятнее, что его жизнь будет полна впечатлениями, любовью и доверием к окружению, а первый опыт воспитания добрых чувств будет успешным.

Библиографический список

1. Горбунова Л. П. В семейном кругу: литературный вечер, посвященный семейным ценностям // Читаем, учимся, играем. 2009. № 6. С. 67
2. Доронова, Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями // Дошкольное воспитание. 2004. № 1. С. 60–68.
3. Ибрагимова М. Воспитание у детей заботливого отношения к животным // Дошкольное воспитание, 1990, № 1. С. 35–38
4. Нравственное воспитание в детском саду / под ред. В. Г. Нечаевой, Т. А. Марковой. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: «Просвещение», 2008. 345 с.
5. Педагогический словарь: для студентов высших и средних учебных заведений / под ред. Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 423 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Перспектива, 2014. 98 с.

© Шкицкая Г. В., 2017

Е. В. Шульмина, М. В. Кравченко

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Изменения, происходящие сегодня в сфере дошкольного образования, направлены, прежде всего, на улучшение его качества. Оно, в свою очередь, во многом зависит от согласованности действий семьи и ДОУ [1].

Семья – это первый коллектив ребенка, первоисточник и образец формирования межличностных отношений ребенка, а папа и мама – образцы для подражания. Вовлечение родителей в проектную деятельность является одной из привлекательных и результативных форм совместной деятельности дошкольников и взрослых. В соответствии с п. 3.2.5. ФГОС ДО, взаимодействием с родителями по вопросам образования ребенка является непосредственное вовлечение их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [2]. Основные цели проектного метода – развитие свободной творческой личности ребёнка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей; формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста посредством совместной проектной деятельности дошкольного учреждения и семьи. Проектная деятельность позволяет преобразовывать знания, умения, навыки ребенка (предпосылки компетентности) в качественные характеристики социально компетентного человека (результат деятельности). Как правило, любой проект, как маленький, на уровне ДОУ, так и масштабный, включает в себя блок работы с семьей [3].

Родители, участвуя в реализации проекта, являются не только источниками информации, реальной помощи и поддержки ребенку и педагогу в процессе работы над проектом, но и становятся непосредственными участниками образовательного процесса, обогащают свой педагогический опыт, испытывают чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и достижений ребенка. Проектная деятельность развивает у всех членов сообщества (воспитанников, родителей, педагогов) самостоятельность, инициативность, умение планировать свою деятельность и общаться друг с другом, а главное, способствует укреплению отношений между ребенком, родителями и детским садом.

При взаимодействии с родителями в проектной деятельности необходимо соблюдать следующие правила: информированность – родители должны знать о содержательных аспектах семейных проектов; добровольность и возможность выбора; чувство успешности – родители, как и дети, должны испытывать чувство успешности от участия в общей деятельности. Нами были реализованы следующие проекты:

– Проект «Незнайка в гостях у детей» (подготовительная группа).

Цель: создание условий для установления доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду.

Задачи: установить доверительные и партнёрские отношения с родителями. Активизировать и обогащать воспитательные умения родителей, компетентность в сфере отношений к миру, к людям, к себе; включить детей в различные формы сотрудничества.

– Проект «Семейные традиции» (старшая группа).

Цель: создание условий для активизации интереса к истории своей семьи, семейным традициям.

Задачи: формировать у детей представления о семье. Развивать интерес к истории своей семьи, семейным традициям. Воспитывать у детей любовь и уважение к членам семьи. Обогащать детско-родительские отношения опытом совместной творческой деятельности;

– Проект «Шаг в будущее» (подготовительная группа).

Цель: создание условий для формирования школьно-значимых функций у детей с ОВЗ.

Задачи: повышать интерес к обучению в школе, формировать мотивацию к познанию и активному включению в творческо-поисковую деятельность.

Родители совместно с детьми организовывали семейные экскурсии для сказочного персонажа, оформляли буклеты о будущей школьной жизни, готовили творческое эссе о традициях своей семьи.

Следующим этапом каждого проекта стало выступление детей в группе с целью освещения полученной информации, воплощенной совместно с родителями в конечный информационный продукт – буклет, плакат, альбом, календарь. Итогом стало выступление детей в составе творческой группы «Почемучка» для общеобразовательных групп детского сада.

В процессе реализации проектов была отмечена низкая активность родителей на начальном этапе работы группы, обусловленная их занятостью, недостаточной педагогической компетентностью. По мере системной консультационной работы участие в проектах группы приняли практически все семьи. Большое влияние оказали заинтересованность самих детей и пример тех семей, которые уже приняли участие в проектах.

Таким образом, были достигнуты цели: установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими знаниями и интересами. Организация взаимодействия детского сада и семьи, основанная на сотрудничестве, позволяет каждому ребенку чувствовать себя участником образовательного процесса, что особенно важно для личностного развития детей с ОВЗ, поддержания их познавательной активности, а родителям чувствовать себя полноправными участниками образовательного процесса.

Библиографический список

1. Виноградова Н. А., Панкова Е. П. Образовательные проекты в детском саду: пособие для воспитателей. М.: Айрис-пресс, 2013.
2. Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 112 с.
3. Захарова М. А., Костина Е. В. Проектная деятельность в детском саду: родители и дети. М.: Школьная Пресса, 2013.

© Шульмина Е. В., Кравченко М. В., 2017

В. В. Александрова, О. Е. Паначева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Комплекс упражнений для развития речевого дыхания представляет собой компиляцию различных заданий, направленных на нормализацию речевого дыхания, являющегося основой звучащей речи, а также источником образования голоса и звуков.

Расстройства дыхания являются непременным пунктом в списке симптомов, характеризующих стертую дизартрию. Неречевое дыхание детей с такой патологией имеет свой ряд специфических особенностей. К таковым относятся: поверхностность, недостаточно устойчивый ритм, легкая нарушаемость при эмоциональном напряжении. Также следует отметить, что дыхание является ключевым компонентом в голосообразовании. Голос является одним из важных компонентов речи, так как обеспечивает ее слышимость, выразительность, эмоциональность. Поэтому любые его нарушения влияют на процесс коммуникации: его информативно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную стороны.

В связи с этим использование комплекса упражнений при развитии речевого дыхания является важным аспектом при формировании связной и понятной речи. Нами проведено исследование, целью которого было теоретически изучить и опытным путем проверить эффективность использования комплекса упражнений в развитии речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. Первостепенными задачами было:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- описать особенности речевого дыхания у детей дошкольного возраста в онтогенезе и дизонтогенезе;
- охарактеризовать упражнения для развития речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии;
- выявить уровень сформированности речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии;
- составить методические рекомендации по использования комплекса упражнений для развития речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Мы предположили, что использование комплекса упражнений в развитии речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии будет эффективным, если:

- в логопедические занятия включать упражнения на развитие физиологического дыхания, дыхательной функции голоса и фонетической стороны речи;
- проводить работу по взаимодействию логопеда с педагогическим персоналом и родителями.

В теоретической части нами были рассмотрены теоретические основы развития речевого дыхания у детей дошкольного возраста в онтогенезе и дизонтогенезе. В результате было установлено, что в процессе развития ребенка становление речевого дыхания претерпевает значительные изменения. Его правильная сформированность зависит от нормального развития органов дыхания и их отлаженного функционирования. Однако у детей со стертой формой дизартрией старшего дошкольного возраста большинство компонентов речевого дыхания сформированы в недостаточной степени, либо находятся в еще более меньшей сформированности. Обусловлено это тем, что, в отличие от детей с нормой развития, у детей со стертой формой дизартрии речевое дыхание в процессе онтогенеза, как и у других детей с различными речевыми патологиями, сформировано с множественными недостатками, что и было установлено во время проведения обследования. Также, следует отметить, что на речевой дефект влияют и имеющиеся у детей следствия микроорганических повреждений, представленные в виде отклонений в слуховом и интеллектуальном развитии. Они обуславливают появление у детей со стертой дизартрией нарушения в произношении, бедность словарного запаса, нарушение грамматического строя, плавности и темпа речи [2].

Исследование проводилось на базе МБОУ ЦРР – детский сад «Василек» города Абакана Республики Хакасия. В обследовании принимали участие воспитанники старшего дошкольного возраста в количестве 10 человек с речевым заключением «стертая форма дизартрии». Данная группа была разделена на экспериментальную и контрольную, по 5 человек в каждую. Для обследования речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии был использован диагностический инструментарий, автор которого Е. Ф. Архипова. «Диагностический инструментарий был направлен на обследование типа дыхания, умения дифференцировать, целенаправленности воздушной струи, силы воздушной струи, состояния фонационного дыхания» [1, с. 105]:

1. Обследование типа дыхания. Было установлено, что наиболее оптимальный тип дыхания – грудно-брюшной – в большей мере сформирован у 80 % экспериментальной группы детей. У контрольной группы также преобладает грудной тип дыхания: у 60 % детей этой группы при дыхании наблюдается расхождение верхних ребер и подъем ключиц, посредством чего воздух и набирается в легкие; у оставшихся 40 % при вдохе в движение приводились плечи и ключицы, что свидетельствует о наличии ключичного типа дыхания. Таким образом, грудно-брюшной тип дыхания, наблюдается у 40 % из всего количества детей, у 40 % – грудной тип дыхания и у оставшихся 20 % наблюдается ключичный тип дыхания.

2. Обследование умения дифференцировать. При проверке умения дифференцировать носовое и ротовое дыхание обе группы показали почти одинаковый результат. У 60 % детей из контрольной группы возникли трудности с дифференциацией. Дети путались и не могли правильно выполнить инструкцию: вдыхали ртом, когда их просили вдыхать носом и наоборот. Сориентироваться им помогло предъявление стимульного материала. Подводя итоги по общему количеству детей, можно сказать, что 70 % детей различение носового и ротового дыхания осуществляют в полной мере, трудности возникли у оставшихся 30 %.

3. Обследование целенаправленности воздушной струи. При исследовании целенаправленности воздушной струи контрольная группа показала наименьший результат, нежели экспериментальная, стопроцентно справившаяся с этим заданием. У 80 % детей из контрольной группы наблюдается средний уровень сформированности целенаправленной воздушной струи, обусловленный укороченным выдохом; у оставшихся 20 % – низкий уровень. Также, у некоторых детей этой группы наблюдалась боковая воздушная струя, препятствующая образованию полноценной целенаправленной воздушной струи. Обусловлена она нарушением функции подъязычного нерва. Вследствие этого наблюдалось отклонение кончика языка в сторону пареза. При выполнении заданий наблюдались трудности в управлении посредством воздушной струи ватным шариком, невозможность продолжительного дутья в свисток. По общему количеству детей можно сказать, что высокий уровень сформированности целенаправленной воздушной струи наблюдается у 50 % детей, у 40 % – средний уровень, низкий уровень наблюдается у 10 %.

4. Обследование силы воздушной струи. Исследование силы воздушной струи дало информацию о том, что у всей контрольной группы данный параметр речевого дыхания сформирован недостаточно. У 60 % детей из этой группы отмечается умеренная сила воздушной струи, однако активный выдох у них укорочен. Остальные 40 % при выполнении заданий продемонстрировали низкий уровень сформированности силы воздушной струи. Вследствие чего она характеризуется слабостью и укороченностью. Из-за этого при выполнении заданий возникали следующие трудности: частичная или полная невозможность сдуть карандаш, невозможность с первого раза выдуть звук из губной гармошки. В экспериментальной группе похожие результаты были получены у 40 % детей. Отсюда следует, что из общего количества детей высокий уровень силы воздушной струи наблюдается у 30 % детей, у 50 % средний уровень, и низкий уровень сформированности воздушной струи наблюдается у 20 % детей.

5. Обследование состояния фонационного дыхания. Обследование особенностей фонационного дыхания выявило полное отсутствие детей с достаточно сформированным фонационным дыханием в контрольной группе. У 80 % этой группы наблюдался средний уровень развития фонационного дыхания, обусловленный ограниченным объемом выдоха. В экспериментальной группе количество детей с таким же результатом составляет 40 %. Оставшиеся 20 % контрольной группы показали низкий уровень сформированности фонационного дыхания. У них наблюдались ослабленный речевой выдох и дискоординация дыхания и фонации. При выполнении заданий дети после прочтения стихотворения производили добор воздуха, что говорило о том, что дальше речевое высказывание продолжаться не может. Также во время чтения стихотворения ими совершался вдох перед каждой новой строкой. Некоторые начинали воспроизводить речь на остаточном выдохе, не делая вдоха перед чтением. Вместе с этим отмечалась нехватка воздуха при произнесении ряда из 4-5 слов, так как, заканчивая, дети вновь добирали воздух. Говоря об общем количестве детей, можно сообщить, что высокий уровень сформированности фонационного дыхания наблюдается у 30 % детей, средний уровень – у 60 % детей, низкий уровень – у 10 % детей.

Таким образом, было установлено, что дети экспериментальной группы показали более высокие результаты: сформированность наиболее приемлемого типа дыхания, целеустремленной и сильной воздушной струи, а также боле продолжительного фонационного дыхания. У детей из контрольной группы наблюдаются более низкие показатели сформированности грудно-брюшного дыхания. В разной мере у детей этой группы затруднена дифференциация ротового и носового дыхания. Также из-за наличия парезов не формируется достаточно целенаправленная воздушная струя. При произведении фонационного дыхания наблюдается ослабленный речевой выдох, дискоординация фонации и дыхания и ограниченный объем воздуха.

Для того, чтобы развитие речевого дыхания было эффективно и имело положительную динамику, в комплексе должна прослеживаться определённая последовательная работа. Она должна включать коррекцию не только различных компонентов дыхания, но и формирование связи их с различными анализаторными системами [3].

Библиографический список

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель. 2007. 319 с.
2. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. Для логопеда. М.: Просвещение, 2007. 203 с.
3. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов пединститутов по специальности «Педагогика и психология (дошкольное)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. М.: АРКТИ, Просвещение, 2005. 223 с.

© Александрова В. В., Паначева О. Е., 2017

К. В. Аршинова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Актуальная проблема современного образования – проблема обучения и воспитания лиц, имеющих различные нарушения. Одним из таких нарушений является нарушение речи.

Дети, имеющие речевые нарушения нуждаются в комплексной коррекционной помощи. И чем раньше она будет начата, тем она будет эффективней. Самым оптимальным возрастом для устранения недостатков речи является дошкольный. Среди дошкольников выделяется категория детей с нарушениями речи, представителями данного недостатка являются дети с общим недоразвитием речи III уровня. У детей с общим недоразвитием речи III уровня страдают все компоненты речи, в том числе и лексико-семантический компонент.

Своевременное и полноценное овладение ребенком речью является важнейшим условием становления у него полноценной психики и дальнейшего развития, где своевременное владение означает начатое максимально рано, а полноценное означает достаточное по объему и побуждающее к овладению речью на каждой возрастной ступени.

Лалаева Р. И. дает следующее понятия: лексика – это словарный состав языка. Семантика – это смысловое значение единиц языка. Эти два понятия неотделимы, так как осваивать словарь, не понимания его значение невозможно. Дошкольникам же необходимо овладеть лексико-семантическим компонентом речи, чтобы они не испытывали трудностей в общении со взрослыми и сверстниками и в дальнейшем обучении [1].

Целью нашей работы было выявить особенности формирования лексико-семантических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Объектом исследования выступали лексико-семантические нарушения, а предметом особенности лексико-семантического строя у детей старшего дошкольного возраста с данным недугом.

Исследование проходило на базе дошкольного образовательного учреждения. Детей разделили на две группы с условной нормой развития и с общим недоразвитием речи III уровня. Количество человек в каждой группе составляло 10 человек, а возраст испытуемых 5–6 лет.

Экспериментальное исследование проводилось на основе адаптированной методики обследования словарного запаса И. А. Смирновой [5]. Обследование проводилось методом индивидуального эксперимента. Перед началом каждого задания давалась инструкция следующего характера: «Назови картинки одним словом», «Скажи, кто, как передвигается, или в каком состоянии находится», «Посмотри на картинку и посчитай, сколько на ней детей» и другие.

Обследуя лексико-семантический компонент речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и детей с условной нормой развития, можно сказать, что и те и другие допускали ошибки при выполнении заданий. Так, например, словосочетание «клубничное варенье» дети заменили на «клубниковое варенье», «медвежьи уши» на «медведевые уши», не могли вспомнить некоторые предлоги, испытывали значительные трудности в употреблении порядковых числительных, заменяя их на количественные.

Проведенное исследование выявило нарушение лексико-семантического компонента речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Возникали трудности при выполнении заданий по подбору синонимов, при обследовании словаря числительных и предлогов. Также недостаточно сформирован атрибутивный словарь. Дети в речи используют только прилагательные, обозначающие воспринимаемые свойства предметов. Результат экспериментального исследования позволил выявить, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеются особенности лексико-семантических нарушений.

На ранних этапах овладения языком ведущая роль принадлежит лексическому уровню. Начинать работу по овладению лексико-семантическим компонентом речи следует с выяснения и пополнения словарного запаса, так как у детей с общим недоразвитием речи словарь бедный, с преобладанием существительных и глаголов, речь аграмматична, они затрудняются в назывании обобщающих понятий, имеется расхождение в объеме пассивного и активного словаря [1].

Качественное обогащение словаря осуществляется путем освоения смысловых и эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов и словосочетаний, а также включения уточнения значений слов, имеющихся в пассивном словаре, и актуализацию их в самостоятельной речи ребенка, овладение новыми словами [3].

Выделение этих направлений во многом является условным, так как в едином процессе формирования лексико-семантических полей они часто переплетаются, взаимодействуют:

- расширение объема словаря;
- формирование структуры значений слова;
- развитие лексической системности и семантических полей;
- развитие словообразования;
- уточнение грамматического значения слова.

Нами составлена система занятий с использованием дидактических игр в работе по формированию лексико-семантических полей у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Система включает в себя следующее: задания на классификацию предметов по схемам, по картинкам (ягоды, фрукты, овощи, птицы, домашние животные и т. д.); дидактические игры «Разложи картинки на группы», «Разложи картинки по сходству», «Назови лишнее слово», «Спрячь лишнее», «Пара к паре»; задания для называния одним словом (транспорт, мебель, обувь и т. д.); дидактически игры позволяющие научить ребенка называть предмет по описанию «Отгадай загадки», «Отгадывание по описанию», «Волшебный мешочек» (данные игры проводятся в словесной форме). Ребенку предлагается описание предметов, он должен угадать, о чем идет речь); задания для формирования у ребенка отгадывания предмета по названию его частей (кузов, кабина, руль – грузовик и т. д.); дидактические игры для отгадывания по картинкам загадок описаний (Ребенку предлагается несколько картинок или предметов, из которых нужно выбрать: животных, птиц и т. д.)

Для того, чтобы научить ребенка подбирать слова антонимы, можно пользоваться различными играми: «Выбери из трех слов два слова – «неприятеля», «Сравнить по вкусу», «Сравнить по цвету», «Сравнить по размеру». Такие игры сначала можно проводить с опорой на картинки или предметы, а затем на слух, усложняя задание.

Дидактические игры, которые помогают формировать умение в подборе синонимов. «На что похоже?» – ребенку предлагается найти сравнение, данная игра проводится на основе наглядного материала. Игра «Закончи предложение» – ребенку предлагается подобрать сравнения и закончить начатое предложение.

Для совершенствования лексико-семантических полей ребенка необходимый речевой материал должен подаваться в игровой форме, так у ребенка будет появляться мотив, а, следовательно, и желание говорить на определенную тему. В такой ситуации дети чувствуют себя наравне с взрослыми. Поэтому использование дидактических игр необходимо для успешного обучения ребенка.

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют свои особенности лексико-семантических нарушений по сравнению с другими детьми. Оптимальным решением в данной ситуации будет использование дидактических игр, которые должны проводиться не только с логопедом, но и закрепляться с воспитателями и родителями.

Библиографический список

1. Лалаева Р. И., Серебрякова М. В. Коррекция ОНР у дошкольников. СПб., 2001. 160 с.
2. Логопедия: учебник для студентов дефектологов. фак. пед. ин-тов/Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. Л. С. Волковой – книга 1. М.: ВЛАДОС, 2003. 528 с.
3. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР. СПб., 2001. 560 с.
4. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. О. С. Ушаковой. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 256 с.
5. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. М., 2015. 48 с.

© Аршинова К. В., 2017

Е. В. Афанасьева, С. В. Онищенко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современное развитие системы образования на первый план выдвигает задачи по созданию условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития. Методологические основы педагогической интеграции определены в работах В. В. Краевского, А. В. Петровского, Н. Ф. Талызиной, Г. Д. Глейзер, В. С. Леднёва, Л. И. Новиковой, и других. К их числу относят: философскую концепцию о ведущей роли деятельности в развитии ребёнка; положение о системном и целостном подходе к педагогическим явлениям; психологические теории о взаимосвязи процессов образования и развития [3], которые определяются как одна из сторон процесса развития; показаны возможности реализации принципа интеграции к основным компонентам педагогического процесса, что обеспечивает его целостность и системность.

Психологи подчеркивают, что интеграция должна обеспечить «психологическую готовность» детей к совместному обучению. Для этого необходимо переосмысление обществом отношения к детям с ОВЗ, признание их равных прав на получение образования, разработка конкретных программ сопровождения детей с ОВЗ для оптимальной реализации их возрастных возможностей (Н. Л. Белопольская, М. В. Жигорева, И. А. Коробейников, Т. Н. Князева, И. Ю. Левченко, Е. А. Стребелева, В. В. Ткачева, Н. В. Шутова и др.).

Включение детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся учащихся требует значительных изменений в организации процесса обучения, необходимости обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся на протяжении всего периода его обучения в условиях общеобразовательной школы.

Для успешного сопровождения детей с ОВЗ, учитель-логопед и педагог-психолог должны **знать:**

- Конституцию РФ, законы РФ, постановления и решения Правительства РФ;
- приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность;
- теорию и методы управления образовательными системами, новейшие достижения отечественной и зарубежной дефектологической и педагогической наук;

уметь:

- определять структуру и степень выраженности нарушения, согласно возрастному развитию;
- определять направления коррекционно-развивающей работы в соответствии с заключением ПМПК;
- решать коррекционные задачи работы с детьми путем применения программ и методик, адаптируемых к условиям работы в школе;
- представлять информацию в устной, письменной и форме на электронных носителях;

владеть:

- современными педагогическими технологиями дифференцированного, развивающего обучения;
- методами анализа и обобщения диагностико-коррекционной, учебно-методической работы;

Сопровождать – значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ – особая форма психолого-педагогической практики, предполагающей соучастие взрослого в индивидуальном развитии ребенка за счет отслеживания (диагностики) процесса созревания, роста и формирования необходимых способностей, позволяющих ребенку решать задачи возраста с опорой на собственные ресурсы. Это сопровождение включает не только специальную коррекционно-развивающую работу с детьми в индивидуальной и групповой форме, но и обязательную работу с педагогическим и детским коллективом, родителями.

Цель сопровождения – создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении (в соответствии с их возрастными индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья), способствующие успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме.

В комплексном сопровождении детей с особыми образовательными потребностями в условиях образовательного учреждения (ОУ) совместно с педагогом-психологом и учителем-логопедом участвуют социальный педагог, классный руководитель, учителя-предметники. Эта взаимосвязь прослеживается в написании и реализации адаптированных общеобразовательных программ (АОП) рекомендованных специалистами ПМПК на протяжении всего обучения ребенка в ОУ.

Задачи психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, обучающегося в массовой школе:

- предупреждение обострения имеющихся проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

В своей работе сотрудники психолого-педагогической помощи придерживаются следующих принципов [2]:

1. *Принцип семейной центрированности* – специалисты взаимодействуют не только с ребенком, но и с семьей (людьми из ближайшего окружения ребенка).
2. *Принцип партнерства* – деятельность специалистов направлена на установление партнерских отношений с ребенком и его семьей.
3. *Принцип междисциплинарного взаимодействия* – работа осуществляется специалистами, действующими в рамках технологии профессионального взаимодействия.
4. *Принцип открытости* – сотрудники психолого-педагогической помощи отвечают на запрос семьи или лиц, представляющих интересы ребенка, обеспокоенных его развитием.
5. *Принцип конфиденциальности* – информация о ребенке и семье, доступная специалистам, не подлежит разглашению или передаче без согласия семьи.
6. *Принцип уважения к личности ребенка* – специалисты принимают ребенка как полноправную личность, вне зависимости от возраста и уровня его развития.
7. *Принцип уважения к личности родителя* – уважая личность родителя, специалисты ПМПК принимают его мнение о ребенке, его личный опыт, решения и ожидания.
8. *Принцип профессиональной ответственности* – специалисты ответственны за принятые решения и рекомендации, которые затрагивают интересы ребенка.
9. *Принцип информированного согласия* – сотрудники психолого-педагогической помощи дают родителям/законным представителям достаточную, доступную для понимания информацию о своей деятельности и о ребенке, добиваясь согласия на участие в обследовании и принятия помощи.
10. *Принцип учета образовательных прав других детей* – в образовательной организации помимо ребенка с ОВЗ присутствуют и другие дети (не имеющие каких-либо нарушений), права и интересы которых точно так же необходимо соблюдать при включении каждого конкретного ребенка с ОВЗ в образовательную среду.

Для обеспечения комплексного сопровождения детей с ОВЗ в условиях ОУ введены в штатное расписание ставки учителя-логопеда, педагога-психолога.

В обязанности учителя-логопеда входит: всестороннее изучение речи обучающихся, проведение индивидуально-групповых и фронтальных занятий с учащимися, имеющими отклонения в речевом развитии, оказание методической помощи учителям.

Педагог-психолог выявляет особенности их интеллектуального развития, личностных и поведенческих реакций, проводит занятия, направленные на нормализацию эмоционально-волевой сферы, формирование продуктивной деятельности, на профилактику межличностных отношений; оказывает методическую помощь учителям; развивает психолого-педагогическую компетентность педагогов и родителей [4].

Одним из связующих звеньев системы сопровождения являются родители. Она требует выстраивания определенной системы работы с родителями обучающихся, которая поможет родителям понять свои воспитательные успехи и неудачи и, возможно, пересмотреть систему взаимодействия со своим ребенком.

Таким образом, специалисты сопровождения отслеживают эффективность обучения детей с ОВЗ по программе (рекомендованной ПМПК), текущие и этапные результаты адаптации, динамику развития и личностного роста обучающихся, формирование навыков образовательной деятельности, освоение общеобразовательных программ, показатели функционального состояния их здоровья. Результаты наблюдений фиксируются в карте сопровождения обучающегося.

Все вышесказанное позволяет выстроить определенную модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, которая характеризуется следующими принципами [5]:

1) системность – оказание психолого-педагогической помощи в разных направлениях;

2) комплексность – комплексная помощь, охватывающая все сферы его деятельности, помогающая отследить успешность обучения и наладить межличностные связи;

3) интегративность – предусматривает интеграцию различных методов (психотерапевтических и психолого-педагогических), методик, подходов, дидактических и психотерапевтических приемов;

4) приоритет особых потребностей ребенка – выявление причин учебных затруднений ребенка, знание и учёт его особых потребностей для использования их в качестве обходных путей (нуждаются в специальных условиях организации образовательного процесса);

5) непрерывность – отражает необходимость ранней диагностики его возможностей и способностей ребенка, осуществления психолого-педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения, т. е. на всех ступенях образования.

Дети с ОВЗ должны быть обеспечены специальными условиями для обучения в общеобразовательной школе. Поэтому основным принципом организации работы является оказание комплексной психолого-педагогической помощи детям. Психолого-медико-педагогическое сопровождение процесса обучения и воспитания обеспечивает государственную гарантию доступности и равных возможностей получения полноценного образования учащихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС.

Библиографический список

1. Психологическая служба школы / под ред. И. В. Дубровиной М., 1995. 222 с.
2. Пашковская И. Г. Европейский Союз: помощь развитию / под ред. А. И. Никитина // Аналитические доклады НКСМИ МГИМО (У) МИД РФ. М.: изд- во МГИМО (У), 2006. Вып. 2
3. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации // Библиотека федеральной программы развития образования. М.: Издательский дом «Новый учебник», 2005. 477 с.
4. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования М.: Изд-во «Аркти», 2005. 336 с.
5. Система образования для детей с проблемами в здоровье / под ред. Л. Е. Курнешовой. М.: Центр «Школьная книга», 2008. 312 с.
6. Пузанкова Е. Н., Бочкова Н. В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е. Н. Пузанкова. М: Просвещение, 2007. 230 с.

© Афанасьева Е. В., Онищенко С. В., 2017

Е. Н. Барышникова, Т. А. Дорофеева

ОСОБЕННОСТИ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

В настоящее время актуальной проблемой является полноценное развитие детей. В первые годы жизни ребенок знакомится с окружающим его миром, овладевает речью. В этом процессе большую роль играет двигательный анализатор. В возрасте 4–5 месяцев начинают развиваться самые простейшие двигательные функции, а в 6 лет моторика у детей развита настолько, что они начинают осваивать различные виды продуктивной деятельности.

Одним из условий для правильного формирования звукопроизношения является достаточное развитие речевой моторики. Речевая моторика включает в себя два аспекта – мимическую и артикуляционную моторику. Под артикуляционной моторикой подразумевается совокупность скоординированных движений органов речевого аппарата, обеспечивающая одно из условий правильного звукопроизношения.

Развитие речи и рук всегда идет параллельно друг другу. Когда ребенок появляется на свет, первой формой его общения являются жесты, движения пальцев рук. И только затем артикуляция слогов.

У большинства детей с заиканием отмечается моторное отставание. Для коррекции моторного развития детей с заиканием необходимо изучение особенностей этого развития. По мнению Е. М. Мастюковой, мелкая моторика является составной частью моторных способностей. Под термином «мелкая моторика» подразумеваются точные движения, соответствующие высшему уровню двигательного развития человека.

Е. М. Мастюкова описала возрастные этапы развития тонкой моторики рук и зрительно-моторной координации.

На первом этапе моторного развития (в норме этот этап продолжается от рождения до 14 мес.) основной задачей является формирование контроля над положением головы, возможности ее произвольных движений во всех направлениях, к концу этапа – развитие и укрепление выпрямляющих рефлексов туловища.

На втором этапе (в норме – от 4 до 6 мес.) ребенок, положенный на живот, должен устойчиво удерживать голову по средней линии и опираться на предплечья, согнутые под прямым углом, а уже к 6 мес. опираться на вытянутые руки, удерживать голову в вертикальном положении на руках у взрослого, активно поднимать голову лежа на спине, к концу 5-го месяца сохранять при поддержке позу сидя. После 4 мес. необходимо стимулировать у ребенка повороты со спины на живот.

На третьем этапе (возраст от 6 до 8 мес.) необходимо стимулировать разнообразную двигательную активность ребенка, повороты тела со спины на живот, учить малыша свободно крутиться на животе с вытянутыми и отведенными в сторону ногами. Очень важно к концу этого периода стимулировать ползание (иногда это может быть ползание назад), учить ребенка ползать по кругу и к 8 месяцам ползать вперед к игрушке при помощи подтягивания на руках, а в дальнейшем и отталкивания ногами, также укреплять функцию сидения и присаживания при подтягивании его за руку из положения лежа на спине.

На четвертом этапе (возраст от 8 до 12 мес.) важно научить ребенка контролировать позиции рук и ног. Это дает возможность малышу переносить вес тела на руки, приподнимать грудь от поверхности в положении на животе. В этом возрасте полезно стимулировать «ручное хождение», поддерживая ребенка за живот и наклоняя его вниз. Ползание может являться главной формой самостоятельного движения в течение нескольких месяцев. Важно совершенствовать движение рук, учить ребенка захвату предметов с участием большого и указательного пальцев, учить произвольно отпускать предметы из пальцев рук, стимулировать развитие манипулятивной деятельности: учить его возить и толкать предметы, мять и рвать бумагу.

На пятом этапе моторного развития (в норме от 12 до 18 мес.) важное значение имеет стимуляция самостоятельной ходьбы, совершенствование устойчивости туловища в вертикальном положении, развитие пяточно-пальцевой формы шага с первоначальной опорой на пятку, потом на пальцы – так называемого переката. Необходимо развивать изолированные движения пальцев рук с помощью специальных игрушек: обучать клавиатурным действиям на игрушечном пианино, совершенствовать дифференцированный захват предметов с противопоставлением большого пальца указательному.

На шестом этапе моторного развития (в норме от 18 до 24 мес.) ребенка учат вставать без поддержки из положений на животе и спине, подниматься вверх и вниз по ступенькам, совершенствовать способ ходьбы, бегать, ходить назад; особое внимание обращают на развитие функции равновесия. Происходит развитие координированных движений пальцев рук с активным использованием большого пальца, что составляет основу для совершенствования манипулятивной деятельности.

На седьмом этапе моторного развития (в норме от 2 до 3 лет) у ребенка развивается подвижность и равновесие. Развитие подвижности и равновесия создает основу для совершенствования бега. Малыша учат прыгать, спрыгивать со ступеньки.

Многие ученые пришли к выводу, что у детей с заиканием наблюдается общее недоразвитие моторики. Органические нарушения моторной функции проявляются следующим образом:

1) симптомы выпадения – невозможность производить простые упражнения;

2) гиперкинезы, тремор, фибриллярные и фасцикулярные сокращения языка;

3) атактические расстройства – невозможность сразу выполнить то или иное движение (выполнение удается только при зрительном контроле);

4) апраксические расстройства (в единичных случаях).

В исследованиях Г. А. Волковой показано, что у некоторых заикающихся детей 4–7 лет моторика не нарушена, у большинства же детей имеются разнообразные и многочисленные нарушения общей моторики, тонкой произвольной моторики рук и пальцев, мимических мышц и орального праксиса. Преобладают нарушения моторной функции в форме общего моторного напряжения, скованности, замедленной переключаемости движений, имеются нарушения и в форме двигательного беспокойства, расторможенности, не координированности, хаотичности движений, с наличием гиперкинезов, с широкой амплитудой выполнения движений. Невозможность свободно говорить по поводу совершаемых действий еще больше сковывает движения ребенка: исчезает легкость, непринужденность в поведении, замедляется темп движений, не выполняется до конца действие.

Заторможенность особенно ярко проявляется в играх при ходьбе и беге: дети напряженно сгибают руки в локтевых суставах, с усилием прижимают их к туловищу, бегают на прямых ногах, не сгибая их в коленных суставах. Скованность мышц шеи и плеч выявляется в поворотах детей всем туловищем, в моторной неловкости. Двигательная расторможенность заикающихся детей сказывается в том, что они легко возбуждаются, суетятся во время игр, подпрыгивают, приседают, взмахивают руками, выражая таким образом свое возбуждение.

Исследования Г. А. Волковой показали, что у детей раннего возраста имеется неравномерность в созревании двигательного анализатора, клинически проявляющаяся в различных нарушениях моторики.

Н. С. Самойленко считает, что развитие моторики у заикающихся детей может идти впереди речевого развития или отставать от речи, и могут встречаться заикающиеся дети с особой моторной одаренностью. По состоянию моторики Н. С. Самойленко выделяет четыре группы заикающихся дошкольников:

Первая – дети, имеющие нарушения темпа, ритма, мышечного тонуса, ориентировки и коллективных взаимоотношений. При этом внимание и активность не нарушены. Недочеты моторики быстро изживаются.

Вторая – дети слабо одаренные в моторном отношении, в движениях нет ловкости, быстроты, точности. Темп замедленный, внимание вялое, активность пробуждается постепенно, инициативы почти никакой. Усвоение заданий требует длительной проработки.

Работа над растормаживанием мышечного напряжения и улучшением координации движений не дает хороших результатов. Могут быть случаи легкой моторной отсталости.

Третья – дети с сильной мышечной заторможенностью. Вытянутое палкообразное положение рук, растопыренные или сжатые в кулаки пальцы, отсутствие сгибания при движении руки, минимальное сгибание ног при ходьбе, отсутствие качания рук при походке, качание одной рукой или качание неестественно вытянутых рук, выталкиваемых вперед и не координированных с движением ног; сильная заторможенность шеи и плеч. Работа с этими детьми требуется большая, как коллективная, так и индивидуальная. Дети часто отказываются от коллективных игр, предпочитая играть в одиночку, с серьезным лицом, не проявляя никаких эмоций, отказываются от активных ролей. Сроки работы с ними длительные.

Четвертая – дети моторно возбудимые, с обилием бесцельных движений, производимых в быстром темпе. Такие дети встречаются не так часто. Спокойное положение для них трудно выполнимо. В коллективной игре не ждут своей очереди, стремятся к беспрерывным движениям. Мышечный тонус несколько напряжен, наблюдается повышенное эмоциональное отношение к игре. Бег и прыжки их сильно возбуждают. Активность чрезвычайно повышена: готовы все сделать за других, вмешиваются в чужую игру, проявляют агрессивные действия, стремятся получить руководящую роль. Работа с такими детьми длительная, результаты не всегда положительные.

Таким образом, степень нарушения моторики прямо пропорциональна степени тяжести заикания. Общая моторика, тесно связанная с речевой, оказывает большое влияние на последнюю. Трудности перевоспитания речи заикающихся тесно переплетаются с трудностями коррекции моторики. Если успешно корригируются моторные нарушения, то это является положительным прогнозом в перевоспитании речи.

Библиографический список

1. Волкова Г. Л. Логопедическая ритмика: учебник для студентов вузов. М.: Владос, 2002. 272 с.
2. Волкова Г. Л., Шаховской С. Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов. М.: Владос, 2011. 680 с.
3. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1997. 95 с.
4. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. М.: ВЛАДОС, 1997. 304 с.

© Барышникова Е. Н., Дорофеева Т. А., 2017

А. Н. Белокопытова

СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Роль педагога через призму времени – как здорово звучит. На самом деле роль всегда одна – сделать что-то новое знакомым и понятным. В наше время ученик способен обойтись без учителя, как справочника, все есть в сети. Учитель XXI века – это партнер, равноправный партнер любого ребенка. Да, это сложно принять, но приняв, понимаешь на сколько это эффективно.

Дети с отклонениями в развитии оказываются лишены доступных их здоровым сверстникам каналов получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, дети не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта, остающегося вне сферы досягаемости. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций. Отрицательные эмоциональные переживания, хроническая неудовлетворенность и т. п. могут приводить к патологическим изменениям характера, искажениям в формировании личности [2].

Дети с ОВЗ – это отдельная группа учащихся, а специфика дистанционного образования предполагает достаточное владение информационно-коммуникационными технологиями для проведения успешной коррекционной работы.

Одним из этапов коррекционной работы считаем применение «формирующего оценивания» на своих уроках, так как дети часто не верят в себя. Для повышения самооценки использую бальную систему оценивания, мотивирующие фразы и слова (например, при работе над проектами оценкой могут быть слова «well done 5» «good» «try again»). Такие инструменты как SWOT анализ, таблица ЗИУ, WORLD CAFFE, мозговой штурм,

листы самоооценки и взаимооценки помогают развивать в детях самостоятельность и самоконтроль. **«Мозговой штурм» (англ. brainstorming)** – один из наиболее популярных методов стимулирования творческой активности. Этот прием помогает найти нестандартное решение путем одновременного высказывания нескольких участников. В чем будет педагогический эффект? Устранение страха получить плохую оценку или боязни насмешек одноклассников, а также возможность избежать проблем очного мозгового штурма.

Необходимо помнить, что поведение на уроках должно быть свободным и непринужденным, так как у проблемных детей не развит самоконтроль, поэтому невозможно и соблюдение дисциплины. Дети более продуктивно работают, когда уроки проводятся в игровой форме. Разрешая мелкие дисциплинарные нарушения, можно поддерживать общую хорошую работоспособность.

Нельзя допускать возникновения как сильных отрицательных, так и положительных эмоций. Они снижают способность к обучению детей с проблемами в развитии [1].

Учет цикличности интеллектуальной активности ребенка может быть обеспечен и в домашней работе. Он должен работать в том же ритме, в котором работает его мозг. Родителям необходимо находиться рядом с ребенком во время выполнения домашнего задания.

Необходимо помнить, что накапливающееся утомление затрудняет осмысливание, систематизацию и запоминание информации. При утомлении деятельность мозга настолько дезорганизуется, что разрушаются уже установленные, но незакрепленные связи. При этом забывается усвоенная, казалось бы, информация. Это необходимо помнить при заучивании правил, стихов и т. д. Длинное стихотворение или правило следует учить небольшими порциями, делая перерывы [3].

Следует учитывать, что при одних и тех же проявлениях дефицитарного развития их причины могут быть различными, и, наоборот, – одни и те же причины могут вызывать разные по характеру проявления. Точно установить причины выявленных трудностей помогут специалисты: психолог, нейропсихолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед и др. Но любая причина и обусловленные ею трудности сигнализируют о необходимости привнесения в педагогический процесс соответствующих развивающих или коррекционно-развивающих технологий с целью преодоления негативного влияния этих трудностей на усвоение детьми школьных знаний, становление общеучебных и предметных умений, формирование учебной деятельности [4].

Современные образовательные стандарты для обучения детей с ОВЗ разрешают учителю использовать различные методы и приемы обучения для достижения поставленной задачи, в том числе и использование психо-диагностических таблиц. В них связываются воедино практически все элементы диагностического процесса – от запроса до выдачи рекомендаций. В этом смысле они выступают в качестве ориентировочной основы в деятельности практического психолога. Доступность построения психодиагностических таблиц делает их незаменимыми помощниками в работе учителей начальных классов [3].

Какие бы методы и способы обучения не использовались при обучении детей с ОВЗ, главным остается принцип непрерывности образования и особенно, сохранности здоровья учеников.

Таким образом, в настоящее время государственная политика в области образования должна быть направлена на разработку новой образовательной парадигмы, идеологии, сердцевиной которой может стать интегрированное обучение. Проблема интегрированного образования сложна, дискуссионна, но, главное, она является действительно социальной проблемой, так как в ходе её решения затрагиваются интересы колоссального количества людей, представителей различных социальных групп, страт, и – подрастающего поколения – будущего нации [2].

Библиографический список

1. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М.: Издательство «Ось-89», 1997. 224 с.
2. Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие. Балашов: Изд-во «Николаев», 2002. 80 с.
3. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников. М., 2002. 80 с.
4. Степанова О. А. Профилактика школьных трудностей у детей: методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2003. 128 с.

© Белокопытова А. Н., 2017

И. Г. Белоусова, О. В. Дунина, О. А. Москалёва

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И ПЕДАГОГОВ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ, НАЦЕЛЕННАЯ НА КОРРЕКЦИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Интеграция в общеобразовательные школы детей с речевыми нарушениями успешна при условии достаточно высокого уровня развития речи, в том числе ее лексической стороны. Одной из основных задач коррекционного обучения и специальных дошкольных учреждениях для детей с речевыми нарушениями является практическое усвоение лексических средств языка.

Основываясь на системном психолого-педагогическом подходе к анализу и коррекции нарушений речи, деятельностном подходе, а также на принципах развития чувства языка, связи речевых нарушений с другими

сторонами психического развития, развивающего обучения, системности, коррекции и компенсации, мы использовали коррекционную работу совместно с музыкальным руководителем.

Цель нашей работы – изучение эффективности системы совместной работы музыкального руководителя и педагогов группы компенсирующей направленности, необходимой для эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми с проблемами в речи через проведение логоритмических занятий и постановки логосказок на основе певческой, слушательской, музыкально-ритмической деятельности.

Использование коллективных логоритмических сказок и логоритмических упражнений в обучении и воспитании детей с проблемами в речи способствуют:

- развитию артикуляционной и мимической моторики;
- развитию фонематического слуха;
- развитию координации движений;
- развитию темпоритмической организации речи, дыхания;
- развитию просодической стороны речи;
- формированию произвольности (внимания, памяти);
- формированию пространственных представлений;
- регулированию процессами возбуждения и торможения, нормализации состояния мышечного тонуса.

Совместная работа музыкального руководителя и педагогов группы компенсирующей направленности, направленная на коррекцию речевых нарушений у детей средствами музыкально-ритмической деятельности с использованием логоритмических сказок, способствует большей эффективности развития речевого потенциала ребёнка.

Задачи музыкального руководителя:

- выявить особенности развития активной речи дошкольников и исследовать речевой уровень дошкольников совместно с педагогами логогрупп;
- подобрать музыкальную, психологическую и методическую литературу, раскрывающую проблемы речевого развития дошкольников;
- провести анализ влияния музыкального воспитания на развитие активной речи дошкольников;
- разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу «Музыкальная АБВГдейка» музыкального воспитания в дошкольном учреждении, направленную на изменение речевых способностей дошкольников и ее эффективность;
- провести анализ коррекционно-развивающей программы.

Задачи педагогов:

- теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития связной речи у дошкольников через интеграцию образовательных областей «Музыка», «Коммуникация»;
- создать комплексную музыкально-педагогическую систему, включающую развитие связной речи детей через движения и эмоции, т. е. через логоритмические упражнения, НОД, логосказки;
- организовать длительное воздействие на ребёнка с логоэлементами, логоритмическими упражнениями и методами развития речи;
- использовать методы и средства логоритмических сказок и упражнений, побуждающие детей к яркому, эмоциональному процессу развития речи;
- углублять и формировать базовые навыки устной речи как ведущего средства общения и познания;
- совершенствовать пропаганду логопедических знаний среди воспитанников и родителей.

Теоретическая значимость нашей работы: систематизированы знания по организации совместной работы музыкального руководителя и педагогов группы компенсирующей направленности с детьми с нарушениями речи через проведение логоритмических занятий и логосказок, позволяющие тем самым расширить сферу логопедического воздействия на данное нарушение.

Практическая значимость: совместная разработка педагогами группы и музыкального работника логоритмических сказок и логоритмических упражнений для коррекционно-развивающей работы с дошкольниками; совместное изготовление с детьми, педагогами, родителями декораций и костюмов для театрализованной деятельности.

Новизна исследования: побуждение детей к творческой деятельности в процессе проведения логоритмических занятий, упражнений, логосказок; повышение общего культурного и общеречевого уровней детей; интеграция образовательных областей в рамках целенаправленной коррекционной работы по развитию речи с дошкольниками.

Инновационные технологии используемые в коррекционной работе:

- *музыкотерапия, звукотерапия, аромотерапия;*
- *самомассаж, точечный массаж, массаж;*
- *хромотерапия (наука, изучающая свойства цвета);*
- *брейн-джим (тренировка мозга) – одна из новых интересных технологий, помогающая развитию речи детей;*
- *биоэнергопластика – совместные движения речевого аппарата и кистей рук;*
- японская пальчиковая гимнастика, *которая содействует концентрации внимания ребенка и успокоению его нервной системы.*

Этапы работы

I этап – ***предварительный***. Мы создали комплексную, музыкально-педагогическую систему, включающую развитие связной речи детей через логоритмические упражнения, занятия, логосказки.

II этап – ***творческий***

Певческая деятельность

Три этапа:

- предварительный (упражнения, распевки);
- основной (песенный репертуар);
- заключительный (игры, логоритмические сказки, как самое эффективное средство развития детей дошкольного возраста).

Задачи:

- выработать правильное речевое дыхание;
- улучшить фонематический слух;
- развить артикуляционную моторику;
- выработка слуховых, речевых и певческих навыков при включении логоритмических упражнений, сказок, зарисовок в структуру логопедического занятия.

Ритмическая деятельность. Два направления:

- развитие неречевых процессов (общая моторика, координация движений, ориентация в пространстве, регуляция мышечного тонуса);
- развитие речевых процессов (развитие дыхания, голоса, темпоритма, ритмодвижения).

Слушательская деятельность:

- слушание музыкальных произведений помогает осуществлять методику музыкотерапии, проводить релаксационные минутки.

III этап – итоговый

Задачи: обобщить результаты музыкально-ритмической деятельности через проведение логоритмических сказок.

Благодаря такой систематической и разнообразной работе с использованием логоритмических сказок, применением инновационных технологий были выявлены положительные результаты для развития речевого потенциала детей. Это показывают результаты мониторинга педагогов группы компенсирующей направленности: повышен темп развития речи; наступило речевое раскрепощение детей в целом за счёт включения детей с недоразвитием речи в творческую, театрализованную, логоритмическую деятельность; сформировано позитивное взаимодействие детей в коллективе; повышена общая культура детей и раскрыт творческий потенциал личности каждого ребёнка; оказано целостное воздействие на речевую систему детей.

Библиографический список

1. Алябьева Е. А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. 64 с.
2. Баркалова Е. В. Речедвигательные упражнения с элементами психогимнастики // Логопед. 2009. № 3. С. 68.
3. Белая А. Е., Мирясова В. И. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников: пособие для родителей и педагогов. М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. 48 с.

© Белоусова И. Г., Дунина О. В., Москалёва О. А., 2017

О. А. Бохан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования рассматривается как «междисциплинарная деятельность специалистов образовательной организации, направленная на оптимальное в соответствии с возможностями включение ребенка в образовательную среду вместе с другими, не имеющими подобных ограничений детей, и поддержание его социально-психологической и образовательной адаптации на всем протяжении его обучения и воспитания. В рамках психолого-педагогического сопровождения реализуется соответствующий вариант образовательной программы, рекомендованный ПМПК» [2, с. 18].

Вся деятельность специалистов сопровождения направлена на поддержание социально-психологической и образовательной адаптации ребенка с ОВЗ, в том числе и в рамках работы с другими субъектами инклюзивного образования. В целом психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих, профилактических, организационных и просветительских технологий. Психолого-педагогическое сопровождение относительно молодое направление в образовании, но уже является неотъемлемой частью образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы одним из приоритетов в сфере общего образования определила обеспечение учебной успешности каждого ребенка, независимо от состояния его здоровья, социального положения семьи. Осо-

бое внимание на данном этапе уделяется формированию инструментов поддержки особых групп детей в системе образования (одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети в трудной жизненной ситуации, дети мигрантов).

Отметим, что в рамках психолого-педагогического сопровождения необходимо говорить о нескольких основных субъектах инклюзивной практики. Естественно, основным субъектом является ребенок с ограниченными возможностями здоровья, который по результатам обследования на психолого-медико-педагогической комиссии, нуждается в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы во всех ее компонентах. Следующим по значимости субъектом (скорее, субъектами) инклюзивного образовательного пространства являются остальные дети, включенные в то же самое образовательное пространство, которое после появления ребенка с ОВЗ, нуждающегося в организации специальных условий образования, приобретает свойство «инклюзивного». Эти дети также будут нуждаться в определенном психолого-педагогическом сопровождении, хотя и несколько иного плана. Важно понимать, что дети, окружающие нашего включаемого ребенка, не являются по отношению к нему однородным «коллективным субъектом». Некоторые из них с различной степенью негативности относятся к ребенку с ОВЗ, другие – нейтральны – он для них как бы не существует. Третьи, возможно, испытывают позитивные чувства и положительное отношение. В этой неоднородной межличностной ситуации предельно важно обеспечить как оценку межличностных отношений в детском коллективе, так и разработать ряд психолого-педагогических мероприятий, позволяющих минимизировать негативные отношения и использовать позитивные отношения для создания не просто толерантной образовательной среды, но эффективного включения создаваемых позитивных отношений в структуру комплексного психолого-педагогического сопровождения. Субъектами инклюзивного образовательного пространства также являются родители включаемого ребенка и других детей класса. Совершенно очевидно, что в данном случае родителей нельзя рассматривать как однородный субъект сопровождения, для каждой категории родителей должны быть разработаны отдельные технологии оценки и сопровождения специалистами школьного консилиума, в первую очередь, психологом ПМПК. Также коллективным субъектом инклюзивной практики, нуждающимся в психолого-педагогическом сопровождении, являются непосредственные участники инклюзивного образования – педагогический коллектив общеобразовательного учреждения. Педагогов следует рассматривать как особых субъектов сопровождения, поскольку они сами непосредственно включены в инклюзивное образование как специалисты, но, в то же время, в силу специфики своей профессиональной подготовки нуждаются в помощи и поддержке со стороны специалистов школьного консилиума, обладающих специальными знаниями и умениями в отношении различных категорий детей с ОВЗ [1].

Сопровождение ребенка (группы детей) с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе, в соответствии с подходом М. Р. Битяновой (1998) определяется как «целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в образовательной среде. В то же время, следует отметить, что само понятие «сопровождение» следует рассматривать не только в отношении деятельности психолога образования или педагога, но и других специалистов – логопедов, дефектологов, социальных работников, педагогов в структуре образовательных организаций, в том числе и ПМПК, которая и обеспечивает преемственность между различными вариантами ФГОС с учетом психофизических особенностей ребенка» [2, с. 24]. Определение сопровождения теснейшим образом сочетается с пониманием его как текущей (динамической) оценки адаптированности ребенка в образовательной среде, с одной стороны, и, соответственно, поддержанием оптимальной адаптации ребенка в этой среде – с другой. В ситуации, когда в ходе образовательного процесса увеличиваются нагрузки на ребенка (эмоционально-мотивационные воздействия или непосредственно когнитивные), субъектами образовательного процесса явно не планируется желание «перегрузить» ребенка, но способствовать обучению. В отсутствие четких и понятных для специалистов (в первую очередь, педагогов) критериев максимальной и, в то же время, оптимальной нагрузки возникает необходимость контроля состояния ребенка со стороны других субъектов образования (в структуре деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации). Его целью является оптимизация воздействий со стороны образовательной среды и «уравновешивание» этих воздействий с возможностями ребенка.

Сопровождение, в данном случае, должно осуществляться как дозирование образовательных нагрузок (в широком смысле этого понятия) – с одной стороны, максимально-оптимальных и достаточных для разностороннего полноценного развития ребенка, с другой – не выходящих за пределы индивидуально допустимых для данного ребенка с целью не допустить его дезадаптации. Таким образом, рассматривая ребенка с ОВЗ как субъекта образовательной среды с ограниченными возможностями адаптации, можно конкретизировать цели и задачи сопровождения как непрерывное поддержание силами всех специалистов – участников образовательного процесса равновесной ситуации между реальными возможностями ребенка по амплификации образовательных воздействий (определяемых, в первую очередь, внутренними условиями и закономерностями индивидуального развития ребенка) и объемом, динамическими показателями этих образовательных воздействий со стороны педагогов, родителей, любых других субъектов образовательной среды [3]. Подобная формулировка позволяет подойти к пониманию процесса сопровождения как к регулируемой динамической системе с отрицательной обратной связью.

В соответствии с этим в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения должны быть определены конкретные формы, содержание, технологии деятельности специалистов: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, дру-

гих участников образовательного процесса, экспертная деятельность по определению и коррекции программы индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ как компонента адаптированной образовательной программы. Каждое из этих направлений деятельности специалистов и педагогов включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

Библиографический список

1. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей. Минск, Национальный институт образования, 2005. 260 с.
2. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования /под общ. ред. М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. АРКТИ, 2014. 368 с.
3. Психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации / авт.-сост. Э. Н. Абуталипова, С. И, Галяутдинова, М. М. Семаго // Башкирский институт развития образования. Уфа, 2002.

© Бохан О. А., 2017

Д. П. Бурнакова, Т. А. Дорофеева

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В современных условиях образование становится необходимым атрибутом существования для всех людей, в частности для людей с ограниченными физическими возможностями.

Сегодня в России, как и во всем мире, наблюдается рост числа детей с проблемами в развитии, превращая их во все более значительную в количественном отношении социальную группу. За последние годы отмечается тенденция к увеличению как абсолютного, так и относительного показателя инвалидности. Наблюдается также негативная тенденция в структуре контингента детей данной категории. Это свидетельствует о масштабности проблемы и определяет необходимость принятия на государственном уровне комплекса мероприятий по созданию системы, обеспечивающей социальную интеграцию детей с проблемами в развитии.

После ратификации многочисленных международных конвенций и декларации в области прав человека (в том числе прав ребенка, прав инвалидов), отмечает Н. Н. Малофеев, российское государство закономерно берет курс на реформирование системы специального образования. Российская система специального образования – открытая социально-педагогическая система, призванная социализировать детей с ограниченными возможностями здоровья, она позволяет создавать особую среду в специализированном образовательном учреждении, содействуя интеграции детей в свободном социуме [1].

В век бурного развития информационных технологий на помощь приходит дистанционное образование как принципиально новая социально-ориентированная технология обучения, обеспечивающая конституционное право и социальные гарантии всех граждан в области образования, реально позволяющая получать образование представителям самой уязвимой категории населения – детям-инвалидам. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения актуально для изучения, так как является одним из компонентов успешной адаптации ребенка к современным условиям и обеспечивает полноценную социальную интеграцию детей с проблемами в развитии.

Логопедическая работа в условиях дистанционного обучения является одним из компонентов успешной адаптации ребёнка к современным условиям. Она строится по тем же принципам, что и в общеобразовательных учреждениях, то есть поэтапная и систематичная. Эта работа включает в себя диагностический этап и коррекционно-развивающий. А также информационную часть, которая включает в себя работу с участниками образовательного процесса – родителями (или законными представителями), педагогами. Основной целью дистанционной логопедической работы с детьми является развитие речевого общения, улучшение разборчивости речевого высказывания для того, чтобы обеспечить ребёнку наибольшее понимание его речи окружающими. Логопедическая работа направлена на коррекцию нарушений речи в сочетании со стимуляцией развития всех её сторон (лексики, грамматики, фонетики), сенсорных и психических функций. Ориентиром в логопедической коррекции служит не календарный возраст ребёнка, а уровень актуального речевого и интеллектуального развития. Одновременно проводится работа по развитию и коррекции нарушений артикуляционной моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Также стимулируется двигательно-кинестетический анализатор, что позволяет сформировать управление артикуляционным праксисом, развить навыки самоконтроля и адекватной самооценки действий ребёнка. При этом активно используется опора на другие анализаторы [2].

Логопедическая работа основывается на применении ИКТ и использовании Интернет-ресурсов, что и отличает дистанционный коррекционно-образовательный процесс от традиционной формы коррекции и ведения документации. Для каждого учащегося с ОВЗ, зачисленного в логопедический пункт разработана и утверждена индивидуальная коррекционная рабочая программа. Коррекционные программы рассчитаны на 1 – 2 года в зависимости от тяжести речевой патологии. Коррекционное обучение ведется по 3 этапам. Первый этап предусматривает восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи. Содержание работы по преодолению отклонений речевого развития предусматривает формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов и навыков анализа и синтеза слогового и звукового состава слова, коррекция звукопроизношения. Главная задача второго этапа заключается в формировании у детей пол-

ноценных представлений о морфологическом составе слова и синонимии родного языка. Основная цель третьего этапа коррекционно-развивающего обучения – развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания.

Организовать дистанционное взаимодействие с учащимися помогает программа Skype, которая позволяет: бесплатно общаться в режиме видео или аудио-связи; обмениваться мгновенными сообщениями, файлами, контактами; обеспечить групповое взаимодействие; продемонстрировать собеседнику свой экран, увидеть экран собеседника. С помощью программы Skype проводится диагностическое обследование состояния устной и письменной речи учащегося, разучивание пальчиковой, артикуляционной и дыхательной гимнастики, демонстрация правильного артикуляционного уклада звуков, осуществляется постановка нарушенных звуков и автоматизация их в речи, тем самым осуществляется коррекция и развитие устной речи учащихся.

Очень часто в процессе занятий ученику требуется оказать помощь в выполнении письменного задания или в настройке программного обеспечения. С помощью программы Team Viewer можно удалённо управлять компьютером собеседника, осуществлять аудио и видеообщение, передавать файлы, настраивать программы, совместно работать над документами. Таким образом, данная программа позволяет педагогу выполнить любые операции на компьютере ученика, а также предоставить доступ ученику к своему компьютеру с целью выполнения какого-либо задания. Использование Team Viewer в процессе дистанционных логопедических занятий расширяет возможности логопеда в использовании дидактических материалов, направленных на коррекцию и развитие письменной речи учащихся, позволяет сократить время на выполнение практических письменных упражнений. При организации и проведении дистанционных логопедических занятий можно использовать возможности сервисов Google – диска. Google – диск предоставляет возможность создания и совместного редактирования документов и таблиц, создание и просмотр презентаций, форм, рисунков. Кроме того, можно подключить дополнительные приложения, позволяющие сделать логопедическое занятие ещё более интересным, красочным, запоминающимся. Для организации продуктивного взаимодействия с ребенком используются интерактивные рабочие листы, созданные в GoogleDocs, предложенные авторами идеи М. Смирновой и Л. Рождественской [3]. Такая форма помогает организовать как совместную деятельность логопеда и учащегося, так и самостоятельную работу учащегося при выполнении заданий на классификацию, дифференциацию, одиночный или множественный выбор, разгадывание кроссворда, работу с деформированным словом, предложением, текстом. При этом логопед имеет возможность видеть, как ребёнок выполняет задание, и, в случае необходимости, оказывать ему необходимую помощь. Преимущество интерактивных рабочих листов в том, что они достаточно просты в изготовлении и использовании, доступ к листу может быть предоставлен для определенного числа пользователей. Интерактивный лист может быть использован неоднократно, причём на любых этапах занятия – как при объяснении нового материала, повторении и закреплении полученных знаний, так и на этапе контроля и проверки знаний. Красочное оформление интерактивных листов, разнообразие структуры и содержания заданий, возможность активных действий ребенка повышают познавательную активность учащихся, развивают положительную учебную мотивацию, самостоятельность, совершенствуют навыки владения информационно-коммуникационными технологиями. Кроме того, интерактивные рабочие листы обеспечивают разнообразие видов деятельности, позволяют визуализировать процессы обучения, использовать коррекционно-развивающие упражнения, способствующие не только коррекции речевых нарушений, но и развитию памяти, внимания, восприятия, логического мышления школьников с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, организация логопедической помощи в рамках дистанционного взаимодействия с использованием интерактивных методов обучения обеспечивает качественно новый уровень деятельности логопеда, значительно увеличивая ее дидактические, информационные, методические и технологические возможности.

Организация дистанционного обучения данной категории учащихся позволяет:

- максимально индивидуализировать образовательный процесс в зависимости от психофизических особенностей, индивидуальных возможностей и состояния здоровья каждого учащегося;
- обеспечить дополнительные часы для изучения предметов учебного плана;
- расширить круг общения учащихся с педагогами и сверстниками;
- обеспечить квалифицированную психологическую, дефектологическую и логопедическую помощь.

У дистанционных логопедических занятий есть как сторонники, признающие эффективность и результативность данного вида обучения, так и противники, справедливо указывающие на множество недостатков данной технологии обучения. Тем не менее, дистанционное образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья получает всё более широкое распространение, благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий и на сегодняшний день запрос на логопедическую помощь достаточно высокий. Это касается и начальной школы, а также среднего и старшего звена, и поэтому организация и содержание логопедической работы играет достаточно весомую роль во всестороннем развитии ребёнка в условиях дистанционного образования.

Библиографический список

1. Андреев А. А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 113–117.
2. Левченко И. Ю., Евтушенко И. В., Никольская И. А. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Национальный книжный центр, 2013. С. 125–128.
3. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. – Ростов н/Д: изд. Феникс, 2011. 109 с.

© Бурнакова Д. П., Дорофеева Т. А., 2017

И. В. Бутенко, Т. А. Келеменева

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ КЛУБА «РАДОСТЬ»

В России в настоящее время наблюдается увеличение числа детей с отклонениями в развитии, с инвалидностью. В стране насчитывается почти 2 млн. таких детей – 8 % всей детской популяции, из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. В нашем городе на учете в управлении социальной поддержки населения состоит 219 детей. Актуальность выбранной темы заключается в том, что дети с особенностями развития должны иметь равные возможности с другими детьми в получении образования. Уже сегодня существует потребность во внедрении такой формы обучения, которая создаст детям с ограниченными возможностями здоровья оптимальные условия обучения. Проблема – принятие индивидуальности каждого ребенка и создание ему таких условий обучения, которые необходимы для удовлетворения его особых потребностей. Инклюзивное образование только недавно получило в России нормативные основания и лишь сейчас становится практикой, получающей широкое применение. Основным принципом инклюзивного образования является обучение детей с особыми образовательными потребностями в обычных образовательных учреждениях, в том числе, и в учреждениях дополнительного образования, где должны учитываться потребности детей, а не дети должны подходить под те или иные рамки.

Уже 15 лет в МБОУ ДО «Центр развития творчества» г. Черногорска Республики Хакасия работает клуб «Радость» для детей с ОВЗ. В нашем учреждении мы стараемся приучить детей и взрослых понимать и принимать многообразие и разницу между людьми. Педагоги нашего центра твердо убеждены, что разница между людьми – это нормальное явление, и процесс обучения должен быть приспособлен к нуждам ребенка.

В клубе «Радость» создаются максимально комфортные условия для занятий с детьми с особыми потребностями. Мы занимаем два просторных, светлых, уютных кабинета, которые располагаются на первом этаже учреждения. На крыльце имеется пандус. Двери в кабинете широкие, убраны пороги, что обеспечивает беспрепятственный доступ всем желающим ребятам для занятий в клубе. Педагоги клуба систематически посещают курсы повышения квалификации по программам инклюзивного образования и коррекционной работы, участвуют в различных семинарах, методических объединениях по данным темам.

Мы привлекаем к занятиям, мероприятиям в клубе детей с самыми различными проблемами здоровья:

- заболеваниями опорно-двигательного аппарата;
- нарушениями деятельности ЦНС;
- нарушением слуха;
- нарушением зрения;
- нарушением речи;
- прочими заболеваниями (сахарный диабет, бронхиальная астма, порок сердца).

К занятиям мы также привлекаем и здоровых детей, это могут быть члены их семей (братья, сестры, друзья и приятели, любые другие дети, желающие заниматься в клубе).

Педагоги клуба стараются разнообразить жизнь детей с помощью всевозможных праздничных мероприятий, спортивно-игровых программ, участия в выставках, конкурсах, фестивалях различного уровня. Разнообразные направления деятельности клуба помогают ребятам раскрывать свои таланты, участвовать в мероприятиях, добиваться положительных результатов. Опыт новой жизни в коллективе учит ребенка доверять миру, снимает отчужденность, эмоциональную холодность. Теплая, приближенная к домашней, обстановка благожелательности, любви и заботы, дает ребенку возможность поверить в себя.

Учебная деятельность проводится в форме групповых и индивидуальных занятий, в том числе и на дому. На групповых занятиях царит атмосфера доброжелательности. Здоровые дети всегда и во всем стараются помочь тем, у кого что-то не получается. На занятиях присутствует психолог, который может оказать поддержку любому ребенку, который в этом нуждается. Благодаря этому, в нашем клубе дети с ОВЗ чувствуют себя нужными, успешными и равными.

Деятельность клуба осуществляется по нескольким направлениям:

- художественно-эстетическое: культурно-досуговая деятельность, музыкальное развитие, занятия хореографией;
- спортивно-оздоровительная: ежегодные городские спартакиады, спортивные праздники, занятия в шахматном кружке;
- декоративно-прикладное направление: работа с природным материалом, бросовым материалом, тестопластика, работа с бумагой и картоном;
- ознакомление с окружающим миром и развитие речи: экскурсии, беседы, художественное чтение, конкурсы чтецов, просмотр фильмов;
- психологическое сопровождение: диагностирование, реализация психоразвивающих программ, консультирование.

На протяжении всего периода работы в клубе «Радость» создаются условия для успешной социализации детей с физическими и умственными нарушениями здоровья. Идет неустанный поиск новых форм и подходов,

разрабатываются новые направления деятельности, новые формы и методы, которые дают положительные результаты интеграции детей в общество. Примером этого стало активное участие детей в мероприятиях различного уровня. Ребята с огромным желанием принимают участие в конкурсах республиканского, всероссийского и даже международного уровней, где часто становятся победителями.

При организации мероприятий в рамках воспитательной работы мы также не разделяем детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и здоровых детей, привлекаем воспитанников других образовательных объединений нашего учреждения, и это дает свои положительные результаты: повышает уровень развития одних и формирует человеколюбие других. В отличие от образовательного процесса, который ограничен рамками учебных планов и программ, воспитательный процесс организуется по единому плану воспитательной работы клуба, что позволяет реализовать себя детям, имеющим различные способности и возможности. Праздники, конкурсы, соревнования, игры, проводимые в клубе, предоставляют возможность каждому участвовать и добиваться успеха. Работа в клубе ведется и в период летних каникул.

Работа в данном направлении способствует тому, что дети не чувствуют себя изгоями в современном обществе. Если у ребят в учебной деятельности и возникают трудности, то в нашем клубе они могут себя проявлять и доказывать, что они конкурентоспособны.

Хочется закончить такими словами: «Спасение одного ребенка не изменит Мир… Но Мир, несомненно, изменится для этого одного ребенка».

Библиографический список

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб.-метод. пособие / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова. М.: Владос, 2014. 168 с.
2. Источник: http://refleader. ru/jgeqasqasmerqas. html (дата обращения 28.09.2017)
3. Источник: http://obrazovanie-medgora. edusite. ru (дата обращения 03.10.2017)
4. Телина, И. А. Социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов: учебно-метод. пособие. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2013. 156 с

© Бутенко И. В., Келеменева Т. А., 2017

Т. Н. Ванькова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Хорошо развитая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем больше у него возможностей к познанию окружающей действительности, полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие.

В настоящее время наблюдается рост числа детей, имеющих нарушения общей, мелкой моторики, а следовательно и речевого развития. Это неоднократно подчеркивается педагогами, психологами, и другими специалистами в области дошкольного образования. Актуальность работы по развитию мелкой моторики у детей обусловлена возрастными психологическими и физиологическими особенностями самих детей: в дошкольном возрасте интенсивно развиваются структуры и функции головного мозга. Формирование словесной речи у детей начинается, когда движение пальцев рук достигают достаточной четкости, при этом развитие пальцевой моторики подготавливает почву для последующего формирования речи. Поскольку существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности, то при наличии речевого дефекта у ребенка необходимо обратить внимание на тренировку его пальцев. Развитие мелкой моторики рук благотворно влияет не только на формирование активной детской речи, но и на исправление ее недостатков [1]. Функция человеческой руки уникальна и универсальна. Сухомлинский в своих воспоминаниях писал о том, что «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев. Чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее. Именно руки учат ребенка точности, аккуратности, ясности мышления. Движения рук возбуждают мозг, заставляют его развиваться».

В работе с детьми с речевыми нарушениями особое внимание уделяю развитию мелкой моторики, в своей работе использую, как традиционные, так и нетрадиционные методы. Одной из нетрадиционных логопедических технологий, которую я использую в работе с детьми, является Су-Джок терапия («Су» – кисть, «Джок» – стопа). В исследованиях южно-корейского ученого профессора Пак Чже Ву, разработавшего Су-Джок терапию, обосновывается взаимовлияние отдельных участков нашего тела по принципу подобия (сходство формы эмбриона человека, руки и ноги человека с телом человека и т. д.). Эти лечебные системы созданы не человеком, а самой природой. В этом причина ее силы и безопасности. Стимуляция определенных точек приводит к положительному результату, а неправильное применение никогда не нанесет вред человеку – оно просто неэффективно. Поэтому, определив нужные точки можно развивать речевую сферу [2].

В коррекционно-логопедической работе приемы Су-Джок терапии активно используются в качестве массажа при различных речевых расстройствах. Поскольку на ладонях находится множество биологически активных точек на них можно воздействовать при помощи Су-Джок шариков, что в свою очередь стимулирует речевые зоны коры головного мозга, способствуя развитию речи.

Су-Джок терапия – это универсальный, высокоэффективный, доступный и абсолютно безопасный метод работы с детьми. Сочетая Су-Джок терапию с артикуляционной гимнастикой, пальчиковой гимнастикой, с самомассажем, упражнениями по коррекции звукопроизношения и формированию лексико-грамматических категорий, позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-логопедической деятельности в детском саду.

Библиографический список

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов н/ Д, 2011. (Сердце отдаю детям). 109 с.
2. Пак Чжэ Ву Су Джок для всех. 2 -е изд. М.: «Академия», 1996. 136 с.

© Ванькова Т. Н., 2017

Т. В. Васильева, И. В. Кайлачакова

ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Совершенствование системы образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» требует своевременного обеспечения каждому ребенку адекватных условий для его развития. Особую социальную и педагогическую значимость имеет оказание активной дифференцированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Нашу группу посещают дети с нарушением опорно-двигательного аппарата и с задержкой в психическом развитии. Нарушения у детей проявляются в двигательной сфере (плохо развита общая и мелкая моторика), наблюдается нарушение развития познавательных процессов (низкий уровень познавательной активности и замедленный темп переработки информации), восприятия и сенсорного развития, а так же нарушения в речевой сфере (низкая речевая активность), нарушение эмоционально-волевой сферы. В большей степени у детей развито наглядно-действенное мышление, чем наглядно-образное и тем более словесно-логическое.

Основная идея нашей работы отражается в высказывании Н. Н. Поддьякова «Чем разнообразнее и интенсивнее экспериментальная деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее он развивается» [4, с. 28]. Поэтому одна из главных целей, которую мы ставим перед собой – развитие познавательных интересов и речевой активности детей с ограниченными возможностями здоровья через опытно-экспериментальную деятельность.

В своей работе мы опираемся на общие дидактические принципы (доступность, научность, систематичность, последовательность и наглядность) и принципы специальной коррекционной педагогики:

- принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования решает более широкий круг задач (образовательные, воспитательные и коррекционные) по сравнению с общеобразовательным учреждением (которое решает образовательные и воспитательные задачи);
- построение образовательного процесса с использованием сохранных анализаторов;
- принцип социально-адаптирующей направленности (помощь в дальнейшей социализации детей с ограниченными возможностями здоровья);
- принцип развития мышления, языка и коммуникации как средства специального образования (у наших детей лучше развита кратковременная память и низкая речевая активность);
- принцип необходимости специального педагогического руководства;
- принцип педагогического оптимизма (специальная педагогика исходит из того, что учиться могут все дети).

Мы считаем, что развитие познавательной и речевой активности через практические действия с предметами делают знания ребёнка более полными, достоверными и прочными.

При обучении детей используем следующие принципы:

- повтор инструкций и хоровое проговаривание;
- предоставление каждому ребёнку возможности задать вопрос взрослому или другому ребёнку;
- выполнение действий взрослым по инструкции детей: «Ребята, что мне нужно сделать сначала? Взять тарелочку? Беру. Потом? Насыпаю почву, как вы сказали. А теперь?..». Расскажите, о чём вы меня просили.

Перечисление последовательности действий помогает в развитии чёткости и логичности речи. Чтобы рассказы детей были более эмоциональными и творческими, используем другие приёмы:

Игра-упражнение «На что похоже».

Облако – как комочек ваты

Лёд – как зеркало и т. д.

Это упражнение помогает сделать словарь ребёнка более богатым и разнообразным.

Обязателен вывод после окончания работы:

– Что нового ты узнал?

– Что тебе показалось самым интересным?

– О чём ты не знал раньше?

Этот приём позволяет обобщить полученные знания, вызвать эмоциональный отклик и желание поделиться полученными знаниями с другими, т. е. развивает коммуникативную функцию речи.

Следующие приемы помогают развить фразовую и связную речь:

– выполнение действий по показу и словесной инструкции взрослого;
– при выполнении коллективной работы дробление одной процедуры на несколько мелких действий;
– фиксирование детьми результатов наблюдений в виде схематичных рисунков и так же фотофиксация для последующего повторения и закрепления (основывается на том, что у наших детей кратковременная память и низкая речевая активность);
– моделирование проблемной ситуации от имени сказочного героя – куклы.

Так как большинство наших детей имеют двигательные и интеллектуальные нарушения, мы используем как подгрупповую, так и индивидуальную формы работы. Так мы реализуем принцип коррекционно-компенсирующей направленности.

В своей работе мы используем технологию проектирования, разрабатываем недельные проекты в соответствии с лексическими темами учителя-логопеда и учителя-дефектолога которые строятся на основе поисково–исследовательской деятельности. Темы проектов разные: «Секреты воздуха-Невидимки», «Волшебница вода», «Наши пернатые друзья», «Службы 01, 02, 03 спешат на помощь», «В подземном царстве-государстве» и др.

Основная идея экспериментальной деятельности состоит в том, что сначала идёт чувственное восприятие, действие с предметами, а уже вслед за ними идёт слово и развитие речи. И это помогает не только формированию полноценных знаний детей об окружающем мире, но и способствует развитию речи по различным направлениям: развитие лексико-грамматического строя языка, связной речи, коммуникативной функции речи.

При реализации проекта «Секреты воздуха – Невидимки» проводили опыты на выявление свойств воздуха: «Надувание мыльных пузырей», «Сколько воздуха в легких?», «Морской бой», «Реактивный шарик», «Почему не выливается вода?», «Сухим из воды» и др. В процессе проведения опытов задействовали каждого ребёнка. Такие опыты чем-то напоминают ребятам фокусы, они необычны, а главное – дети всё проделывают сами [3].

Проект «В подземном царстве-государстве»: предлагали слепить фигурку из мокрого и сухого песка. Дети рассуждали, какой песок лепится, почему. Рассматривая песок через лупу, открыли для себя, что он состоит из мелких кристалликов – песчинок, этим объясняется свойство сухого песка – сыпучесть, также дети познакомились с составом почвы [3].

Проект «Служба 01, 02, 03 спешит на помощь!». Эксперимент «Наши помощники – глаза» помог понять детям, как трудно в этом мире жить, не видя ничего. Также дети поняли, зачем человеку обоняние, выяснили, что если заложен нос, то вкус пищи не чувствуется. Эксперимент «Свеча в стакане» помог детям узнать, какими способами можно потушить огонь [3].

Проект «Наши пернатые друзья». Прочитав рассказ Толстого «Хотела галка пить», мы с детьми провели аналогичный опыт. Проведя эксперимент «Почему гусь сухой?», дети поняли, почему не намокают перья у водоплавающих птиц во время купания [3].

Во время проведения опытов дети учатся задавать вопросы: «Как это сделать?», обращаться с просьбами: «Давайте сделаем так», «Давайте посмотрим, что будет, если…» Это помогает развитию диалогической речи. Учатся сравнивать два состояния одного и того же объекта и находить не только разницу, но и сходство. Тем самым мы развиваем у детей любознательность, наблюдательность и умение находить пути решения проблемных ситуаций. Результатами некоторых проектов были сообщения детей, составленные совместно с родителями. Это способствовало развитию монологической речи.

В нашей группе совместно с родителями создан уголок экспериментирования, где имеется все необходимое для того, чтобы дети могли заглянуть в мир предметов, сделать для себя открытия и узнать новые слова.

Таким образом, в экспериментальной деятельности дети получают более осмысленные знания через восприятие, действия с предметами. И это позволяет целенаправленно влиять на развитие познавательных интересов и коммуникативных функций начинающих исследователей.

«Я хочу знать», «я хочу уметь», «мне интересно», – такая познавательная потребность, проявлением которой и являются познавательные интересы, во многом определяет развитие личности. Ценность поисково-исследовательской деятельности в том, что она предоставляет возможность стимулировать эту потребность через близкие и естественные для ребёнка практические действия, расширять и дополнять возможности в познании окружающего мира, активизировать речь, что поможет дальнейшей социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников: Методическое пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 112 с.
2. Дыбина О. В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Система работы в старшей группе детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 80 с.
3. Дыбина О. В., Рахманова Н. П., Щетинина В. В. / Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. М., ТЦ Сфера, 2004. 192 с.
4. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство. Изд. «Речь», 2010. 144 с.

© Васильева Т. В., Кайлачакова И. В., 2017

Ю. С. Вишнякова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

В современное время для того, чтобы сделать процесс обучения ребенка наиболее эффективным, в логопедии расширяется перечень различных методов и приемов. Использование занимательного материала на логопедических занятиях позволяет сделать процесс изучения более интересным, а используемые материалы – наиболее запоминающимися. Непосредственно занимательный материал применяется логопедами в качестве средства привлечения внимания к изучаемому материалу. Занимательность позволяет расширить круг интересов ребенка, а также выработать стремление углубиться в изучаемый материал.

Использование занимательного материала в работе логопеда позволяет раскрыть разнообразные вещи, процессы и явления, влияющие на развитие ребенка, с новой стороны. Именно поэтому занимательный материал является чрезвычайно важным элементом познавательного процесса, способным вызвать у ребенка чувство удивления, которое в свою очередь является началом всякого познания. Кроме того, использование занимательности в процессе обучения помогает создавать у ребенка бодрое рабочее настроение, делает используемый материал более интересным и разнообразным. В лингводидактике выделяются различные виды занимательного материала, который при определенных условиях и целях может становиться обучающим.

В толковом словаре С. И. Ожегова даются определения следующих видов занимательного материала.

«Загадка – изображение или выражение, нуждающееся в разгадке, истолковании» [5, с. 154].

«Скороговорка – специально придуманная фраза с труднопроизносимым подбором звуков, быстро проговариваемая шуточная прибаутка» [5, с. 678].

«Ребус – загадка, в которой искомое слово или фраза изображены комбинацией фигур, букв или знаков» [5, с. 549].

«Пословица – краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм» [5, с. 487].

«Поговорка – краткое устойчивое выражение, преимущественно образное, не составляющее, в отличие от пословицы, законченного высказывания» [5, с. 478].

«Викторина – игра в ответы на вопросы, обычно объединенные какой-нибудь общей темой» [5, с. 85].

«Кроссворд – игра – задача, в которой фигура из рядов пустых клеток заполняется перекрещивающимися словами со значениями, заданными по условиям игры» [5, с. 236].

«Чайнворд – игра-задача, в которой расположенные цепью клеточки заполняются словами таким образом, что последняя буква одного слова начинает собой следующее» [5, с. 864].

«Шарада – загадка, в которой загаданное слово делится на несколько частей – отдельных слов; такая загадка, представляемая в живых сценках» [5, с. 892].

«Конкурс – соревнование, имеющее целью выделить лучших участников, лучшие работы» [5, с. 202].

«Филворд – разновидность кроссворда, в котором ответы вписываются в сетку с расставленными буквами» [5, с. 710].

Приведенный выше занимательный материал является действенным методом развития словаря. Наибольшей популярностью при работе с детьми младшего школьного возраста с ОНР III уровня пользуются разнообразные загадки, для решения которых требуется активизация основных элементов интеллекта (воображения, мышления и аналитико-синтетического восприятия). Еще один популярный у детей вид работы – ребусы. При решении ребусов учащийся определяет место, количество и порядок необходимой буквы в слове, тем самым проводя звукобуквенный анализ этого слова. Решение ребусов помогает расширить пространственные представления, способствует увеличению словарного запаса. Также ребусы содействуют предотвращению ошибок при письме и закреплению словарных слов. Увеличению словарного запаса и развитию мыслительных операций способствует включение в работу логопеда с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня и разнообразных кроссвордов.

Однако использование занимательного материала оправданно только тогда, когда он тесно связан с темой занятия, органически сочетается с учебным материалом, соответствует дидактическим целям.

Но, как всякое средство, занимательность может давать различный эффект в зависимости от многих условий своего применения. Она может быть эмотивной, может пропадать с исчезновением соответствующей ситуации, но она может вести и к устойчивому познавательному интересу [2].

Использование на занятии различного занимательного материала является для ребенка своеобразной гимнастикой, тренирующей его умственные силы и речевые навыки. Работа с занимательным материалом помогает ребенку с ОНР III уровня строить рассуждения и доказательства, развивает умение детей анализировать, обобщать, рассуждать, делать самостоятельные выводы и умозаключения [6].

Кроме того, занимательный материал активизирует и пополняет словарный запас ребёнка. «Посредством занимательного материала он узнает новые слова или значения слов, иносказательное значение предметов и явлений. Под влиянием занимательного материала у детей с ОНР III уровня складывается привычка рассматривать слова, как живое, многогранное и ёмкое речевое средство. Это помогает в развитии и совершенствовании языковой подготовки и расширяет его представление об окружающем мире» [2, с. 364].

«Занимательный материал можно широко использовать в воспитательно-образовательной работе с детьми младшего школьного возраста: в игровой, трудовой деятельности, на занятиях в классе, логопедических занятиях, в быту. Он воспитывает в детях наблюдательность, неординарность и нестандартность мышления» [4, с. 201].

«Работа с занимательным материалом способствует активизации речевой практики ребёнка с ОНР III уровня. Словесный занимательный материал, обогащая словарный запас ребёнка, расширяет его представления о возможностях переносного употребления слов» [1, с. 97].

Если говорить о проблеме умелого и правильного подбора занимательного материала, то здесь необходимо перечислить основные положения, относящиеся к занимательности обучения:

1. «Всю занимательность обучения следует делить на «внешнюю» (не связанную с содержанием урока) и «внутреннюю», причем «внутренняя» занимательность предпочтительнее «внешней» и удельный вес ее должен постепенно увеличиваться» [7, с. 395].

2. Использовать на занятиях все виды занимательного материала.

3. Основу занимательности, используемой на уроках, должны составлять задания, непосредственно связанные с программным материалом [1, с. 48].

Условиями, обеспечивающими правильное понимание и выполнение заданий со словесным занимательным материалом, являются: «предварительное ознакомление детей с предметами и явлениями, о которых упоминается в задании; продумывание педагогом способа использования загадок, характер и манера их преподнесения; уровень развития речи детей; учет возрастных особенностей и возможностей младших школьников с ОНР. Учитывая содержание занимательного материала, необходимо научить детей видеть его композиционные особенности и специфику синтаксиса. В этой целью проводится анализ содержания и структуры словесного занимательного материала» [2, с. 147].

Логопедические занятия с детьми младшего школьного возраста, кроме обучающей, должны нести в себе игровую составляющую, призваны помочь учащимся преодолеть имеющиеся трудности, которые мешают детям-логопатам успешно овладеть школьной программой. Эти занятия по своему содержанию должны несколько опережать изучение соответствующего материала на уроках.

Любое логопедическое занятие начинается с организационного момента. Тут могут быть использованы загадки, ребусы, анаграммы-кроссворды. Через решение таких «задачек» у учащихся формируется алгоритм преодоления трудностей. И, конечно, понимание логических взаимосвязей развивает мышление ребёнка, совершенствует содержательно-операциональный компонент его интеллекта.

В основной части логопедического занятия также могут быть использованы различные (в зависимости от темы и целей занятия) дидактические материалы. Сюда включают наглядный материал, схемы слов и предложений, тексты для прочтения, карточки с заданиями, анимированные кроссворды и ребусы, анаграммы и многое другое.

Заключительная часть занятия может содержать проблемные вопросы по теме занятия (для подведения итогов) или стать поощрением за хорошую работу.

Таким образом, применение словесного занимательного материала требует от ребёнка с общим недоразвитием речи III уровня активных мыслительных операций, что является обязательным условием успешной познавательной деятельности и развития словаря. Использование словесного занимательного материала на логопедических занятиях делает обучение интересным и ненавязчивым. Несмотря на то, что применение словесного занимательного материала не может стать основной формой работы, его применение в учебном процессе вполне целесообразно. Работа с занимательным материалом способствует более глубокому познанию детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи окружающей действительности.

Библиографический список

1. Карпова Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения. Ярославль: Академия развития, 2008. 237 с.
2. Львов М. Р. Методика работы над словарем // Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 2000. 431 с.
3. Львов М. Р. Основы теории речи. М.: ACADEMA, 2000. 248 с.
4. Народное искусство в воспитании детей / под ред. Т. С. Комаровой. М.: Педагогическое общество России, 2000. 256 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., Просвещение, 2010. 944 с.
6. Развитие речи детей дошкольного возраста/ под ред. Ф. А. Сохина. М.: Просвещение, 2001. 223 с.
7. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: В 2 т. // Избр. пед. тр. М., 2004. 576 с.

© Вишнякова Ю. С., 2017

Т. Н. Владимирова

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В последнее время в нашей стране активно используется психолого-педагогический подход к целенаправленному поэтапному внедрению компьютерной техники (в частности, ИКТ) в качестве нового средства обучения детей дошкольного и школьного возраста с особыми образовательными потребностями.

Использование ИКТ позволяет:

– знакомить учащихся с окружающим миром во всем его многообразии, развитии;
– выделить в сложном отдельные компоненты, раскрыть их взаимосвязь;
– рационально использовать учебное время;
– обеспечивать наглядность обучения;
– создавать действенные мотивы к получению знаний, а также к использованию их в практической деятельности.

В настоящее время в системе специального образования компьютерные технологии используются довольно эффективно, и без их применения подчас вообще не представляется возможным организовать учебно-воспитательный процесс.

Наиболее полно дидактические возможности ИКТ были сформулированы Н. М. Шахмаевым [4].

Согласно его точке зрения, их применение позволяет:

1. Дать учащимся более полную и точную информацию об изучаемом явлении или объекте, способствуя повышению качества обучения.
2. Сделать доступным для школьника такой материал, который при обычных способах изучения недоступен или малодоступен.
3. Повысить эффективность обучения, увеличить темп изложения материала.
4. Наиболее полно удовлетворить запросы и естественную любознательность учащихся.
5. Освободить учителя от части технической работы и сделать его труд творческим.
6. Облегчить труд учащихся и учителя.

Отметим, что необходимость использования в учебном процессе компьютерных технологий обусловлена и значительным усложнением объектов изучения в современной школе, так как невозможно продемонстрировать природные явления, и многое другое. Компьютерные технологии позволяют выйти за рамки учебного класса, сделать видимым то, что невозможно увидеть невооруженным глазом, сымитировать любые ситуации.

Компьютерные технологии при их рациональном использовании улучшают условия труда как учителя, так и учеников, при этом их ценность тем выше, чем в больших пределах они позволяют целенаправленно трансформировать учебное пространство и время [2].

Применение ИКТ улучшает передачу информации, значительно расширяет иллюстративный материал, создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность учащихся, усиливает эмоциональный фон обучения, формирует учебную мотивацию у обучаемых, индивидуализирует и дифференцирует учебный процесс. Таким образом, компьютерные технологии повышают интерес к учебе, мотивируют учение, дают возможность рационального использования выразительных средств.

Принцип наглядности в обучении доказывает, что наиболее высокое качество усвоения достигается при непосредственном сочетании слова учителя и предъявляемого учащимся изображения в процессе обучения. Особенно интересно можно использовать *мультимедиа технологии* для иллюстрации рассказа учителя на этапе объяснения нового материала. Мультипликационный или видеосюжет электронной энциклопедии не только расширит спектр предъявляемой информации, но и активизирует внимание школьников за счет активной работы зрительного и слухового анализаторов. Это оказывает влияние, прежде всего, на начальный этап процесса усвоения знаний – ощущения и восприятия. Сигналы, воспринимаемые через органы чувств, подвергаются логической обработке, попадают в сферу абстрактного мышления. В итоге чувственные образы включаются в суждения и умозаключения. Значит, более полное использование зрительных и слуховых анализаторов создает в этом случае основу для успешного протекания следующего этапа процесса познания – осмысления. Кроме того, при протекании процесса осмысления применение наглядности (в частности, изобразительной и словесной) оказывает влияние на формирование и усвоение понятий, доказательность и обоснованность суждений и умозаключений, установление причинно-следственных связей и т. д. Объясняется это тем, что аудиовизуальные пособия влияют на создание условий, необходимых для процесса мышления, лежащего в основе осмысливания.

Большую роль компьютерные технологии играют в запоминании как логическом завершении процесса усвоения [1]. Они способствуют закреплению полученных знаний, создавая яркие опорные моменты; помогают запечатлеть логическую нить материала, систематизировать изученный материал. Значительна роль ИКТ и на этапе применения знаний: уже много раз говорилось, что существуют специальные тренажеры, компьютерные программы, направленные на выработку умений и навыков, специальное использование для этих целей стати-

ческих и звуковых средств. Данное направление разрабатывают такие исследователи, как Р. Ф. Абдеев, В. П. Беспалько, Е. И. Машбиц, О. И. Кукушкина и др.

По мнению Е. В. Подвальной, применение мультимедийной презентации на уроках целесообразно в тех случаях, когда необходимо:

– познакомить учащихся с природными объектами, процессами, явлениями, которые невозможно наблюдать непосредственно (океаны, моря, горы, айсберги, растительный и животный мир и т. д.);
– продемонстрировать очень медленно или очень быстро протекающие процессы или явления;
– организовать тестовую проверку;
– провести дидактическую игру.

В начальной школе дети с нарушениями развития начинают познавать сложные закономерности мироустройства, недоступные непосредственному наблюдению, что составляет существенное отличие этапа начального школьного обучения от предшествующего ему – дошкольного. В начальных классах формируются не только представления учащихся об изучаемых объектах, но и понятия. Достижению каждой из этих задач способствует использование различных видов ИКТ. Это требование комплексного подхода к использованию средств обучения связано со спецификой их функций. В настоящее время в детских садах и школах для более эффективной коррекционной работы с детьми используются специальные компьютерные программы «Видимая речь» (IBM), «Мир за твоим окном» (авторы Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина), «Математика для тех, кому трудно: состав числа» (авторы И. В. Больших, О. И. Кукушкина) и некоторые другие. Эти компьютерные программы умело применяются в педагогическом процессе специальных дошкольных и школьных учреждений VIII вида [3].

При осуществлении коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта возникает необходимость поиска наиболее эффективных средств для достижения максимального результата в развитии. Использование в работе разнообразных компьютерных программ предотвращает утомление детей, поддерживает их познавательную активность, позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение и значительно повысить эффективность педагогической работы в целом.

Сегодня в распоряжении учителя начальных классов диафильмы, учебные фильмы и кинофрагменты, мультимедийные презентации и SMART Board презентации. Использование ТСО является одним из ведущих направлений обучения в начальной школе, так как именно ТСО лежит в основе формирования представлений об объектах природы и культуры человеческого общества. В работе с детьми определены следующие направления использования ИКТ, которые знакомят детей с социальным миром, развивают речь и доступны для работы с детьми с нарушением интеллекта – это создание собственных мультимедийных продуктов, презентаций, использование Интернет-ресурсов, использование готовых обучающих программ и компьютерных игр.

Таким образом, оснащение учебного процесса на этой образовательной ступени имеет свои особенности, определяемые как спецификой обучения и воспитания младших школьников в целом, так и спецификой курса «Окружающий мир», в частности. В процессе ознакомления с окружающим миром компьютерные технологии очень важны, так как во время использования они обеспечивают совместную деятельность различных анализаторов.

Компьютерные технологии обучения могут дополнить другие средства, используемые учителем на уроке. С помощью технических средств обучения можно показать природные явления, социальные взаимоотношения, которые трудно, а порой невозможно увидеть в урочное время.

С учетом вышеизложенного стоит отметить, что для изучения курса «Окружающий мир» должны использоваться компьютерные технологии обучения, поскольку они помогают лучше усваивать материал методом практического использования. Использование технических средств обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида позволит создать оптимальные условия для повышения эффективности преподавания, организации и проведения внеклассных мероприятий природоведческого характера, а также будет способствовать росту профессионализма и самообразованию учителей.

Библиографический список

1. Кукушкина О. И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире // Дефектология : науч.-метод. журн. 2005. № 5. С. 83–92. (Компьютер в руках дефектолога)
2. Олигофренопедагогика: учебное пособие / В. В. Воронкова, Т. В. Алышева, Г. В. Васенков. М.: Дрофа, 2009. 400 с.
3. Подвальная Е. В. К вопросу об использовании компьютерных технологий на уроках географии и естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Дефектология Коррекционная педагогика. 2010. № 3.
4. Специальная педагогика / под ред. М. Н. Назаровой. М.: Академия, 2001. 400 с.

© Владимирова Т. Н., 2017

А. С. Воробьёва
Научный руководитель – Г. А. Поваляева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Ведущим симптомом в структуре речевого дефекта при стертой дизартрии являются фонетические нарушения, которые часто сопровождаются недоразвитием лексико-грамматического строя речи.

Нарушения фонетической стороны речи с трудом поддаются коррекции, отрицательно влияют на формирование фонематического, лексического и грамматического компонентов речевой функциональной системы, вызывая вторичные отклонения в их развитии.

Своевременная коррекция нарушений звукопроизношения являются необходимым условием психологической готовности детей к усвоению знаний.

Целью нашего исследования являлось теоретически изучить и экспериментально проверить использование дидактических упражнений для коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Усвоение правильного звукопроизношения происходит в течение длительного времени, причем не сразу у всех детей. Наиболее благоприятным для формирования правильного произношения всех звуков родного языка является дошкольный возраст. «При дизартрии, которая является сложной речевой патологией, отмечаются очаговые поражения головного мозга, диагностируется ограниченная подвижность органов артикуляционного аппарата: мягкого неба, языка, губ» [1, с. 9].

Формирование звукопроизношения в онтогенезе осуществляется последовательно, со строгой закономерностью. Процесс формирования звукопроизношения происходит под влиянием взрослых и их педагогического воздействия. В дизонтогенезе гуление и лепет в основном появляются своевременно, но репертуар звуков и их интонирование ограничены. Развитие речи отстает от нормы, первые слова появляются после полутора лет, а фраза к трем годам. «Для детей с дизартрией бывают сложными слова со стечением согласных. В таких случаях чаще выпадает один согласный звук. У детей отсутствуют искажения, замены, смешение и пропуски звуков при нормальном речевом развитии, а у детей с дизартрией присутствуют» [1, с. 163].

Дидактические упражнения – эффективное средство закрепления грамматических навыков, так как благодаря заинтересованности детей они дают возможность упражнять ребенка в повторении нужных звуков.

В упражнениях дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения [2].

Дидактические упражнения служат средством воспитания и обучения, а именно: повышают интерес детей к занятиям, способствуют более легкому и быстрому закреплению трудных звуков в речи. Поэтому логопедическая работа требует использования дидактических упражнений для формирования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Частного дошкольного образовательного учреждения № 201 ОАО «РЖД» г. Абакана Республики Хакасия.

Для эмпирического исследования использовались методики диагностики звукопроизношения детей с дизартрией, разработанная и предложенная Архиповой Е. Ф., Поваляевой М. А., Филичевой Т. Б.

Обследование включает в себя возможности изолированного произнесения звука в различных типах слогов, в словах и предложениях. При работе с детьми используются сюжетные и предметные картинки, а также различные слоги, слова и предложения, которые ребенок произносит отраженно, повторяя за логопедом. Проведение данной методики необходимо для планирования в дальнейшем правильной коррекционной работы с ребенком [3].

При обследовании звукопроизношения применяются методические приемы отраженного и самостоятельного воспроизведения лексического материала. Детям предлагаются сюжетные и предметные картинки, слоги, слова, предложения, включающие исследуемые звуки (изолированное произношение; в слогах разной структуры; в словах, где звук занимает разные позиции (отраженно и самостоятельно по картинке); произнесение звука в предложении (отраженно, по картинке, по вопросам).

Результаты показывают, что у 10 % детей ЭГ наблюдался высокий уровень сформированности навыков звукопроизношения. Средний уровень сформированности навыков звукопроизношения выявлен у 60 % детей ЭГ и 40 % детей КГ. Результаты выполнения детьми диагностических проб показали преобладание низкого уровня сформированности навыков правильного произношения звуков (60 % у детей в КГ и 30 % ЭГ).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией недостаточно сформированы компоненты звуковой стороны речи, и существует необходимость в проведении целенаправленной работы по формированию звукопроизносительной стороны речи. На основе результатов диагностики составлены методические рекомендации для педагогов и родителей.

Неправильное звукопроизношение может привести к трудностям в овладении письменной речью. Большое значение имеет закрепление пройденного материала дома, что является обязательным условием для получения результатов.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы, проведенное исследование, показали необходимость и важность воспитания речи дошкольников на этапе ее формирования. На этом этапе происходит усвоение разговорного языка, становления и развития всех сторон речи – фонематической, грамматической, лексической, фонематической и лексической. Включение дидактических игр в практику обучения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией позволяет повысить уровень развития звукопроизносительной стороны речи.

Библиографический список

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие для студентов вузов. М.: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. 309 с.
2. Волкова Л. С., Шаховская С. А. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. пед. фак. вузов. М.: ВЛАДОС, 1999. 180 с.
3. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.

© Воробьёва А. С., 2017

Е. О. Гильманова

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Одной из самых главных психологических функций человека является речь. Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка. Когда ребенок овладевает речью, он приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к обобщенному отблеску находящейся вокруг реальности, к пониманию, планированию и регуляции собственных целей и поступков.

Полноценная речь ребенка является непременным условием успешного обучения его в школе, так как недоразвитие устной речи может привести к проблемам и в письменной речи. Всякая задержка в ходе становления речи ребенка также затрудняет общение с другими детьми и взрослыми. Над этой проблемой работали Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелёва, Г. В. Чиркина Р. И. Лалаева и др.

Самым распространенным речевым нарушением является общее недоразвитие речи. Впервые оно получило теоретическое обоснование Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии. Как утверждает Р. Е. Левина, под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. При ОНР отмечается позднее ее начало, бедный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. ОНР может проявиться в разной степени: от полной невозможности объединять слова во фразы или от произнесения отдельных звукоподражательных комплексов вместо слов, и в любом случае нарушение касается всех компонентов языковой системы [6].

В рамках личностно-ориентированного подхода с позиций принципа взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей в логопедии используются инновационные технологии для коррекции речи. Слово «инновация» – это латинское слово (лат. in – в, novus – новый), обозначает обновление, изменение, новообразование, нововведение [6].

«Инновация» («инновационный процесс») – «целенаправленное изменение, вносящее в систему новые элементы (новшества), обуславливающее ее переход из одного качественного состояния в другое, приводящее систему (в том числе и образовательное учреждение как целостную социально-педагогическую систему) к развитию» [5].

Большинство ученых, аналогично исследованиям Р. Н. Юсуфбековой, дают более широкое понятие образовательной инновации, понимая под ней «процесс создания, освоение, использование и распространение нового». Другая часть исследователей понимает под этим «деятельность по созданию нового». Процессы же освоения, использования, распространения нового не включаются ими в определение образовательной инновации и, следовательно, не понимаются как собственно инновационные [6, 8].

Используя инновации в коррекционно-педагогической работе, мы ориентируемся на развитие у детей с нарушениями речи индивидуальных способностей, в том числе языковой, не замыкаясь только на формировании «программных» знаний, умений и навыков. Можно выделить некоторые виды инновационных технологий в логопедии:

- информационно-коммуникационные технологии;
- дистанционные образовательные технологии (используемые при организации работы с родителями);
- инновационные психокоррекционные технологии: арт-терапия, сказкотерапия, психосоматическая гимнастика и т. п.;
- здоровьесберегающие технологии;
- педагогические технологии с использованием нетрадиционных приемов ароматерапии, хромотерапии, музыкотерапии и т. п.;
- смешанные технологии – традиционные логопедические технологии с использованием нововведений [2, 3].

Остановимся подробнее на технологиях с использованием нетрадиционных приемов. Эти методы преодоления нарушений речи представляют для педагогов вспомогательный комплекс возможностей коррекции отклонений в речевом развитии детей.

Хромотерапия – это наука, изучающая свойства света и цвета.

Ученые отмечают, что одни цвета ласкают взгляд, успокаивают, способствуют поднятию внутренних сил, бодрят, иные раздражают и угнетают.

Задачи, которые можно решать, используя технологию хромотерапии:

1. Автоматизация и дифференциация исправленных звуков с помощью предметов всевозможных цветов.
2. Совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи.
3. Развитие общей и мелкой моторики.
4. Обучение детей расслаблению в зависимости от окружающего их цветового пространства.
5. Развитие правильного дыхания.

Литотерапия – «это терапевтическое воздействие с помощью камней (минералов) на организм человека» [7, с. 4].

Примеры применения элементов литотерапии на логопедических занятиях:

– перебирание камней, раскладывание по цвету, размеру, выкладывание дорожек или узоров из камней, выкладывание букв и слов;
– массаж рук и пальцев (сжимание камней в кулачках, перекатывание по ладошкам, по руке, массирование пальчиков камешками);
– пальчиковая гимнастика с элементами литотерапии;
– логопедические игры с использованием различных камней.

Музыкотерапия – психотерапевтический метод, использующий музыку в качестве лечебного средства. Термин «музыкотерапия» имеет греко-латинское происхождение и в переводе означает «лечение музыкой».

Цели музыкотерапии:

1. Создавать положительный эмоциональный фон.
2. Стимулировать двигательные функции.
3. Развивать дыхательный и артикуляционный аппарат.
4. Растормаживать речевую функцию.

Коррекционные задачи:

1. Стимуляция слухового восприятия (активизация правополушарных функций).
2. Увеличение объема внутреннего и внешнего лексикона (частотного и нечастотного).
3. Формирование навыков словообразования.

Музыкотерапия как учебный процесс включает: прослушивание музыкальных произведений; пение песен; ритмические движения под музыку; сочетание музыки и рисования, артикуляционной, пальчиковой гимнастики.

Данные методы в комплексной логопедической помощи, не требуя особых усилий, улучшают процесс коррекции речи, повышают интерес ребенка к занятиям. Эффект их использования зависит от профессиональной компетенции педагога, умения применять новые возможности, включать эффективные методы в систему коррекционно-развивающего процесса, создавая психофизиологический комфорт детям во время занятий [1].

Таким образом, использование элементов таких инновационных технологий, как литотерапия, хромотерапия и музыкотерапия помогает развивать у детей внимание, память, мышление, фантазию, творческое воображение, мелкую моторику, речевое дыхание, слуховое восприятие, связную речь, совершенствовать грамматический строй, пополнять словарь и т. д.

Библиографический список

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 109 с.
2. Елсакова А. Н., Лисовская Н. Н., Соколова И. В. Использование инновационных технологий в работе учителя-логопеда // Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 33–34.
3. Инновации в логопедическую практику: методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений / сост. О. Е. Громова. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. 114 с.
4. Кванина В. В. Инновации: определимся с понятиями // Администратор образования. 2007. № 1. С. 75–83.
5. Кочешкова Л. О. Технология управления инновационной деятельностью в образовательном учреждении: Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / под ред. профессора В. В. Судакова. Вологда: Изд. центр ВИРО, 2005. 44 с.
6. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Дефектология. 2007. № 4. С. 22–29.
7. Самохин В. Ф. Педагогические инновации в системе профессионального образования // Инновации в образовании. 2006. № 6. С. 4–9.
8. Смирнова И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников. СПб: «Детство-Пресс», 2004. 320 с.

© Гильманова Е. О., 2017

Н. А. Главизина, Е. К. Колмык, Е. В. Мурзина

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ ЧЕРТАМИ ХАРАКТЕРА

Включение детей с аутистическими чертами характера в массовую образовательную систему в дошкольном возрасте может оказывать значительное влияние на их развитие, в частности, повышение уровня речевых и коммуникативных навыков, навыков социализации и интеллектуального уровня.

Уровень предоставляемой поддержки и сопровождения должен варьироваться на основе тяжести диагностических симптомов и нарушений в развитии ребенка с аутистическими чертами характера, а также меняться в процессе времени как функция продвижения ребенка и приобретения им необходимых навыков для обучения в натуральной среде. Дети с аутистическими чертами характера характеризуются специфическим видом расстройств речи и коммуникации, способностью и мотивацией к сотрудничеству, сенсорным восприятием. Ключевыми факторами в успешной инклюзии таких детей являются понимание сути данного заболевания и выбор педагогических методов для их обучения.

Многие проблемы, с которыми сталкиваются дети с аутистическими чертами характера в процессе образования, обусловлены их когнитивными особенностями. По данным австралийского психолога Т. Эттвуда, к таковым относятся нарушения внимания и исполнительной функции, повышенные или сниженные способности к чтению и математике, низкая центральная когерентность и визуальное мышление [1, 2, 3].

У детей с аутистическими чертами характера часто нарушены способности удерживать внимание, уделять внимание релевантной информации, переключать внимание в случае необходимости и кодировать внимание. Важно подчеркнуть, что уровень внимания детей зависит от уровня мотивации и желания заниматься тем, чем им предлагают. Особые трудности в образовании возникают у детей с аутистическими чертами характера вследствие нарушения исполнительной функции, которая включает способности к организации и планированию, рабочую память, подавление и контроль импульсов, рефлексию, управление временем и расстановку приоритетов, понимание комплексных и абстрактных концепций, применение новых стратегий и др. Ребенок с аутистическими чертами характера с большей вероятностью, чем его сверстники, будет проявлять исключительные способности, или, наоборот, испытывать серьезные трудности в области чтения (дислексия) и математики (дискалькулия).

Ученые проанализировали также процесс обработки информации у детей с аутистическими особенностями и отметили, что некоторые из них могут быть очень успешными во внимании к деталям, но при этом затрудняться в восприятии и понимании целостной картины, в определении того, что является важным, а что второстепенным (слабая центральная когерентность). Для ребенка с рассматриваемым нарушением свойственны хорошая непроизвольная память и непроизвольное восприятие, но он испытывает трудности в произвольной организации восприятия и запоминания. Нередко информация ребенком не воспринимается и не запоминается, если она не привязана по смыслу к предмету его интереса. Следует также учитывать, что информация, организованная по формальному признаку (цвету, размеру, форме предметов), различного рода классификации, схемы воспринимаются и запоминаются детьми с аутистическими чертами характера достаточно легко. Наиболее сложной для их понимания является социальная и эмоционально-насыщенная информация (значения и смыслы, обусловленность происходящих событий человеческими отношениями и т. п.). Исходя из всего этого, можно говорить о том, что организация обучающей среды и структуризация учебной деятельности в инклюзивном образовании детей с аутизмом будет отличаться своеобразием.

Стратегия визуального расписания часто используется для повышения предсказуемости и как альтернатива вербальным и письменным инструкциям. Переключение с одного вида деятельности на другой часто бывает проблематично для некоторых детей с аутизмом и может вызвать протест в форме агрессии или неадекватного поведения. Использование визуального расписания во время уроков или занятий помогает структурировать учебную деятельность и таким образом помочь аутичному ребенку лучше понимать происходящее, выполнять требуемые задания на постоянной основе и сотрудничать при переходе от одной деятельности к другой.

Цель стратегии «прайминг» – подготовить ребенка к сложной ситуации, которая может возникнуть в инклюзии. Прайминг – это предварительное обучение необходимым навыкам, которые в ближайшем будущем понадобятся ребенку в общении со сверстниками или в процессе обучения по школьной программе. Прайминг может стать эффективной стратегией для предотвращения поведенческих проблем, связанных с переходами от одной деятельности к другой, избеганием сложных заданий и медленным темпом приобретения навыков. Также с помощью прайминга можно научить ребенка поиску социально-приемлемых решений при возникновении проблем в общении со сверстниками, смоделировать ситуации, которые будут происходить в будущем, и обучить тому, как правильно себя вести.

Для самого ребенка с аутизмом инклюзия должна стать процессом, способствующим его развитию, включая повышение уровня речевых и коммуникативных навыков, навыков социализации и интеллектуального уровня. Именно сфера социализации должна стать основной целью для развития. Учиться считать, писать и читать можно и на надомном обучении. А общаться со сверстниками, адаптироваться к социуму и приобрести навыки общения, взаимодействия, дружеских отношений не представляется возможным на надомном обучении. Но для того, чтобы инклюзия и обучение в среде нормативно развивающихся сверстников были успешными, особым детям требуется специализированная помощь.

Процесс обучения в инклюзивной среде подразумевает, что ребенок с аутистическими чертами характера будет приобретать академические навыки – чтение, счет, письмо и другие – наравне со своими нормативно развивающимися сверстниками. Инклюзивная среда позволяет ребенку с аутистическими чертами характера приобрести не только знания, соответствующие учебной общеобразовательной программе, но и преодолеть сложности и проблемы, которые сопровождают его развитие. На основе данного восприятия оценка начального уровня навыков позволяет дополнить индивидуальный план обучения ребенка и акцентировать педагогическую работу на развитии навыков речи, коммуникации, социального взаимодействия и других. Низкий уровень развития того или иного навыка либо его отсутствие не является показателем того, что ребенок не способен к инклюзии. Оценка навыков ребенка предоставляет педагогу возможность включить в программу обучения работу над развитием отсутствующих навыков, либо слабых сторон и учесть данные затруднения при выборе методов и стратегий обучения в инклюзии.

Библиографический список

1. Власова Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. М.: Просвещение, 1967. 207 с.
2. Ермолаева М. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников // Дошкольное воспитание. 1995. № 9. С. 21–28.
3. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. Тере-винф, 2000. 336 с.

© Главизина Н. А., Колмык Е. К., Мурзина Е. В., 2017

Е. Р. Гурякова

Научный руководитель – Н. А. Солдатова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Речь – это особая и наиболее совершенная форма общения, присущая только человеку. В процессе речевого общения люди обмениваются мыслями и воздействуют друг на друга [3]. Речь включает процессы порождения и восприятия сообщений для целей общения или для целей регуляции и контроля собственной деятельности.

Развитие грамматического строя речи играет ведущую роль в процессе развития ребенка и занимает важное место в общей системе работы по формированию речи в детском саду. Владение навыками грамматического строя позволяет ребенку вступать в свободное общение со сверстниками и взрослыми, дает возможность получить необходимую ему информацию, а также передать накопленные знания и впечатления об окружающем.

Успешность обучения детей в школе также во многом зависит от уровня овладения ими грамматическим строем речи. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня освоения грамматики.

Однако развитие грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня до настоящего времени представляет собой актуальную проблему, что обусловлено значимостью овладения грамматикой для дошкольников и социальной адаптации детей [2].

Объект исследования: развитие грамматического строя речи у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель данной работы: выявить особенности развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существуют особенности развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, которые заключаются в:

- несформированности грамматического строя речи;
- ошибках в предложно-падежных конструкциях;
- непонимании предлогов.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования определены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Охарактеризовать особенности развития грамматического строя речи у детей дошкольного возраста в онтогенезе и дизонтогенезе.
3. Подобрать, описать и апробировать методики исследования особенностей развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
4. Проанализировать полученные данные.

В теоретической части нашего исследования представлены основы развития грамматического строя речи у детей дошкольного возраста.

Взгляды исследователей на проблемы развития грамматического строя свидетельствуют о том, что речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умствен-

ным развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Усвоение ребенком родного языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. По мнению Т. Б. Филичевой, для того чтобы понять патологию речи, необходимо четко представлять весь путь последовательного речевого развития детей в норме, знать закономерности этого процесса и условия, от которых зависит его успешное протекание [4].

Для исследования особенностей грамматического строя речи мы подобрали методики, направленные на исследование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и у детей с нормальным речевым развитием.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «ЦРР – д/с “Василек”» г. Абакана Республики Хакасия. Выборку составили две группы старших дошкольников по 10 человек в каждой. Возраст детей – 5–6 лет. Экспериментальную группу (ЭГ) составили дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня. Контрольную группу (КГ) составили дети с нормальным речевым развитием.

Для определения содержания методики были использованы материалы из трудов Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой [1].

Констатирующий этап экспериментального исследования включал в себя три серии заданий, в которые входили разнообразные лингвистические пробы: первая – три задания на определение уровня понимания предлогов, вторая – шесть заданий на изучение владения предложно-падежными формами во фразовой речи, третья – три задания, выявляющих уровень владения предлогов в связной речи.

Результаты изучения уровня понимания предлогов показали, что дети ЭГ допустили ошибки в понимании значения предлогов: «через – сквозь», «из-за – из-под», «над – под», «от – к», «за – перед».

Общий балл детей ЭГ за первую серию равен 30, что соответствует 22 % успешности.

Общий балл детей КГ равен 80, что равнозначно 95 % успешности.

Таким образом, исходя из полученных данных, можно говорить о том, что каждый второй ребенок с общим недоразвитием речи III уровня имеет низкий уровень понимания предлогов.

Задания второй серии вызывали у детей ЭГ значительные трудности. Они показали низкий уровень внутреннего смыслового программирования и грамматического структурирования предложений, не справились с данными заданиями, требующими сформированности оптико-пространственных представлений. У них встречались замены и пропуски предлогов с сохранением падежной формы.

Общий балл ЭГ за вторую серию равен 27, что соответствует 10 % успешности.

Общий балл КГ равен 131, что соответствует 97 % успешности.

Исходя из полученных данных, можно говорить о низком уровне использования предложно-падежных форм в речи всех детей с общим недоразвитием речи III уровня экспериментальной группы.

Результаты третьей серии показали, что дети с общим недоразвитием речи III уровня не замечают ошибочно употребленных предложно-падежных форм или допускают смешение предлогов. У дошкольников КГ наблюдается более высокий уровень верификации.

При пересказе в ЭГ наблюдались многочисленные замены, пропуски, смешение предлогов, отмечались как внутрипадежные, так и межпадежные замены. Ответы дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня представлены короткими рассказами, состоящими из обрывочных нераспространенных, часто аграмматичных предложений. Связующие элементы между предложениями и их частями отсутствуют.

Дети КГ допускали нечастые замены и смешения предлогов с существительными в родительном, дательном, творительном падежах.

Представим оценку результатов изучения у дошкольников ЭГ и КГ смысловой адекватности употребления предложно-падежных конструкций, возможность программирования текста, содержащего данные грамматические формы и правильное грамматическое оформление

Общий балл ЭГ 35, что соответствует 26 % успешности.

Общий балл КГ 97, что соответствует 72 % успешности.

Таким образом, ошибки в использовании падежей и предлогов у детей с общим недоразвитием речи III уровня многочисленны и специфичны и носят как продуктивный, так и непродуктивный характер, соответствующий низкому уровню развития их грамматических средств языка.

На основании результатов проведенных методик можно сделать вывод, о том, что 100 % детей с общим недоразвитием речи III уровня имеют критический (низкий) уровень сформированности грамматического строя речи.

Проведенное исследование способствовало выявлению особенностей нарушений грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Результаты исследования показали, что при выполнении заданий у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня выявлены многочисленные нарушения грамматического строя речи:

- 39 % детей с общим недоразвитием речи III уровня не понимают значения предлогов;
- 93 % детей с общим недоразвитием речи III уровня на низком уровне используют предложно-падежные формы в свой речи;
- у 100 % детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдались ошибки в программировании текста, содержащего грамматические формы, и правильном грамматическом его оформлении;
- у 100 % детей с общим недоразвитием речи III уровня выявлен критический (низкий) уровень сформированности грамматического строя речи, свидетельствующий о начальном этапе овладения грамматическими средствами.

В ходе исследования выяснилось, что грамматический строй речи является сложным для понимания дошкольников, его усвоение происходит в течение длительного времени. Для детей с общим недоразвитием речи III уровня характерны существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов. С помощью предлогов дети стараются выразить главным образом пространственные отношения. Особенно редко используются предлоги, выражающие не только отношения, но и обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия.

Таким образом, в ходе исследования была достигнута поставленная нами цель и решены все задачи. Проведенная работа подтверждает верность выдвинутой гипотезы о том, что дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют проблемы в развитии грамматического строя.

Библиографический список

1. Бессонова Т. П. Дидактический материал по обследованию речи детей. М.: АРКТИ, 2012. 46 с.
2. Логопедия: учеб. пособие / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. Л. С. Волковой. М.: Просвещение, 2013. 680 с.
3. Феклистова И. В. Использование компьютерных технологий в логопедической работе // Коррекционная педагогика. 2011. № 1.
4. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М.: Аркти, 2010. 314 с.

© Гурякова Е. Р., 2017

Л. С. Дмитриева

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время развитие инклюзивного образования идет достаточно интенсивным темпом. В детских садах сегодня оказываются не только дети с нарушениями опорно-двигательной системы, снижением слуха и зрения, но и те категории детей, которые до этого практически не имели возможности обучаться – дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что коммуникация является важной частью жизни каждого человека, так как коммуникация – это общение, а без общения человек не сможет усвоить речь, правила поведения, не сможет стать личностью. Именно у детей-аутистов наиболее ярко выражены трудности в общении.

Развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития. Коммуникативные навыки – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на знании и практическом опыте личности. Коммуникативные навыки – это те навыки, которые можно и нужно развивать. Другими словами, нужно учить детей умению общаться и формировать у них поведенческую культуру при взаимодействии с другими людьми.

Содержание общения детей не остается неизменным в течение всех дошкольных лет: общение и отношения детей проходят сложный путь развития. Навыками коммуникации ребенок овладевает постепенно. Это происходит от бессознательного понимания мимики, жестов людей до полного понимания речи окружающих и овладения собственной речи. Без этих жизненно важных процессов невозможен результат полноценного общения.

Нарушение коммуникативного поведения является первым признаком раннего детского аутизма. На данном этапе развития научного знания представление о детском аутизме сформированы исследователями В. В. Лебединским, К. С. Лебединской, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, которые определяют его как искаженный тип психического развития, главным проявлением которого является нарушение коммуникативного характера. Изучению развития коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом посвящены исследования А. В. Хаустова.

Все ученые, исследующие детей с РАС, отмечают у них нарушения вербальной коммуникации, которые проявляются в виде невозможности использовать речь для общения. Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с аутизмом имеет свои особенности, которые проявляются в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддерживать диалог, а также в виде стереотипных высказываний и ряда других специфических особенностей. При построении диалога у аутичных детей отмечаются трудности при смене коммуникативных ролей «говорящего» и «слушающего». В процессе разговора дети с аутизмом не способны обеспечить обратную связь и тематическую направленность информации.

В специальной педагогике и психологии с целью формирования навыков коммуникации у детей с аутизмом выделяются три основных подхода: психоаналитический, бихевиористский и психолингвистический.

В рамках психоаналитического подхода изучение и развитие речевой коммуникации и формирование коммуникативных навыков у детей с РАС связывается с характером их внутренних конфликтов. В то же время учеными ставится задача разрешения этих внутренних конфликтов, связанных с самосознанием, поскольку, по мнению сторонников данного подхода, по мере формирования знаний и представлений о себе, речь ребенка спонтанно изменяется и становится более адекватной.

Сторонники бихевиористского подхода в основание развития коммуникативных навыков кладут технологию имитации: от устанавливания зрительного контакта с педагогом, обучения имитировать движения взрослого к обучению ответам на вопрос в форме простых фраз, используя подсказки в виде подкрепления правильных ответов. Для преодоления трудностей переноса (генерализации) усвоенных навыков бихевиористы предложили использовать при отработке каждого коммуникативного навыка множество разнообразных ситуаций и включать в процесс обучения максимальное количество человек.

В контексте психолингвистического подхода проходит изучение онтогенетического развития детей в норме, применяются данные знания при обучении детей с аутистическими расстройствами.

А. В. Хаустов отмечает: «Специалистами разных стран накоплен определенный опыт, позволяющий сделать вывод о том, что формирование коммуникативных навыков при детском аутизме является проблемой педагогического характера. Активно разрабатываются методы коррекции коммуникативных навыков у детей данной категории. В отечественной коррекционной педагогике и специальной психологии достаточно подробно описано клиническое состояние детей, страдающих детским аутизмом, дана характеристика специфических особенностей речи и общения таких детей» [3, с. 69].

Поскольку аутизм представлен широким спектром и различным уровнем нарушений в развитии, весьма важным моментом для исследователей и практиков является проведение точной диагностики с целью разработки качественных и эффективных программ обучения детей, страдающих аутизмом.

Для проверки развития коммуникативных навыков у детей аутистов нами была проведена экспериментальная работа на базе МБДОУ «Детский сад “Орленок”» г. Абакана Республики Хакасия.

Объектом исследования явились воспитанники старшей и подготовительной групп.

Для выявления когнитивного и поведенческого уровня развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста нами были использован такой метод, как наблюдение, и диагностики, направленные на выявление особенностей сформированных навыков общения у детей старшего дошкольного возраста: адаптированная методика диагностирования коммуникативных способностей у детей младшего дошкольного возраста (Л. В. Абрамовой); методика определения ведущей формы общения ребенка со взрослым (М. И. Лисиной); методика изучения умений вести диалог (И. А. Бизиковой); «Оценка социальных и коммуникативных навыков у детей с аутизмом» (А. В. Хаустова).

При проведении обследования фиксировались следующие показатели:

1) порядок выбора предложенной ситуации взаимодействия;
2) основной объект внимания в первую минуту исследования;
3) характер активности по отношению к объекту внимания;
4) уровень комфортности состояния ребенка во время эксперимента;
5) особенности речевых высказываний детей;
6) продолжительность взаимодействия (определялась по желанию ребенка, но не более 15 минут).

Оценка социальных и коммуникативных навыков у детей с аутизмом по методике А. В. Хаустова включала:

- выявление особенностей коммуникативных навыков (видов и возможностей коммуникации, оценку сферы общения ребенка, специфические коммуникативные нарушения);
- оценку уровня сформированности базовых коммуникативных функций (просьбы/требования, ответную социальную реакцию, комментирование и сообщение информации, запрос информации);
- оценку уровня сформированности социо-эмоциональных навыков (выражение эмоций/сообщение о своих чувствах, навыки просоциального поведения);
- оценку уровня сформированности диалоговых навыков (вербальные/невербальные диалоговые навыки).

На основе этих показателей были определены оценочные уровни сформированности коммуникативных навыков у детей в направлении от самого высокого к самому низкому.

Диагностическое обследование детей с диагнозом «аутизм», проведенное на основе выделенных в работе параметральных и уровневых характеристик, выявило, что в целом уровень развития коммуникативных навыков у детей данной категории находится на низком уровне.

Качественный анализ результатов исследования выявил следующие особенности в сфере коммуникации: более сформированными являются невербальные коммуникативные навыки; отмечается неспособность выполнять словесные поручения, проявлять симпатию к другим, участвовать в диалоге, выслушивать вопросы собеседника и отвечать на них адекватным способом. Однако некоторым детям доступны навыки приветствия и прощания, иногда в трудных ситуациях они могут попросить о помощи. Трудности отмечаются при освоении таких навыков, как комментирование картинок, несогласие с высказанным суждением, называние себя по имени или «Я» и др. Развитие вербальных коммуникативных навыков представляет большую сложность и требует более длительного периода времени и сугубо индивидуального подхода к ребенку.

Перспективы дальнейшей работы мы видим в разработке педагогических ситуаций и использовании их в другие возрастные периоды, а также в выделение других средств, с помощью которых возможно формировать коммуникативные умения детей дошкольного возраста с аутизмом.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что аутизм – особое расстройство психики, при котором выражена неспособность вступать в контакт с окружающими, что, в свою очередь, резко искажает весь ход психического развития, страдают все стороны психической деятельности, направленные на овладение социальными отношениями.

Библиографический список

1. Бизикова О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. 136 с.
2. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.,1996. 143 с.
3. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма // Дефектология. 2004. № 4. С. 69–74.

© Дмитриева Л. С., 2017

А. В. Долгова, Т. В. Звягина

СЛОВЕСНАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ

В соответствии с ФГОС дошкольного общего образования (ДОО) речевое развитие дошкольников предполагает достижение целевых ориентиров: «владение речью как средством общения; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонетического слуха; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки к обучению грамоте» [5, с. 7].

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Хорошая речь – важное условие развития личности ребёнка. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче высказывать ему свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающего мира, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Речь необходимо формировать и развивать в комплексе с общим развитием ребёнка. Гораздо успешнее это осуществлять, используя игры. Так как в дошкольном возрасте игровая деятельность является ведущей [1].

Говоря о развитии языковых способностей, исследователи опираются на положения психологов и лингвистов об основных этапах овладения языком (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Н. Гвоздев, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин, А. А. Люблинская, А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, Р. О. Якобсон, А. К. Маркова).

Вопросы развития связной речи изучались многими исследователями в разных аспектах (К. Д. Ушинским, Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, А. М. Бородич и другими).

Использование дидактических словесных игр при развитии речи в дошкольном возрасте является актуальным в связи с тем, что игра является простым и близким ребенку способом познания окружающей действительности. Дидактическая игра – прекрасное средство обучения и развития, используемое при усвоении любого программного материала. Специально подобранные словесные игры и упражнения дают возможность благоприятно воздействовать на все компоненты речи. «В игре ребенок получает возможность обогащать и закреплять словарь, формировать грамматические категории, развивать связную речь, расширять знания об окружающем мире, развивать словесное творчество, развивать коммуникативные навыки» [2, с. 5].

Словесные дидактические игры способствуют созданию заинтересованной, непринужденной обстановки; повышают речевую мотивацию; побуждают детей к общению друг с другом; процесс мышления протекает быстрее, новые навыки усваиваются прочнее.

Дидактическая словесная игра – одна из форм обучающего воздействия педагогов на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Она имеет определенную структуру, отличающую ее от других видов игр и упражнений. Игра становится методом обучения и принимает форму дидактической, если в ней четко определены дидактическая задача, игровые правила и действия.

В дидактическом материале выделяется целый спектр целевых ориентиров:

– обучающие – формирование определённых умений и навыков, расширение кругозора, познавательной деятельности;
– развивающие – развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, фантазировать.

Словесные дидактические игры помогают развитию как видовых, так и родовых понятий, освоению слов в их обобщённых значениях. В этих играх ребенок попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретенные речевые знания и словарь в новых условиях. Они проявляются в словах и действиях играющих [4].

Используемые в ДОО дидактические игры, как свидетельствует практика работы, способствуют решению многих задач воспитания дошкольников и этот процесс будет эффективнее, по мнению ученых, при соблюдении педагогом определенных условий. А. П. Усова писала, что дидактические игры, игровые задания и приемы позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность ребенка, вносят занимательность. Эти слова педагога дают оценку дидактической игре и ее роли в системе обучения.

В последнее время возросло число детей, испытывающих трудности с усвоением чтения и письма; причиной этого являются, в частности, стойкие аграмматизмы (грамматические ошибки) в речи 5–6-летних детей. «Ребенок, имеющий скудный словарный запас, в школе испытывает большие трудности при подборе родственных (проверочных) слов, не может усваивать грамматические правила, у него возникают проблемы с монологической речью. Например, недостаток в речи ребенка приставочных глаголов не только лишает его возможно-

сти в полном объеме пользоваться самым выразительным способом словообразования, но и приводит к затруднениям, когда надо отличить приставку от предлога. Эти проблемы заставляют искать более эффективные пути формирования грамматического строя речи, опираться на интерес ребенка к словообразованию» [3, с. 3].

Л. С. Выготский говорил, что «... из всех форм творчества словесное творчество является самым характерным для детского возраста. Прочитав сказку, поговорите с ребенком о ней, задайте вопросы по сюжету, объясните непонятные слова. Выполните вместе с малышом рекомендованные упражнения, используя игровую ситуацию: перекидывание мяча или соревнование «Кто придумает больше слов». Наконец попросите ребенка самостоятельно рассказать сказку. Следите за правильным использованием грамматических форм. Многократное повторение игр-упражнений, повторный пересказ сказки или рассказа поможет ребенку почувствовать и понять закономерности словообразования» [3, с. 3].

Таким образом, использование словесных дидактических игр в работе, способствуют развитию речевой активности детей. Словесная дидактическая игра – основной способ развития связной речи дошкольников, так как она более привлекательна для детей и дети занимаются ей с большим удовольствием. Через игру можно развить познавательные характеристики ребёнка, подготовить его к жизни в современном обществе, заставить его поверить в свои силы и возможности.

Библиографический список

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи, М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, Сфера, 2007. 471 с.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
3. Левчук Е. А., Грамматика в сказках и историях. Цикл домашних занятий по развитию речи у детей дошкольного возраста. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. 32 с.
4. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников. М.: «Академия», 2008. 256 с.
5. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/ (дата обращения 26.09.2017).

© Долгова А. В., Звягина Т. В., 2017

Т. А. Дорофеева

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие речи представляет собой сложный многоплановый процесс, тесно связанный с развитием и становлением всех психических процессов и функций человека. Эта проблема находилась в центре многих мировых и отечественных исследований. Во всех исследованиях речевого онтогенеза, особенно в исследованиях последних лет, звучит мысль о том, что критерием качества речи ребенка любой возрастной группы, следовательно, и критерием его речевой зрелости, являются не столько отдельные количественные накопления в речевом развитии, как, например, увеличение словарного запаса, сколько существенные качественные показатели, связанные с умением правильно, полно и точно выразить свою мысль, логично и связно построить высказывание и сделать его понятным и доступным для собеседника. Иными словами, важно не то, сколько слов употребил ребенок в своем высказывании, а насколько действенным это высказывание является для собеседника и насколько отвечает целям вербального поведения ребенка.

Понятие «речемыслительной деятельности» включает в себя формирование процессов мышления, речи, общения, которые неотделимы друг от друга, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Диалог, творчество, познание, саморазвитие – вот те фундаментальные составляющие, которые оказываются вовлеченными в сферу внимания взрослого, когда он обращается к проблеме речевого развития дошкольника. Речемыслительная деятельность – развитие двух взаимозависимых психологических процессов (мышления и речи) в условиях обучения и воспитания. Данная деятельность базируется на принципах развивающего обучения и учитывает особенности нейрофизиологического развития ребенка в дошкольном возрасте. Развитие мыслеречевой сферы ребенка создает необходимые условия для его полноценной жизнедеятельности, развития его способностей, успешного овладения рядом бытовых, учебных, игровых умений и навыков. Успешная социальная адаптация ребенка зависит от уровня сформированности речемыслительных операций, обеспечивающих развертывание мысли во внешней речи.

Вместе с тем, в последние годы в психологической, педагогической и логопедической науке данная проблема остро не ставилась. Научное знание возможностей, путей, способов развития и активизации речемыслительной деятельности детей, как с нормой, так и с проблемами в развитии опирается на положения, выработанные в 70–80 годы XX века. Хотя благодаря современным исследованиям прикладного характера изменилось содержание работы по активизации речемыслительной деятельности детей, определены направления коррекционной работы с детьми, имеющими проблемы в развитии.

В дошкольное учреждение дети приходят из семьи в возрасте 3–4-х лет. Основными проблемами у таких детей являются недостатки в развитии мыслительной деятельности и речи. В связи с тем, что в последние годы число детей, имеющих нарушения речи, неуклонно растет, встает необходимость своевременной работы по предупреждению отклонений в речевом и интеллектуальном развитии дошкольников. Одним из путей пропедевтики нарушений в речемыслительной деятельности детей является ранняя диагностика речемыслительной сферы ребенка с целью прогнозирования успешности данного вида деятельности в дальнейшем и подбора оп-

тимальных способов, приемов работы. Таким образом, назрела острая необходимость в обосновании и проверке технологии проведения мониторингового исследования уровневого развития речемыслительной деятельности детей, поступающих в ДОУ.

Успешное решение проблемы социальной адаптации зависит от уровня сформированности у ребенка речемыслительных операций, обеспечивающих развертывание мысли во внешней речи с помощью языковых знаков. Л. Н. Ефименкова, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова и другие исследователи отмечали, что при недоразвитии интеллекта несформированными оказываются все уровни организации речевого высказывания: смысловой, языковый, сенсомоторный. С трудом формируются семантические, речемыслительные и языковые операции.

Вопросам развития речемыслительных операций, несмотря на их важную роль в обеспечении перехода с семантического на языковой уровень, уделялось значительно меньше внимания. В методической литературе вопросы развития речемыслительных операций у данной категории детей освещены недостаточно, и на данном этапе для эффективного использования диагностического инструментария недостаточно данных о современном состоянии развития речемыслительных операций у детей дошкольного возраста с учетом современных социокультурных факторов окружающей среды [1].

Современные исследования подтверждают факт, что в процессе психического развития ребёнка возникает сложное, качественно новое единство – речевое мышление, речемыслительная деятельность. В работах Е. И. Николаевой, И. А. Зимней отмечается, что овладение способностью к речевому общению создаёт предпосылки для специфических человеческих социальных контактов, благодаря которым формируются и уточняются представления ребёнка об окружающей действительности, совершенствуются формы её отражения. Кроме того, на современном этапе изучения речемыслительных процессов детей дошкольного возраста актуальным является рассмотрение использования языка ребенком в осознании, планировании и регуляции его поведения.

Во-вторых, широкой областью исследования сейчас становится изучение индивидуального освоения языковой системы ребенком, которое связывается учеными с зависимостью от многочисленных факторов и основывается на врожденной способности и приобретенной в процессе социализации возможности воспринимать, учить, хранить, перерабатывать и воспроизводить основные звуки и знаки языка, а также правила их грамматического построения.

И. А. Зимняя и А. Н. Корнев экспериментально доказали, что нарушения речи влияют на умственное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных, в частности, речевых контактов, в процессе которых осуществляется познание ребёнком окружающей действительности. В частности, установлено, что расстройство речевого развития, ограниченность речевого общения отрицательно влияют на формирование личности ребёнка, вызывают психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствуют развитию отрицательных качеств характера (застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм, чувство неполноценности). Данные изменения отрицательно сказываются на овладении грамотой, на успеваемости в целом.

В связи с тем, что в последние годы число детей, имеющих нарушения речи, неуклонно растет, встает необходимость своевременной работы по предупреждению отклонений в речевом и интеллектуальном развитии дошкольников. Одним из путей пропедевтики нарушений в речемыслительной деятельности детей является ранняя диагностика речемыслительной сферы ребенка с целью прогнозирования успешности данного вида деятельности в дальнейшем и подбора оптимальных способов, приемов работы.

Библиографический список

1. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1977. 126 с.

© Дорофеева Т. А., 2017

Т. А. Дорофеева, В. С. Марфушкина

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Одной из постоянных проблем, встречающихся как в общеобразовательных, так и в коррекционных школах, в частности школах и для детей с нарушением зрения, являются нарушения устной речи. Всем известно, что речь является одним из показателей развития ребенка. Она реализует несколько потребностей (человека) ребенка: коммуникативную, информативную, познавательную (развивающую), что уже говорит о ее большой значимости в жизни людей. Опираясь на высказывания в работах многочисленных ученых, можно сказать, что устная речь играет в жизни человека многозначительную роль. Она способствует важной потребности человека и одной из главных в его жизни – коммуникативности и общения. Очень важно, чтобы мысли и речь человека были не только сказаны кому-то, а главное поняты и правильно восприняты другими людьми [1].

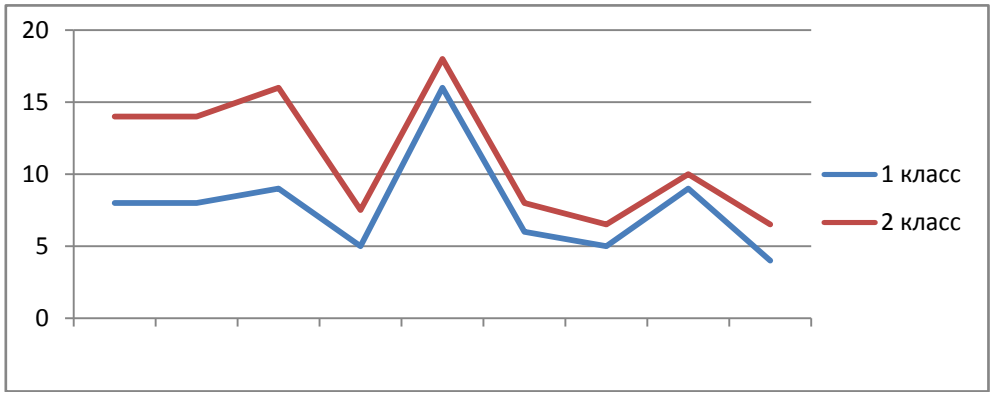
В последнее время возрастает число детей с различными зрительными патологиями. По данным Всемирной организации здравоохранения, в настоящее время в мире насчитывается около 150 млн. лиц со значительными зрительными расстройствами.

По данным исследований дети с нарушением зрения имеют особенности речевого развития, которые проявляются в слабости подражательной деятельности, речевой пассивности, отсроченных речевых реакций, нарушении номинативной и коммуникативной функции речи [3]. У детей младшего школьного возраста имеющих нарушения зрения, наблюдается отставание в развитии устной речи.

С целью выявления особенностей развития устной речи у детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения зрения, нами проводилось исследование на базе государственного бюджетного образовательного учреждения Республики Хакасии г. Абакана «Школа-интернат для детей с нарушениями зрения». В исследовани принимали участие две группы детей: одна – 10 школьники первого класса, вторая группа обучающихся уже второй год в данном образовательном учреждении.

В исследовании использовались методики Т. А. Фотековой для оценки уровня развития фонетико-фонематических возможностей ребенка и состояния активного и пассивного словаря ребенка. В методике оценки уровня развития фонетико-фонематических возможностей обследовались возможности воспроизведения слов, фонематических представлений и возможности фонематического анализа [2]. Методика исследования состояния активного и пассивного словаря включает в себя обследование возможности объяснения лексического значения слов, обобщающих понятий, подбор слов-предметов к словам-признакам, исследование словаря признаков, антонимов и синонимов. Данная методика включает в себя в общей сложности 6 заданий.

Мы получили следующие результаты, которые можно увидеть на рисунке.



Динамика устной речи младших школьников с нарушениями зрения

По обобщенным данным можно вывести показатели развития устной речи детей. На рисунке отчетливо можно просмотреть разницу в уровнях развития фонетико-фонематических возможностей и операций активного и пассивного словарей между детьми первого и второго класса. Школьники первого класса в преимуществе имели низкий и средний уровень развития устной речи, что же касается высокого уровня, его смог показать лишь один первоклассник из десяти. В отличие от первоклассников, дети второго класса показали высокие результаты развития устной речи. По данным анализа экспериментальных данных можно сделать вывод, что дети второго класса показали хорошие результаты, потому что они получали определенные системные оздоровительные и коррекционно-педагогические мероприятия, у них проводились занятия с различными специалистами. Дети первого класса, так как только недавно поступили в образовательное учреждение, имели ярко выраженные отклонения в устной речи из-за своего дефекта (нарушения зрения), которые проявлялись в выполнении многих заданий и проб.

Проведенное нами исследование позволяет утверждать, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения имеются особенности в развитии устной речи, которые проявляются в фонетико-фонематических возможностях детей и возможностью свободно оперировать активным и пассивным словарем. Исходя из всего сказанного, стоить отметить, что подход к детям с нарушениями зрения следует исходя из имеющихся у них дефектов, так как они обуславливают их психические и речевые особенности.

Библиографический список

1. Жинкин Н. И. Психолингвистика. М.: Лабиринт, 2009. 288 с.
2. Особенности учебной и трудовой деятельности при глубоких нарушениях зрения / под ред. А. Г. Литвака. Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. 271 с.
3. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: Изд-во Айрис-Пресс, 2007. 176 с.

© Дорофеева Т. А., Марфушкина В. С., 2017

Т. А. Дорофеева, К. А. Подхалюзина

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является речь. Возникнув впервые в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющих еще четкого грамматического оформления, речь постепенно обогащается и усложняется. В своем развитии речевая функция проходит ряд физиологических этапов, а в законченном сформированном виде является физиологическим стереотипом, сложной уравновешенной системой связей, которые возникают и укрепляются в ходе развития организма в результате его взаимодействия с окружающей средой. Формирование речевой функции происходит по определённым закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической, лексической и грамматической). Относительно онтогенеза эту мысль развивали Л. С. Выготский, А. Е. Лурия и др. [5].

Особое влияние на развитие речи ребенка оказывает фонематическое восприятие. От развития фонематического восприятия зависит формирование всей фонематической системы ребёнка, а в дальнейшем и процесс овладения устной и письменной речью (В. К. Орфинская, Н. Х. Швачкин, Р. Е. Левина, В. И. Бельтюков и др.) [2].

Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского произношения, с другой стороны, тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны [1]. Умение слышать каждый отдельный звук в слове, четко отделять его от рядом стоящего является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте. Вместе с тем обучение грамоте выступает как один из важнейших этапов развития сознания звуковой стороны языка. Опираясь на весь предшествующий путь фонематического развития, обучение грамоте является более высоким этапом в этом развитии [4].

Особенности фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи впервые были выделены и представлены в работе Р. Е. Левиной. Она показала, что несформированность фонематического восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения: для детей характерны многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата. Для детей с недоразвитием фонематического восприятия также характерны нарушения звуковой и слоговой структур слова (пропуск, вставка, перестановка, повторение звуков и слогов). С помощью выработки артикуляционных навыков можно добиться лишь минимального эффекта, и при том временного. Стойкое исправление речевых нарушений может быть гарантировано только при опережающем формировании фонематического восприятия. Кроме того, без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление фонематических процессов, формирующихся на его основе: формирование полноценных фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза. В свою очередь, без длительных специальных упражнений по формированию навыков звукового анализа и синтеза дети не овладевают грамотным чтением и письмом. Работа по развитию фонематического восприятия имеет большое значение для усвоения правильного звукопроизношения и для дальнейшего успешного обучения детей в школе [3].

Цель нашего исследования – изучение особенностей фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Исследование проводилось на базе детского сада «Василёк» г. Абакана Республики Хакасия, в нём принимали участие дети с условной нормой развития в количестве 10 человек (контрольная группа) и дети с общим недоразвитием речи III уровня в количестве 10 человек (экспериментальная группа), средний возраст испытуемых 5 лет.

Для исследования особенностей фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня были сформулированы задания на основе методик Т. Б. Филичевой. Полученные результаты показали, что дети с условной нормой развития точно выполняли задания без помощи взрослого, но некоторые трудности вызвало задание на выделение в словах гласных и согласных звуков, а также трудности вызвало задание на превращение прямого слога в обратный. Дети немного путались, но сразу же поправляли свой ответ.

Дети с ОНР III уровня не выполнили ни одного задания правильно. Наибольшие трудности вызвало задание на выбор картинки, в которых отсутствовал определенный звук, ни один ребёнок не справился с этим заданием, а также задание на выделение в предлагаемых словах гласных и согласных звуков. Затруднения вызывали свистящие, шипящие и сонорные звуки. Некоторые дети заменяли мягкие звуки, ещё недостаточно произносимыми твёрдыми звуками. Катя Е. мягкий звук [с], сам ещё недостаточно четко произносимый, заменяет твёрдым звуком[с] (сяпоги), [ш] (сюба) и т. д. При выполнении задания «Поймай звук» многие ребята выделяли звук [м] в ряду гласных, но затруднялись в его выделении среди согласных. Также тяжело давалось задание, повторить определённую последовательность звуков за взрослым. Оказалось, что детям с ОНР было трудно произносить звуки изолировано, особенно были трудности при восприятии акустически и артикуляторно более сложных звуков. Например: Даша Т. при выполнении проб в некоторых случаях первый член воспроизводила правильно, второй уподоблялся первому (са-за са-за, са-шаса-ша), в других заданиях неточно повторяла члены пары: переставляла слоги (да-та-та та-та-да) и пропускала их (ца-са-саса-са). Коля С. не смог воспроизвести ряды из трех слогов со звуками Ж-Ш, С-Ш, Ц-С, Т-Ч, Р-Л. Аня и Алина успешно различают ряды, состоящие из

двух слогов, однако при повторении рядов с этими же звуками, каждый член которых состоит из трех слогов, допускают следующие ошибки: меняют последовательность слогов, пропускают слоги (ча-тя-чатя-ча,са-шашаша-са-са). Тяжело давалось задание на повторение трёх-четырёх сложных слов. Егор З. искажал слова в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика. – «Дети сипили новика»). При выполнении задания «Покажи картинку», направленное на изучение восприятия слов, похожих по звучанию, Гоша Е. и Илья Т. не смогли различить слова, состоящие из звуков, не нарушенных в произношении. Некоторые дети допустили ошибку при дифференциации слов бочка-почка. Остальные выполнили это задание частично. При выполнении задания «Найди ошибку» дети легче всего определили правильное и неправильное звучание фраз со словами козы-розы. Но в основном они не справились с этим заданием, даже если произнесение звуков в словах-паронимах было им допустимо. С этим заданием частично справились четверо детей. Это задание выявило низкий уровень речевого внимания и памяти практически у всех детей. В задании «Внимательные ушки», четверо детей не опознавали произнесение как ошибочное, если оно совпадало с их типом нарушенного произношения. Остальные дети слышали ошибки в произношении слов, если они отличались от их типа ошибок, и правильно определяли нормальное звучание слова. Например, Алина Т. опознала как ошибочные варианты произношения слова «сушка»: суска, фуфка, шуфка. Выделила правильным её собственные варианты произнесения этого слова. Многие дети путали картинки при искаженном произнесении слова.

Таким образом, наша гипотеза, что у детей с ОНР III уровня недостаточно сформировано фонематическое восприятие и имеет значительную разницу по сравнению с детьми, имеющими условную норму речевого развития, подтвердилась.

Значимость этой проблемы требует постоянной корректировки методик формирования фонематического восприятия у детей.

Библиографический список

1. Большакова С. Е. Речевые нарушения и их преодоление: сборник упражнений. М.: ТЦ Сфера, 2007. 128 с.
2. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логопедия в диалогах. М.: Каро, 2007. 112с.
3. Гейци Э. Д. Диагностика детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов педагогических вузов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика детей». Н.: Бора-Пресс, 2006. 506 с.
4. Екжанова Е. А., Стребелева, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста / ред. М. О. Вайполина. М.: Каро, 2013. 336 с.
5. Сорокина Н. А. Комплексная диагностика развития детей с речевыми нарушениями / Н. А. Сорокина. М.: ВЛАДОС, 2013. 117 с.

© Дорофеева Т. А., Подхалюзина К. А., 2017

Т. А. Дорофеева, Д. С. Солдатов

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ У ДЕТЕЙ С ДИСЛАЛИЕЙ

Уже в первые месяцы жизни выявляется взаимосвязь между развитием двигательной и голосовой активности. У детей период гуления совпадает с активизацией их общей моторики. В это время у ребенка появляется «комплекс оживления». Входящие в его состав двигательные и голосовые реакции становятся активной формой общения ребенка со взрослым [2].

Исследования М. М. Кольцовой доказали, что каждый палец руки имеет довольно обширное представительство в коре больших полушарий мозга. Благодаря развитию пальцев в мозгу формируется проекция «схема человеческого тела», и речевые реакции находятся в прямой зависимости от тренировки пальцев. М. М. Кольцова пришла к заключению, что формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее от пальцев. Если развитие движений пальцев отстаёт, то задерживается и речевое развитие. Дудьев В. П. говорит, что отклонение в моторной сфере разной степени выраженности является, как известно, одной из специфической закономерностей развития всех категорий аномальных детей [1].

Таким образом, есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть ещё одна речевая зона мозга.

С развитием мелкой моторики тесно связано развитие речи. Если внимательно посмотреть на снимок головного мозга, то становится ясно, что двигательная речевая область расположена рядом с двигательной областью, являясь её частью. Наблюдения показали, что степень развития движений пальцев совпадает со степенью развития речи у детей [3].

Совершенствование ручной моторики способствует активизации различных зон головного мозга. Если будут развиваться пальцы рук, то будут развиваться мышление и речь. Работа по развитию движений рук должна проводиться регулярно, что даст наибольший эффект. У детей с дислалией нет активного хватания, не формируется зрительно-двигательная координация и восприятие свойств предметов.

Усложнение симптоматики дислалии приводит к тому, что на ее фоне в дальнейшем нередко развиваются три наиболее часто встречающиеся у детей вида дисграфии. Движения детей с дислалией отличаются неловкостью, плохой координированностью, чрезмерной замедленностью или импульсивностью. Это служит одной из причин, затрудняющих овладение простейшими, жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания. В дошкольном возрасте многие дети, с которыми специально не проводилась работа, не могут само-

стоятельно одеться и раздеться, правильно сложить свои вещи. Для исследования особенностей развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с дислалией были сформулированы задания на основе методик О. Н. Гончаренко.

Цель исследования: изучить особенности мелкой моторики у детей в старшем дошкольном возрасте с дислалией.

В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста с условной нормой развития и с нарушением речи – дислалией. В эксперименте использовались методики О. Н. Гончаренко.

Полученные результаты показали, что в группе детей старшего дошкольного возраста с условной нормой развития все задания были выполнены успешно.

Дети с отклонением в развитии с большинством заданий не справились, что свидетельствует о низком и среднем уровне развития. Объём движений не полный, длительный поиск позы и трудности в удержании, при смене – лишние движения. Движения скованные, содружество пальцев не наблюдается. Координация нарушена. Затруднения при выполнении работы с ножницами, сгибания листа пополам, линии при рисовании ломаные. Несколько детей с большинством заданий не справились, движения пальцев рук хаотичные, беспорядочные. Эти дети не справились с такими заданиями как: соединить в кольцо большой палец с каждым поочередно, одновременно изменить положение кистей рук, «кулак, ребро, ладонь» с этим заданием дети путались в элементах. Дети испытывали трудности при быстрой смене упражнений из пальчиков. Дети не справлялись с таким заданием как «Вилка», при выполнении заданий на дорисовывание волнистой линии они дорисовывали ломаную, при выполнении задания сгибание листа бумаги они сгибали лист не пополам, а так что одна часть листа была больше другой.

Анализ проведённого обследования показал, что развитие мелкой моторики у детей с дислалией существенно отстаёт по сравнению с их сверстниками без патологии, при выполнении заданий дети были активные, но большинство заданий не могли выполнить, либо выполняли с помощью взрослого. Развитие мелкой моторики в процессе игры, обучения и других жизненных ситуациях со взрослыми и сверстниками – это необходимое условие гармоничного развития ребенка. Для развития мелкой моторики у детей с дислалией необходимы занятия путём тренировки пальцев рук. Для этого проводятся занятия на координацию, важно чтобы ребёнок систематически занимался разнообразными видами ручной деятельности.

Таким образом гипотеза, что развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с дислалией имеет свои особенности по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие, подтвердилась.

Библиографический список

1. Дудьев В. П. Психомоторика: словарь-справочник. М.: Владос, 2008. 368 с.
2. Ткаченко Т. А. Развиваем мелкую моторику. М.: Эксмо, 2010. 122 с.
3. Петров А. В. Игротека «Ловкие ручки» обучает и воспитывает: методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2012. 56 с.

© Дорофеева Т. А., Солдатов Д. С., 2017

А. Л. Елисеева

КАК ПРЕДУПРЕДИТЬ И ПРЕОДОЛЕТЬ ТРЕВОЖНОСТЬ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Детство важный период в развитии человека. Именно в детстве происходит формирование коммуникативной и эмоциональной сфер, а также закладываются основные стереотипы поведения. Важная роль на пути развития малыша в постижении жизненного пространства принадлежит взрослым, сопровождающим этот процесс. Однако порой действия взрослых способствуют развитию тревожности у детей. Нередко они предъявляют ребенку требования, соответствовать которым он не в силах. Ребенок не может понять, как угодить родителям, пробуя добиться их расположения и любви. В результате малыш оказывается в ситуации постоянного напряжения и ожидания: сумел он угодить родителям или допустил упущение, за которое последует порицание. Потерпев одну неудачу за другой, понимает, что никогда не сможет выполнить все, чего ждут от него родители, проявляя в дальнейшем осторожность в своих притязаниях, или вообще может отказываться от деятельности. Жизнь маленького человечка превращается в бесконечный бег с препятствиями, борьбу за одобрение и симпатию родителей. Все это мешает развитию личности ребенка, реализации его творческих способностей, мешает общению со взрослыми и сверстниками. Они признают себя не таким как все, у них высокие требования к себе, они очень самокритичны. Уровень их самооценки низок. Они ищут поощрения, одобрения взрослых во всех делах. В качестве механизма формирования тревожности выступает неуспех, который поддерживается и закрепляется оценками взрослых. В целом тревожность выступает индикатором неблагополучия личности. Тревожного ребенка легко узнать по специфическим проявлениям: постоянное беспокойство, раздражительность, слезливость, пассивность, скованность, мышечное напряжение, нарушение сна, заикание. Помочь малышу преодолеть тревожность, сформировать у него желание общаться – задача психолога, педагогов и родителей. Она вполне разрешима, если начать заниматься своевременно. Ведь с течением времени у тревожного ребенка уже складывается определенный стиль поведения, он начинает замечать имеющийся «недостаток». Осознание тревожности, мешает ее преодолеть [1].

Как помочь ребенку, которому его постоянная тревожность не дает комфортно себя чувствовать и развивать свои способности. В первую очередь надо выработать определенный стиль поведения с такими детьми. Это касается и педагогов, и родителей.

При общении с детьми надо помнить о том, что:

– необходимо чаще использовать телесный контакт,
– чаще хвалить его, но так, чтобы он знал за что,
– не стоит предъявлять к ребенку завышенных требований,
– использовать наказание лишь в крайних случаях;
– демонстрируя образцы уверенного поведения, быть во всем примером;
– доверяйте ребенку, будьте с ним честными и принимайте таким, какой он есть.

Для того чтобы дети могли оценить себя правильно, не испытывая чувства неуверенности, неполноценности, надо оценивать именно поступки, а не личность детей даже в случае серьезного проступка.

Общение с тревожными детьми требует деликатности, так как их реакция на вмешательство взрослого может быть совершенно неожиданной. В такой ситуации нужен особый подход и психологическая помощь. При работе с тревожными детьми успешно может использоваться: арттерапия, музыкотерапия, сказкотерапия и психогимнастика. Для повышения самооценки и уверенности в себе очень полезно применять в работе с тревожными детьми ролевые игры, игры на телесный контакт, направленные на формирование чувства доверия. Для снижения психомышечного напряжения рекомендованы упражнения на релаксацию и расслабление мышц; целесообразно использовать технику глубокого дыхания, занятия йогой, массаж и просто растирание тела. Все эти способы помогают детям снизить уровень их тревожности и повысить самооценку. Обязательно нужно помнить, главное правило в общении с тревожным ребенком – установление теплых, доверительных отношений с ним. Важно, чтобы взрослые осознали проблемы тревожных детей, вовремя распознали проявления тревожности и помогли детям стать увереннее в себе, научили управлять собой в разных ситуациях. Ребенок должен чувствовать, что для самых близких людей он ценен сам по себе, а не как победитель в бесконечной битве за успехи.

Библиографический список

1. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными детьми. СПб, 2002. 102 с.

© Елисеева А. Л., 2017

В. В. Захарова, Ж. В. Плужник

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

Особую роль в развитии человека занимает речь. Именно полноценная речь ребенка является незаменимым условием его эффективного обучения. Исследование онтогенеза детской речи показывает её большую значимость в психическом развитии ребёнка, поскольку развитие мышления, когнитивных функций и формирование личности тесно связаны с появлением и развитием речевой деятельности. Именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным для решения коррекционных задач, для овладения интонационными характеристиками речи. Несформированность интонационной стороны речи встречается у детей с различными формами речевой патологии.

Актуальность нашей работы обусловлена тем, что в логопедии имеется достаточное количество исследований, посвященных изучению данной проблемы. Но в то же время работ, посвященных изучению нарушения интонационной стороны речи у дошкольников с заиканием, малое количество.

Целью нашего исследования является изучение особенностей интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием. Объектом исследования является развитие интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста. Предметом исследования являются особенности интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Цель, объект и предмет исследования определили формулировку гипотезы: мы предполагаем, что у детей старшего дошкольного возраста с заиканием могут быть особенности проявления интонационной стороны речи, которые проявляются в ошибках при дифференциации интонационных структур в импрессивной речи и трудностях в различении интонационных структур в экспрессивной речи.

В соответствии с целью нашего исследования нами решались следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Выявить особенности развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.
3. Подобрать, описать и апробировать методики по проблеме исследования.
4. Проанализировать полученные в ходе исследования данные.

Методы исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: методика «Восприятие интонации», методика «Воспроизведение интонации» (Е. Е. Шевцова и Л. В. Забродина); педагогический эксперимент;
– интерпретационные: обработка количественных и качественных результатов исследования.

Теоретические подходы к проблеме развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием обозначены в дальнейшей части работы.

Л. А. Копачевская подчёркивает, что под интонацией в лингвистике понимают систему фонетических средств, служащих для оформления фонетической целостности высказывания и выявления его смысла. Интонация относится к сверхсегментным средствам языка, объединяющим сегменты (слоги, слова, словосочетания, высказывания). В высказывании она выполняет следующие функции:

1) объединение частей в единое целое, оформление высказывания;
2) расчленение высказывания на ритмические группы;
3) выражение различных эмоций;
4) характеристика говорящего и ситуации общения в целом;
5) выявление подтекста высказывания, не выраженного явным образом (в словах);
6) различение коммуникативных типов высказывания (побудительное, повествовательное, восклицательное, вопросительное, подразумевающее);
7) выделение наиболее важной в смысловом отношении части высказывания (новой информации, которую сообщает говорящий о предмете, уже известном слушающему) [1].

Важно понимание механизма заикания, о нём говорят многие учёные, некоторых из них мы упоминаем.

М. И. Пайкин, рассматривая механизм и сущность заикания в раннем детском возрасте, видел в нем «патологический сочетательный рефлекс, воспитуемый окружающей средой на основе ранних речевых автоматизмов». К ранним речевым автоматизмам он относил характерное для периода первоначального голосообразования и лепета ребенка повторение одних и тех же или сходных звуков и слоговых структур.

Р. Е. Левина, рассматривая заикание как речевое недоразвитие, видит сущность его в преимущественном нарушении коммуникативной функции речи. Изучение общего речевого развития ребенка, состояния его фонетического и лексико-грамматического развития, соотношения активной и пассивной речи, условий, при которых заикание усиливается или ослабевает, подтверждают наблюдения Р. М. Боскис, Е. Пишон, Б. Мезони и др. Речевые затруднения, по мнению авторов, зависят от различных условий: с одной стороны, от типа нервной системы и, с другой, от разговорной среды, от общего и речевого режима. Первые проявления заикания характеризуются по-разному обусловленной эффективной напряженностью, сопровождающей еще непосильную умственную операцию «поиска» слова, грамматической формы, оборота речи [2].

Вторая часть работы посвящена экспериментальному исследованию особенностей развития интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста. Для этого применялись методики, направленные на обследование интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием и у детей с условно нормальным речевым развитием.

Мы провели эмпирическое исследование по выявлению особенностей проявления интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием на базе МБДОУ «ЦРР – детский сад «Василёк» г. Абакана РХ. В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста: 5 детей с заиканием составили экспериментальную группу (далее – ЭГ), 5 детей с условно нормальным речевым развитием составили контрольную группу (далее – КГ). Выборка сделана случайно.

Для решения обозначенных задач были использованы методики, соответствующие возрастным особенностям дошкольников и целям исследования, разработанные Е. Е. Шевцовой и Л. В. Забродиной «Обследование восприятия и воспроизведения интонации» [2, 3].

Цель первой методики обследования – выявить возможность детей старшего дошкольного возраста различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи.

Материалом для исследования являлись предложения, произносимые с повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией, а также графические изображения предложений.

В целом, по данным исследования об уровне развития интонационной стороны речи у детей ЭГ и КГ наблюдаются значительные различия. В обеих группах с самого начала выделились дети, отличающиеся от других своими способностями. Так, в КГ это – Мирослава Б., а среди детей с заиканием – Фархад М.

Цель обследования по второй методике – выявить умения ребенка дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи.

Материалом для обследования являлись образцы предложений различных интонационных типов, стихотворные тексты.

У многих детей ЭГ задание вызвало затруднение. Некоторые не сразу смогли приступить к заданию. Часть детей объясняло своё молчание так: «Я не знаю», «Я не могу сказать». Дети, показавшие низкий уровень (Дмитрий Я., Екатерина К. и Максим В.), отражённо воспроизводили фразы с различной интонацией, но только после неоднократного демонстрирования образца. Они с усилием исправляли допущенные ошибки.

Нами были соотнесены результаты всех исследований в виде количественных характеристик.

В ЭГ детей с низким уровнем развития составило 60 %, со средним 40 %. В КГ детей с высоким уровнем развития составило 60 %, со средним – 40 %.

Можно констатировать, что развитие интонационной стороны речи у детей КГ идёт в соответствии с условной нормой, а у детей ЭГ в соответствии с их особенностями речевого развития.

Таким образом, исследование показало, что для большинства детей старшего дошкольного возраста с заиканием свойственны средний и низкий уровни сформированности интонационной стороны речи.

Библиографический список

1. Копачевская Л. А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: автореф. дис. … канд. педагог. наук. М., 2000. 17 с.
2. Селиверстов В. И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. 4-е изд., доп. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
3. Шевцова Б. Б., Л. В. Забродина Технологии формирования интонационной стороны речи. М.: АСТ: Астрель, 2009. 224 с.

© Захарова В. В., Плужник Ж. В., 2017

Н. Н. Ивакина, М. И. Якурина

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

На современном этапе в связи с введением Федерального государственного стандарта особое значение приобретает взаимодействие детского сада с родителями (законными представителями) воспитанников.

Детский сад постепенно занимает позицию открытой образовательной системы: наряду с тем, что педагогический процесс дошкольного учреждения становится более гибким, дифференцированным, партнерским со стороны педагогического коллектива, педагоги ориентируются на сотрудничество и взаимодействие с родителями и ближайшими социальными институтами.

Родители детей являются одними из самых важных и ближайших партнёров дошкольной организации. ФГОС представляет дошкольное образование как первую ступень обязательного образования детей. Поэтому проблема вовлечения родителей в единое пространство детского развития в дошкольной организации является актуальной в настоящее время [1].

Очень многое для ребенка зависит от складывающихся в ДОО профессиональных и личностных отношений взрослых – воспитателей, специалистов, родителей и их отношения к самим себе, друг к другу, ребенку.

В современных условиях становятся очевидными неоспоримые и многочисленные преимущества именно взаимодействия ДОО с семьей (а не просто наставничества).

В условиях нашего детского сада важный вопрос организации взаимодействия с семьями воспитанников решается в трех направлениях:

1. Работа с педагогическим коллективом по организации взаимодействия с семьями воспитанников, ознакомление педагогов с системой новых форм работы с родителями.
2. Вовлечение родителей в деятельность ДО, совместная работа по обмену опытом воспитания и образования дошкольников.
3. Повышение психолого-педагогической культуры родителей.

К основным задачам, которые мы ставим перед собой при взаимодействии с родителями, относятся следующие:

– установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника;
– создать атмосферу взаимопонимания, общности целей, стремлений и интересов для развития и воспитания детей;
– активизировать и обогащать воспитательные умения родителей, поддерживать их уверенность в собственных педагогических возможностях.

Большая просветительская работа проводится по выработке принципов и следованию им при взаимодействии с родителями. К ним мы относим:

1. Сотрудничество (не просто наставничество). Для современного дошкольного образования становится все более характерно, что позиция наставления сегодня вряд ли дает положительные результаты. Более уместно создание атмосферы взаимопомощи и поддержки семьи в сложных педагогических ситуациях. Эти формы требуют более тщательной и серьезной подготовки всех проводимых мероприятий.

2. Индивидуальный подход к каждой семье. Важно увидеть и почувствовать ситуацию и предпринять верные действия в общении с родителями.

3. Гибкость и динамичность при взаимодействии с родителями. Детский сад находится в режиме развития, где становится очень актуальным и востребованным умение коллектива быстро реагировать на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы. В зависимости от этого должны меняться формы и направления работы детского сада с семьей.

4. Доброжелательный стиль общения педагогов с родителями. Мы рассматриваем позитивный настрой на общение (отсутствие категоричности, требовательного тона, корректное обращение) как фундамент, на котором строится вся работа педагогов группы с родителями воспитанников.

Мы находимся в поиске инновационных форм работы с родителями.

Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного, интеллектуального развития личности ребенка. Ближе всего к дошкольнику, вопросам его воспитания стоят педагоги ДОО. Именно они заинтересованы в создании условий для развития каждого ребенка, в преодолении ошибок семейного воспитания, в повышении степени участия родителей в воспитании своих детей.

Поэтому в настоящее время взаимодействие педагога и родителей рассматривается, как органичная часть образовательного процесса ДОУ, без которой невозможно решение задач воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Участниками программы являются дети, родители, педагоги, администрация, специалисты детского сада № 201 ОАО «РЖД» г. Абакана РХ.

Цель программы – реализовать единый подход к обучению и воспитанию детей в семье, в детском саду на основе ФГОС, повысить психолого-педагогическую компетентность родителей.

Ожидаемые результаты: обогащение опыта межличностного общения детей, родителей, педагогов; создание положительного эмоционального микроклимата при взаимодействии с родителями; повышение педагогической грамотности родителей на основе ФГОС; продуктивное творческое взаимодействие педагогов и родителей.

Формы работы с семьями воспитанников в рамках реализации данной программы носят инновационный характер, и их организация отражает принципы работы с родителями.

С желанием родители принимают участие в совместных досугах, выставках, конкурсах. Такие акции, как «День добрых дел», «Почта доверия» позволяют открыть воспитательный потенциал родителей. Особой организации требуют такие формы работы, как: «Семейная гостиная», «Родительское кафе», где в режиме диалога обсуждаются важные вопросы воспитания детей. Родительские собрания проходят в нетрадиционной форме. Такие формы работы способствуют формированию родительского коллектива, получению позитивного опыта и интересного общения родителей с педагогами.

Традиционные формы взаимодействия все больше приобретают инновационные штрихи. Консультации, памятки, буклеты, фотовыставки, фотогазеты, информационные стенды, семейные проекты представляются современно, учитывая запросы и потребности всех участников образовательного процесса.

Таким образом, внедрение данной программы в работу с семьями воспитанников детского сада закономерно дает положительные результаты. Наша работа построена таким образом, что родители, включенные в педагогический процесс, проявляют заинтересованное участие, а это является важным условием развития субъектов образовательного процесса.

Библиографический список

1. Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учеб. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2011. 256 с.

© Ивакина Н. Н., Якурина М. И., 2017

С. А. Иванюк, Ж. В. Плужник

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Первоначальной функцией речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения. Развитие словаря у ребенка тесно связано с развитием мышления и другими психическими процессами, а также с развитием всех компонентов речи. Овладение словом, восприятие, память, соотношение мышления и речи определяется уровнем его интеллектуального развития. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития всех сторон речи и для коррекции нарушений. В этом возрасте закладываются предпосылки для письменной речи, последующего речевого и личностного развития ребенка.

Вопросу развития лексики ребенка посвящено большое количество исследований, проблемы изучения общих и специфических особенностей формирования глагольного словаря у детей с нормальным и нарушенным развитием, а также определение различных приёмов её коррекции разработаны в логопедии недостаточно. Именно поэтому изучение формирования глагольного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одной из актуальных проблем дефектологии.

Глагольный словарь – это основа фразовой речи. Без глаголов невозможно построить предложение, выразить какую-либо мысль. Именно глаголы несут в себе наиболее важную информацию о предмете. Глаголы обладают большей степенью абстракции, поэтому их появление в речи детей происходит позднее по сравнению с существительными.

Нарушение в овладении глагольной лексикой существенно затрудняет общение, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой.

На сегодняшний день количество детей с нарушениями речи резко увеличивается, в частности с общим недоразвитием речи III уровня.

По данным Р. Е. Левиной, дети с третьим уровнем речевого развития характеризуются наличием фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В частности лексико-грамматическое недоразвитие касается глагольного словаря. Его ограниченность в активном и пассивном плане, а также неумение правильно использовать в речи грамматические формы глаголов, приводит к многочисленным аграмматизмам. Для того чтобы сформировать навыки правильного употребления глаголов в речи, необходимо проводить с детьми коррекционную работу [2].

Чистякова И. А. пишет, что «работа по развитию связной речи начинается с формирования структуры простого двусоставного предложения по модели «предмет – действие» [3]. На этом этапе работы дети с нарушениями речевого развития испытывают трудности в подборе нужного глагола. Их предикативный словарь беден и включает лишь глаголы, обозначающие самые распространенные действия (спит, ест, сидит, ходит, бегает, смотрит, одевается, слушает, гуляет, играет, стоит).

Ребенок с нарушением речевого развития не владеет близкими по смыслу глаголами (спит – дремлет, торопится – спешит). Не знает названий различных действий, свойственных одному объекту (например, крадется, охотится, нападает, ласкается (о кошке); грустит, расстраивается, радуется (о человеке). Значительные трудности у детей вызывает употребление глагола в переносном значении (Человек идет. Дождь идет. Часы идут.).

Мы провели эмпирическое исследование по выявлению особенностей формирования глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на базе МБДОУ «ЦРР – детский сад «Василёк» г. Абакана РХ. В работе принимало участие 20 детей, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группу. Выборка сделана случайно.

Целью нашего исследования является выявление особенностей формирования глагольного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: процесс формирования глагольного словаря у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности формирования глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель, объект и предмет исследования определили формулировку гипотезы: мы предполагаем, что формирование глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста имеет ряд особенностей, которые проявляются в ограниченности словаря, его своеобразии, расхождении в объеме пассивного и активного словаря, неточности употребления слов, замене слов либо поиске конструкций, подходящих по смыслу.

Задачами нашего исследования являются:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
2. Выявить особенности формирования глагольного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Подобрать, описать и апробировать методики по проблеме исследования.
4. Проанализировать полученные данные.

Для исследования особенностей глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня была использована методика Е. Ф. Архиповой «Активный и пассивный глагольный словарь» [1].

Цель: определить объем активного и пассивного глагольного словаря.

В данной методике представлены шесть блоков заданий, три из которых направлены на определение активного словаря, а три других на определение пассивного словаря.

К каждому блоку заданий прилагаются серии картинок и индивидуальная инструкция. В первом задании ребенку предлагаются пять картинок: слон, змея, рыба, лягушка и птица. Обращаясь к ребенку, исследователь говорит: «Скажи, кто что делает? Например, слон – идёт».

Таким образом, в ходе обследования было выявлено, что дети экспериментальной группы справились с заданиями не так успешно, как дети контрольной группы.

Чаще всего дети контрольной группы допускали ошибки в заданиях на определение активного словаря (подбери как можно больше слов к слову), чаще всего называли только по одному слову. Некоторые дети допускали ошибки в заданиях, направленных на определение активного словаря («кто, как подает голос» волк – лает, воробей – свистит, петух – кричит), но быстро исправлялись.

Дети экспериментальной группы допускали больше ошибок. В заданиях на определение объема активного словаря дети допускали такие ошибки: «кто что делает» (лягушка – скачет); «кто как подает голос» (собака – гавкает, петух – крякает, кричит); «что делают данным предметом» (краской – рисуют, карандашами – красят).

Во второй части заданий, направленных на определение пассивного словаря, дети допускали такие ошибки: «подбери как можно больше слов к слову» – дети подбирали максимум по 2 слова к слову, больше всего вызвали затруднения слова: сидит, бежит, летит и стучит. В следующем задании «что ты видишь на картинке» дети не различают глаголы: моет и купает, шьет и вышивает; так же в задании «подбери картинку к названиям действий» некоторые дети не могут определить последовательность по действию (где мальчик бежит за собакой, а где собака бежит за мальчиком).

Таким образом, проведенное исследование еще раз показало, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня глагольный словарь имеет ряд особенностей, которые проявляются в ограниченности словаря, его своеобразии и неточности употребления слов.

Библиографический список

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Астрель: Хранитель, 2007. 319 с.
2. Основы теории и практики логопедии / под ред. Левиной Р. Е. М.: Просвещение, 1967. 368 с.
3. Чистякова И. А. 33 игры для формирования глагольного словаря дошкольников: Книга для логопедов. Воспитателей и родителей. СПб.: КАРО, 2005. 96 с.

© Иванюк С. А., Плужник Ж. В., 2017

Л. И. Казакова, С. Ю. Никифорова

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В данной статье мы хотели поделиться опытом коррекционной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС). Актуальность данной статьи вызвана увеличивающимся количеством таких детей в дошкольных учреждениях разного типа (от коррекционных до общеразвивающих) и трудностями сопровождения дошкольников с РАС педагогами, работающими в этих учреждениях.

Трудности вызваны разнообразием спектра нарушений и их тяжести (уровень интеллектуального развития при аутизме может быть самым различным: от глубокой умственной отсталости до одаренности в отдельных областях знаний и искусства).

Термин аутизм происходит от латинского слова autos – «сам» и означает отрыв от реальности, отгороженности от мира.

По критериям, принятым Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), при аутистическом расстройстве личности отмечаются: качественные нарушения в сфере социального взаимодействия, качественные нарушения способности к общению, ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения интересов и видов деятельности.

Основой разработки индивидуального плана коррекционных мероприятий служит состояние ребенка-аутиста, уровень его актуального развития, запас знаний и состояние эмоциональной сферы.

Коррекционная работа сложная и длительная. Не стоит пытаться научить ребенка всему сразу, лучше сначала сосредоточиться на одном, наиболее доступном ему навыке, постепенно подключая его к наиболее простым операциям в других, часто повторяющихся, бытовых ситуациях. Ребенок с РАС способен короткое время оставаться в ситуации, когда от него требуется произвольное внимание и выполнение произвольных действий, поэтому при работе с такими детьми важен ритм занятия. Тренировки в первое время могут быть очень короткими (3–5 мин.), но необходимо, чтобы ребенок сразу испытал успех. Успех мы закрепляем положительным стимулом, который используется для подкрепления и повторного вызывания необходимого навыка (это могут быть пищевые стимулы, любимые предметы, игрушки). Задания ребенку предлагаются в наглядной форме, объяснения простые, повторяющиеся по несколько раз, речевые задания предъявляются голосом разной громкости, с обращением внимания на тональность. Учитывая необходимость соблюдать ритм занятий, мы включили в коррекционную работу технологию «Круг», которая предполагает определенную, постоянную последовательность (приветствие, сенсорные игры, ритмические игры, игры с правилами и прощание). Для удержания внимания и интереса детей обычно используем яркий, красный мешочек, из которого всегда появляется что-то интересное (погремушка, флажок, морская звезда…) и который является символом начала занятия «Круг». Важно, чтобы это был всегда один и тот же предмет, это позволяет детям запомнить его и, увидев в руках педагога, понять, что это знак садиться в круг. Дети садятся в круг и начинается игра. Каждое занятие имеет сюжет, который проходит через все занятие. В процессе такой деятельности дети устанавливают позитивное взаимодействие со сверстниками, создаются условия для развития и коррекции познавательной сферы: восприятия, памяти, внимания, мышления, формируются представления об окружающем, произвольность поведения [1, 3, 5].

Привлечение сверстников в качестве помощников – один из хороших примеров эффективной коррекции для дошкольников с аутизмом. Для реализации этого направления мы используем такой метод, как видеомоделирование. Это обучающие видео собственного производства, снятые для особого ребенка (как играть, рисовать, считать, лепить, строить и т. д.). В качестве модели выступает ребенок-сверстник, с более высоким уровнем развития. Данный метод позволяет наглядно и просто показать модель желательного поведения или навыка другим ребенком. Точно такие же картинки, игрушки, материалы, книжки, используемые в видеоролике, мы предлагаем детям с РАС. Эта методика существенно упрощает обучение, так как через видео дети учатся намного охотнее и быстрее.

Восприятие сигналов из внешнего мира и внутренней среды организма формируется на основе совместной деятельности ряда сенсорных систем: зрительной, слуховой, тактильной, проприоцептивной, вестибулярной, вкусовой и обонятельной. Через развитие сенсорики ребенок познает мир. Сенсорная интеграция – это организация сенсорных сигналов, благодаря которой мозг обеспечивает эффективные реакции тела и формирует эмоции и поведение. Целью этого процесса является планирование и выполнение соответствующих действий в ответ на сенсорный раздражитель, внешний или внутренний [2, 4].

У многих детей с РАС отмечается нарушение сенсорного восприятия, дисфункция сенсорной интеграции (взаимодействие всех органов чувств), чем объясняется «странное» поведение ребенка с расстройством аути-

стического спектра (одни перевозбуждаются от сенсорных стимулов, другие постоянно находятся в их поиске или избегают их).

Обычно дисфункция сенсорной интеграции проявляется в дефицитарности нескольких сенсорных систем, поскольку они взаимосвязаны, и нарушения одной приводят к проблемам в развитии других. Причём каждая сенсорная система может быть поражена различно, например, ребенок может иметь гипочувствительность к зрительным, обонятельным, вкусовым раздражителям и гиперчувствительность к слуховым, тактильным стимулам. Основой диагностики дисфункции сенсорной интеграции является наблюдение за поведением ребёнка и опрос его ближайшего окружения. Дети с дисфункцией сенсорной интеграции не могут самостоятельно справиться с перечисленными проблемами. Их преодоление сопряжены с проведением специальных коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на улучшение интеграции между различными сенсорными системами. Учитывая все эти особенности, в работе с детьми дошкольного возраста с РАС используем метод сенсорной интеграции, который представляет взаимодействие с ребенком и побуждение его к деятельности и активности, что помогает мотивировать и способствует обработке сенсорной информации (если ребенок испытывает трудности с осязанием, терапия может включать обращение с большим количеством разных на ощупь предметов) [6, 7].

На базе нашего детского сада открыта сенсорная комната, в которой представлено оборудование, направленное на обогащение чувственного опыта детей, развития всех видов восприятия, ощущений; физкультурный зал, оборудованный подвесным материалом (качели, гамаки), лестницами, роликовыми досками, утяжеленными предметами, мячами, разными по величине, туннелями.

Основные направления нашей работы по сенсорной интеграции:

- тактильное (направленное на развитие восприятия пространственных и качественных свойств предметов и формирование перцептивных действий), используем «Сенсорные дорожки», мячи с различной структурой материалов, «сенсорные бассейны» с различными наполнителями, утяжелители для ног и рук, «Чудесный мешочек» и др.;
- слуховое (использование звуков разной тональности, звучащие игрушки, предметы, мелодии, песенки);
- зрительное (упражнения в затемненной комнате, стимуляция зрения с помощью ярких предметов (разноцветные фонарики, «Цветные шары» и др.);
- обонятельное (стимуляция резкими и слабыми раздражителями в зависимости от вида нарушения чувствительности: гипо- или гиперчувствительности);
- вестибулярное (повороты, кувырки, прыжки на пружинящей поверхности, мячах разного размера);
- вкусовое (презентация вкусовых раздражителей), для этого используем овощи, фрукты, ягоду, раствор соли, сахара;
- проприочувствительность (стимуляция глубокого мышечно-суставного чувства). Используем «Резиновые коврики», «Резиновые мячики», «Игольчатые мячики», «Жёсткие и мягкие мочалки и расчески», «Утяжелители» для рук, ног: «Пластиковые бутылки» с различными наполнителями для переноски ребенком с места на место, «Прищепки», «Шнуровки» различных видов, «Застёжки», кисточки и др. [8].

При высокой сенсорной чувствительности*:* проводим занятия в отдельно отведённом уголке, за ширмой, избегаем излишней зрительной стимуляции, яркого света. Не нужно предъявлять ребенку сразу много предметов, необходимо всегда предупреждать ребёнка, что вы собираетесь прикоснуться к нему, приближайтесь к нему только спереди, постепенно, аккуратно знакомьте ребёнка с различной текстурой материалов.

Данные технологии мы применяли на протяжении двух лет. Дети дали заметную динамику во взаимодействии как друг с другом, так и со взрослыми, расширился круг интересов, повысился интерес к деятельности, уменьшился страх перед новым видом заданий. У многих детей появился контакт глаза в глаза, снизился уровень двигательных и речевых стереотипий, заметно снизилась гиперсензитивность и эхолалии.

Библиографический список

1. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ. Зарубина Ю. Г., Константинова И. С., Бондарь Т. А., М.: Теревинф, 2009. 56 с.
2. Мери Линч Барбера Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Изд. «Рама Паблишинг», 2014. 304 с.
3. Айрес Э. Джин «Ребенок и сенсорная интеграция». М.: Изд. «Теревинф», 2012. 272 с.
4. Роберт Шрам Детский аутизм и АВА. Екатеринбург: Изд. «Рама Паблишинг», 2013. 208 с.
5. Битова А. Л., Борисовская О. Б. Педагогика, которая лечит. М.: Изд. «Теревинф», 2013. 240 с.
6. Тара Делани Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Екатеринбург: Изд. «Рама Паблишинг», 2014. 272 с.
7. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2004. 128 с.
8. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. и др. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. М.: Полиграф сервис, 2003. 232 с.

© Казакова Л. И., Никифорова С. Ю., 2017

М. В. Кондакова

ИЗ ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Речь – это одна из важнейших, основных психических функций, которая имеет колоссальное влияние на развитие ребёнка в целом, а соответственно, и на развитие мышления, которое напрямую зависит от развития речи. Нарушения устной и письменной речи младших школьников являются серьезной проблемой при обучении, так как и письменная и устная речь – средства получения знаний.

Вопросы, связанные с речевыми нарушениями у детей младшего школьного возраста, а также исследованием этих нарушений, рассматривали Т. П. Бессонова, Р. И. Лалаева, Г. А. Волкова, М. Е. Хватцев, А. Р. Лурия, Л. Ф. Спирова, А. Н. Корнев.

Лурия А. Р. писал, что: «Чаще всего расстройства речи детей младшего школьного возраста возникают в детском возрасте. В тяжелых случаях речевых нарушений, ребенок не только не может ясно и четко говорить сам – он плохо воспринимает и усваивает чужую звучащую речь, с трудом строит фразы и предложения, имеет ограниченный словарный запас. Это касается как активного словаря, так и пассивного. Если своевременно не принять должные меры к коррекции речи, у ребенка возникают серьезные проблемы общения со сверстниками и взрослыми, и, как следствие, – развитие всевозможных комплексов, препятствующих обучению, раскрытию умственного и творческого потенциала» [3,с. 210].

Речевые нарушения младших школьников классифицируют в зависимости от того, может ли ребенок с тем или иным речевым расстройством посещать обычную общеобразовательную школу, или ему требуется обучение в специализированном учебном заведении (тяжелые речевые нарушения). До настоящего времени не разработано единой классификации речевых нарушений у детей. В зависимости от ведущих нарушений, лежащих в основе речевых расстройств у детей, Волкова Г. А. предложила следующую классификацию:

– речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями ЦНС;
– речевые нарушения, связанные с дефектами строения артикуляционного аппарата;
– задержки речевого развития различного происхождения [1, с. 37].

В отечественной науке используют две классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Обе классификации не противоречат, а дополняют одна другую и решают разные задачи многоаспектного процесса коррекции. Также обе классификации относятся к первичному недоразвитию речи, т. е. когда нарушения речи наблюдаются при сохранном слухе и нормальном интеллекте. Клинико-педагогическая классификация ориентирована на детализацию видов и форм речевых нарушений, разработку дифференцированного подхода к их преодолению. Нарушения развития устной речи делятся на два типа: нарушения произносительной стороны речи и нарушение структурно-семантического оформления высказывания.

«Речевые нарушения у детей младшего школьного возраста неоднородны по механизмам развития и могут наблюдаться при различных формах нарушений устной речи. В качестве общих признаков отмечаются позднее начало развития речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения, дефекты фонемообразования. Нарушение может быть выражено в разной степени: от отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития» [4, с. 77].

В зависимости от степени нарушений формирования средств общения, общее недоразвития речи подразделяется на три уровня. По Лурия А. Р., эти уровни речевого недоразвития обозначаются так:

1) отсутствие общеупотребительной речи;

2) полное или частичное отсутствие речи, вызванное поражением мышц или нервов, участвующих в произношении;

3) развернутая речь с элементами недоразвития во всей речевой системе

Хватцев М. Е. говорит о том, что для осуществления письменной деятельности прежде всего необходимо наличие правильных представлений звуков данной языковой системы (фонем). В свою очередь фонемы обязательно должны быть устойчиво связаны с графемами, обозначающими их. Это обеспечивается точным звуковым анализом слова (вычленением каждого звука и установлением последовательности их). Такой анализ обусловливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова. На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова. Наиболее важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа. Таким образом, формирование письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности.

Недостатки звукопроизношения к моменту обучения в школе могут быть сглажены и незаметны, но формирование фонематических представлений, лежащих в основе звукового анализа, обучения грамоте может еще значительно отставать от нормы. Это отставание приводит не только к специфическим нарушениям письма, но и к своеобразным нарушениям чтения.

Нарушения устной речи, письма и чтения тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Дети с нарушениями речи вместо плавного слогового чтения часто используют побуквенное угадывающее чтение, делая при этом

множество разнообразных ошибок. К числу наиболее частых можно отнести замену букв, слогов. Характерны также «застревания» на одной букве, слоге, неоднократное их повторение. Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы ребёнок умел правильно произносить звук. Преодоление трудностей слияния букв в слоги, слогов в слова в значительной мере зависит от развития устной речи [2].

Еще одну, довольно обширную группу речевых нарушений, среди младших школьников составляет общее недоразвитие речи. Оно выражается в том, что нарушение распространяется как на звуковую (включая фонематические процессы), так и на смысловую сторону речи. Этот вид нарушения речи имеет разные уровни выраженности – от полного отсутствия речи до лёгких форм с элементами фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Ястребова А. В. и Бессонова Т. П. описывали общее недоразвитие речи у младших школьников так: «Чаще среди учащихся массовых школ можно наблюдать детей с не резко выраженным общим недоразвитием речи. Этот уровень характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развитой. Ребёнок может ответить на вопросы, составить рассказ по картинке, пересказать прочитанное, то есть построить своё высказывание в рамках близкой ему темы. Однако при необходимости дать развёрнутые ответы с элементами рассуждения, доказательства у таких детей возникают значительные трудности.

Таким образом, нарушения речи у детей младшего школьного возраста наблюдаются при различных повреждениях центральной нервной системы и отклонениях в строении и функционировании артикуляционного аппарата, то есть при различных клинических формах нарушений устной речи. Немаловажным является тот факт, что при низкой речевой активности страдает общее познавательное развитие ребенка. Речь, в целом, при речевых нарушениях не является полноценным средством коммуникации, организации поведения и индивидуального развития. Интеллектуальная недостаточность и ограниченный запас знаний, наблюдающиеся у многих детей с речевыми нарушениями, в различные возрастные периоды, носят вторичный характер. Наиболее распространенными видами нарушений устной и письменной речи у младших школьников, требующими коррекции, являются фонетические нарушения речи, фонетико-фонематические нарушения речи, общее недоразвитие речи.

Библиографический список

1. Волкова Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. 258 с.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Мим, 1997. 120 с.
3. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1990. 258 с.
4. Спирова Л. Ф. Особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968, 127 с.

© Кондакова М. В., 2017

Я. В. Кореева

Научный руководитель – Г. А. Поваляева

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

В настоящее время в России тема развития мелкой моторики у детей с заиканием стала очень актуальна. Она определяется тем, что довольно большое количество детей дошкольного возраста испытывают проблемы с речью. Многие из этих детей заикаются. Помочь в преодолении этого речевого дефекта может работа по развитию мелкой моторики.

Жизнь ребенка – это игра, в которой он познает мир, учится, развивается, растет. Насколько грамотно взрослый организует эту игру, настолько эта игра будет востребована ребенком. Именно в организации интересного и, главное, компетентного подхода к обучающим играм незаменима роль некоторых форм работы, одной из которых является развитие мелкой моторики пальцев рук.

Мелкая моторика – это тонкие движения кистей и пальцев рук человека, она – необходимая составляющая многих действий человека: предметных, орудийных, трудовых, – выработанных в ходе культурного развития человеческого общества. С развитием мелкой моторики тесно связано развитие речи. Исследования и наблюдения учёных физиологов, психологов, педагогов показали, что степень развития движений пальцев совпадает со степенью развития речи у детей.

Здоровые дети физиологически готовы к овладению более развитыми действиями в области тонкой моторики: у них развиваются мелкие мышцы кисти, улучшается координация движений, более выразительной становится мимика, они могут уже частично контролировать мимические движения. Для большинства заикающихся детей характерны проявления нарушений развития моторики. Причём, степень нарушения моторики прямо пропорциональна степени тяжести заикания. У большинства детей имеются разнообразные и многочисленные нарушения тонкой произвольной моторики рук и пальцев, мимических мышц, общей моторики, а также орального праксиса. Преобладают нарушения моторной функции в форме скованности, хаотичности движений, некоординированности, общего моторного напряжения, расторможенности, замедленной переключаемости движений, двигательного беспокойства [1].

Для развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста, как правило, можно использовать ряд дидактических игр.

1. Игры с предметами или игрушками; направлены на развитие тактильных ощущений, умение манипулировать с различными предметами и игрушками, развитие творческого мышления и воображения.
2. Словесные игры предназначены для развития слуховой памяти, внимания, коммуникативных способностей, а также для развития связной и диалогической речи, умения и желания выражать свои мысли.
3. Настольно-печатные – используются как наглядные пособия, направленные на развитие зрительной памяти и внимания.

Эмпирическое исследование осуществлялась на базе МБДОУ «Белоярский детский сад “Колосок”» села Белый Яр Республики Хакасия. Определение уровня развития мелкой моторики детей проводилось в марте 2017 года. Для исследования использовались методики И. Е. Светловой, Н. И. Гуревича «Развитие мелкой моторики рук» и О. Н. Гончаренко «Диагностика развития мелкой моторики рук».

Были получены следующие результаты исследования уровня развития мелкой моторики руки: у детей с заиканием преобладает низкий уровень развития мелкой моторики – 6 (60 %) детей; у детей с условной нормой речевым развитием высокий уровень представлен 3 (30 %) детьми; у детей с низким уровнем развития мелкой моторики – 7 (70 %) человек движения скованные, содружество пальцев, ловкость не наблюдаются, координация движений рук нарушена.

Составлены методические рекомендации по использованию дидактических игр для развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с заиканием для педагогов и родителей.

Для родителей и учителей начальных классов рекомендуется как можно шире использовать дидактические игры на фронтальных коррекционно-развивающих занятиях, на индивидуальных в различных режимных моментах в логопедической группе компенсирующей направленности для детей с заиканием. А также дидактические игры должны быть доступны и понятны детям, соответствовать их возрастным и психологическим особенностям. В каждой дидактической игре должна ставиться своя конкретная обучающая задача, которая соответствует теме занятия и коррекционному направлению. При подготовке к проведению дидактической игры рекомендуется подбирать такие цели, которые способствуют не только получению новых знаний, но и коррекции психических процессов ребенка с заиканием.

Библиографический список

1. Абелева И. Ю. Психология заикания на разных фазах процесса речевой коммуникации // Вопросы психологии. 2014. № 4. С. 19–26. URL: http://pedlib. ru/Books/2/0049/2_0049-255. shtml (дата обращения – 10. 08. 2017).

© Кореева Я. В., 2017

А. В. Кучугешева, М. Я. Добря

АНАЛИЗ КОНТИНГЕНТА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, НУЖДАЮЩИХСЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ (НА ПРИМЕРЕ Г. АБАКАНА)

В соответствии с Конвенцией о правах ребенка каждый ребенок имеет право на получение образования. Инклюзивное образование – это единственный признанный в мире инструмент реализации этого права. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» чётко указывает на «создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» (статья 5) [1].

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и детей-инвалидов. Данная тенденция прослеживается и на территории Республики Хакасия. Так, по данным, представленным в статье А. И. Токояковой, «в Республике Хакасия 2069 детей-инвалидов (от 0 до 18 лет), что составляет 1,85 % к общему количеству детей, проживающих в республике (111,7 тыс. детей)» [4, с. 208].

Для организации качественной помощи детям младшего школьного возраста с ОВЗ необходимо провести мониторинг контингента детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в логопедической помощи. Цель нашей статьи – ответ на вопрос: сколько детей с ОВЗ обучается в образовательных организациях города Абакана Республики Хакасия?

По статистическим данным, на конец 2016 года количество детей начальной школы с ОВЗ в г. Абакане составляет:

– 43 первоклассника из 2 586, из которых четверо имеют инвалидность, двое состоят на домашнем обучении;
– 4 ученика второго класса из 2 419, двое имеют инвалидность и состоят на домашнем обучении;
– 14 учеников третьего класса из 2 235, один ученик имеет инвалидность, двое обучаются в классе и дома;
– 1 ученик четвертого класса из 2 139, который имеет инвалидность, и состоит на домашнем обучении.

Всего 62 ученика с ОВЗ, из них: 1 ребенок слабослышащий; 8 детей с тяжелыми нарушениями речи; 3 ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата; 10 детей с задержкой психического развития; 2 ребенка с расстройством аутистического спектра.

Каждый из этих детей обучается по следующим специальным адаптированным общеобразовательным программам:

2.1 – 1 ребенок; 5.1 – 8 детей; 5.2 – 11 детей; 6.1 – 1 ребенок; 6.2 – 6 детей; 6.3 – 9 детей; 6.4 – 1 ребенок; 7.1 – 8 детей; 7.2 – 2 ребенка; 8.1 – 1 ребенок; 8.2 – 1 ребенок.

Количество учащихся, обучающихся по Федеральным государственным образовательным стандартам (далее ФГОС) с ОВЗ равно 55 (пятидесяти пяти), из них 43 (сорок три) учащихся первых классов, 2 ученика вторых классов и 10 учеников третьих классов.

Нуждаются в сопровождении: учителя-логопеда – 22 учащихся; педагога-психолога – 20 учащихся; учителя-дефектолога – 5 учащихся; социального педагога – 1 учащийся. Итого, в г. Абакане 62 ученика с ОВЗ, обучающихся по специальным программам, основанным на ФГОС.

Образование таких детей предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию. Закон об образовании гарантирует реализацию права на образование ребенку с ОВЗ через создание необходимых условий «для получения без дискриминации качественного образования...».

Современная школа нацелена на создание условий для успешной социализации детей с ОВЗ, детей-инвалидов.

Образовательные учреждения г. Абакана реализуют адаптированные основные общеобразовательные программы обучения детей:

- с нарушениями интеллектуального развития разной степени, с тяжелыми и множественными нарушениями (школа № 17),
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми нарушениями речи, умственно отсталых обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (школа № 27),
- практикуется домашнее обучение (общеобразовательные школы № 7, 10, 18, 23, 25).

Также в г. Абакане реализуются интегрированное образование интернальной (школы № 17 и 27) и экстернальной (школы № 10 и № 25) модели и инклюзивное образование (общеобразовательные школы № 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 18, 20, 23, 25, 26).

Таким образом, мы видим, что в образовательных учреждениях г. Абакана РХ реализуются специальные адаптированные общеобразовательные программы различных видов как в специальных коррекционных классах, так и в интегративной и инклюзивной форме.

В Государственной программе Республики Хакасия «Развитие образования в Республике Хакасия (2016–2025 годы)» отмечается: «Одним из основных направлений развития системы образования детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для их обучения в образовательных учреждениях путем формирования универсальной безбарьерной среды и оснащения специальным оборудованием. Учебно-воспитательный процесс с данной категорией детей ориентирован на формирование у них личностных качеств, позволяющих им социализироваться и успешно адаптироваться в современном обществе. С целью создания благоприятных условий, обеспечения равного доступа для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, в республиканской системе образования внедряются интегрированный и инклюзивный подходы» [2].

«Несомненно, инклюзивная образовательная среда формируется целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в сотрудничестве» [3, с. 53]. Одно из главных мест в процессе коррекции нарушений в развитии детей с ОВЗ занимает логопедическая помощь. Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Значение слова уже само по себе является обобщением и в связи с этим представляет собой не только единицу речи, но и единицу мышления. Язык и мышление не тождественны и возникают в какой-то степени независимо друг от друга. Но в процессе психического развития ребенка возникает сложное, качественно новое единство – речевое мышление, речемыслительная деятельность. Овладение способностью к речевому общению создает предпосылки для специфически человеческих социальных контактов, благодаря которым формируются и уточняются представления ребенка об окружающей действительности, совершенствуются формы ее отражения. Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения. Речевое общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности и участия в коллективном труде.

Нарушения речи в той или иной степени (в зависимости от характера речевых расстройств) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Тяжелые нарушения речи могут влиять на умственное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных, в частности речевых, контактов, в процессе которых осуществляется познание ребенком окружающей действительности. Нарушения речи, ограниченность речевого общения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка, вызывать психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера (застенчивости, нерешительности, замкнутости,

негативизма, чувства неполноценности). Все это отрицательно сказывается на овладении грамотой, на успеваемости в целом, на выборе профессии. Значение логопедических занятий заключается в том, чтобы помочь ребенку преодолеть речевые нарушения, тем самым обеспечить полноценное, всестороннее его развитие.

Логопедическое воздействие и сопровождение осуществляются учителем-логопедом с целью коррекции речевых нарушений различного характера у детей с ОВЗ. Логопед работает с детьми в специальных условиях, отвечающих санитарно-гигиеническим требованиям и требованиям безопасности. Логопедическая работа с детьми, в свою очередь, организуется в форме систематических индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий, отвечающих требованиям образовательных стандартов.

Из вышесказанного следует, что психофизическое состояние детей и их личностные особенности непосредственно связаны со спецификой их речевых нарушений. Это свидетельствует о том, что в процессе коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать особенности речевого развития ребенка.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 07.09.2017).
2. Государственная программа Республики Хакасия «Развитие образования в Республике Хакасия (2016–2025 годы)» // URL: http://docs.cntd. ru/document/430660037 (дата обращения 01.10.2017).
3. Билле А. В. Состояние и перспективы инклюзивного образования в Республике Хакасия // Безбарьерная среда в школе и обществе: сборник материалов IV Международного Форума (г. Санкт-Петербург, 13-15 октября 2014 г.). СПб., 2014. С. 51–54.
4. Токоякова А. И. Становление инклюзивного образования в Республике Хакасия: проблемы и перспективы // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 207–209.

© Кучугешева А. В., Добря М. Я., 2017

Е. Д. Лазарева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Овладение закономерностями словообразования на практическом уровне, умение выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, определять общие значения словообразовательных морфем представляют собой необходимые условия обогащения словарного запаса за счёт производных слов, овладения грамматической системой языка, формирования предпосылок орфографически правильного письма, важнейшим принципом которого является морфологический принцип. В связи с недоразвитием речевой функции, в том числе процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, дифференциации, у детей с ОНР обнаруживаются и особенности процессов словообразования. Неумение пользоваться различными способами словообразования приводит к ограниченной возможности обогащения словаря, к неточности понимания и дифференциации родственных слов, трудностям морфемного анализа, что является необходимым условием усвоения морфологического принципа правописания.

Целью нашего исследования было выявление особенностей словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Словообразование – это языковой процесс, в результате которого на базе существующих в языке слов, словосочетаний или предложений создаются новые, производные слова. В данном явлении можно выделить два процесса, которые являются главными и определяющими развитие этого уровня речевой деятельности. Первый процесс можно назвать вычленением (термин А. А. Леонтьева), второй – семантическим синтезом. Необходимость в овладении словообразованием определяется тем фактом, что параллельно процессам означивания элементов мира постоянно протекают процессы означивания событий. По мнению А. Н. Гвоздева, словообразование – это результат сложной деятельности с функциональными элементами [1]. Эти элементы соединяются по определенным правилам, и правила – неосознаваемые, обобщенные, прескрипторные – складываются постепенно, по мере усложнения знаний об объективном мире. Стержнем развития правил словообразования является семантика, вернее, семантические структуры сознания, формирующиеся по мере овладения субъектом предметным миром и отношениями, в нем складывающимися. Так, коммуникативные по своему назначению функциональные элементы языковой способности оказываются тесно связанными с когнитивными структурами. Овладение способами словообразования – одна из сторон речевого развития детей. Термином «словообразование» обозначается сам процесс образования слов в русском языке. В современном словообразовании господствующее положение занимает морфологический способ, имеющий несколько разновидностей. В основе его лежит сочетание различных морфем: кричать – крик, путь – путник, грузовой – грузов-ик; слабый – слаб-ость; бежать – в-бежать, вы-бежать, при-бежать.

А. Н. Гвоздев замечает, что самый интенсивный процесс словотворчества – от 2 до 5 лет. Так как словарный запас ребенка невелик и, не находя нужного слова, он придумывает его сам. Ребенок играет со словами как с кубиками, создавая различные причудливые конструкции. К концу дошкольного возраста детское словообразование сближается с нормативным, в связи с чем снижается интенсивность словотворчества.

В словообразовании детей подводят к образованию одного слова на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано, т. е. из которого оно выводится по смыслу и форме. Образование слов осуществляется с помощью аффиксов (окончание, приставки, суффиксы). Способы словообразования в русском языке многообразны: суффиксальный (учить – учитель), префиксальный (писать – переписывать), смешанный (застольный, разбежаться).

Овладение разными способами словообразования помогает дошкольникам правильно употреблять названия детенышей животных (зайчонок, лисенок),предметов посуды (сахарница, конфетница, хлебница), направление движения (ехал – поехал – выехал).

Системой словообразования дети начинают овладевать в среднем дошкольном возрасте. В средней и старшей группах процесс формирования словообразовательных умений характеризуется интенсивностью, творчеством. В подготовительной группе и школе начинает складываться знание норм словообразования.

Дети с общим недоразвитием речи наибольшие трудности испытывают при усвоении системы словообразования, поскольку оно осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития. Эти затруднения проявляются при выборе грамматических средств для выражения своих мыслей, их комбинировании, выделении морфемы, соотнесении ее значения со звуковым образом. Бедный запас слов, выражающих оттенки значений, характеризует речь детей на этой ее развития. Эта бедность частично обусловлена неумением различать и выделять общность корневых значений. Отмечается довольно большое количество ошибок в словоизменении, вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложении.

Использование наглядно-дидактического материала позволяет обучающимся проделывать конструктивную работу в процессе обучения и осознанно усваивать учебный материал. Дидактические материалы дополняют, иллюстрируют, более полно раскрывают отдельные разделы и темы образовательной программы. Когда ребёнок видит, ощущает, щупает предметы, обучать его значительно легче, так как с помощью него ребёнок лучше воспринимает, запоминает, усваивает знания. Наглядно-дидактический материал по формированию словообразования активизирует, заинтересовывает детей, даёт им положительный эмоциональный настрой. В эмпирическом исследовании принимали участие 20 детей в возрасте от 5 до 6 лет. Для обследования особенностей формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста мы использовали методику Е. А. Стребелевой. Данная диагностика включает в себя 3 задания, каждое из которых направленно на изучение образования уменьшительно-ласкательных форм существительных, относительных прилагательных от существительных, глаголов от звукоподражательных слов.

По окончании исследования было выявлено, что в экспериментальной группе большинство детей находятся на низком уровне успешности (80 %), меньше всего детей на высоком уровне успешности» (20 %). В контрольной группе большинство детей находятся на высоком уровне успешности (70 %), меньшинство на среднем и низком уровнях успешности (30 %).

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня есть особенности формирования словообразования, которые проявляются в образовании неологизмов, неправильном употреблении суффиксов при образовании имен существительных, трудности в образовании относительных прилагательных, трудности в образовании глаголов.

Библиографический список

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс, 2007. 480 с.

© Лазарева Е. Д., 2017

А. С. Маркова

Научный руководитель – Н. А. Солдатова

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

Интонация – непростое явление, заключающее в себе ряд акустических элементов. Это тон голоса, его тембр, насыщенность или сила звучания голоса, мелодика, пауза, логическое ударение и темп речи. Все без исключения данные компоненты принимают участие в разделении и формировании речевого потока, согласно толкованию подаваемой информации [2].

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что роль интонационной стороны речи чрезвычайно важна. Прежде всего, она обеспечивает передачу информации о коммуникативном типе высказывания, и, вместе с тем, дает обеспечение оформлению фраз как единых смысловых единиц. Именно старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для решения коррекционных задач, для освоения интонационными характеристиками речи, что в дальнейшем будет служить опорой для успешного овладения школьного материала.

Объект исследования: развитие интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально подтвердить особенности развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Охарактеризовать особенности развития интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста в онтогенезе и с заиканием.

3. Подобрать, описать и апробировать методики исследования особенностей развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

4. Проанализировать полученные результаты.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием имеет свои особенности, которые заключаются в:

– ошибках при попытке дифференцировать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи;
– трудностях в различении разных интонационных структур в экспрессивной речи.

В первой главе представлены теоретические основы развития интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста. Большую роль для теории интонации имеют труды Л. З. Андроновой, Л. В. Бондаренко, А. Н. Гвоздева, О. Е. Грибовой, Л. В. Забродиной, Л. Р. Зиндера, Л. В. Лопатиной, Л. А. Поздняковой, Е. Е. Шевцовой и др. По мнению большинства исследователей, интонация считается могучим средством взаимосвязи слов в выражении и тексте. Она представляет собой сложное языковое явление, полностью направленное на коммуникацию, выражает завершённость сообщения, оформляет его актуальное разделение и его выразительные субъективно-модальные свойства. При преодолении заикания работа над выразительностью речи занимает важное место, так как считается связующим звеном в единой системе речевой деятельности. Формируя этот элемент, мы влияем на другие компоненты речи заикающихся и на их речь в целом [3].

Вторая глава посвящена экспериментальному исследованию особенностей развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием. Мы подобрали методики, направленные на выявление особенностей интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием и у детей с нормальным речевым развитием.

Экспериментальное исследование проводилось на базе «ЦРР-д/с «Василёк» г. Абакана и МБДОУ «Детский сад “Снегирёк”» г. Саяногорска РХ. В экспериментальном исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста: 10 детей с заиканием составили экспериментальную группу (далее – ЭГ), 10 детей с нормой речевого развития составили контрольную группу (далее – КГ).

Методика № 1. «Восприятие логического ударения» (Е. Ф. Архипова)

Цель методики: определение возможности ребенка выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, т. е. продуцировать логическое ударение и выявить возможность детей различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи [1].

Обследование восприятия логического ударения необходимо для того, чтобы выяснить, понимают ли дети выделение главного по смыслу слова во фразе; умеют ли сами выделить любую часть высказывания, в зависимости от того, что необходимо подчеркнуть.

Так, высокий уровень восприятия логического ударения, показали 10 % детей ЭГ (1 ребенок) и 70 % детей КГ (7 детей), т. е. дети смогли правильно определить разницу в звучании предложений. При самостоятельном воспроизведении логического ударения, детям ЭГ требовалась активная помощь взрослого. А дети КГ самостоятельно и правильно выполняли все задания с передачей различных интонаций.

30 % детей ЭГ (3 ребенка) и 20 % детей КГ (2 ребенка) имеют средний уровень, т. е. правильно определяли разницу в звучании предложений и выделяли место логического ударения, но только при ответе на дополнительный вопрос. У детей ЭГ речь была маловыразительная, недостаточно внятная, логическое ударение употребляли неправильно. А дети КГ самостоятельно и правильно выполняли все задания с передачей различных интонаций, но только после нескольких проб и неоднократного демонстрирования образца.

60 % детей ЭГ (6 детей) и 10 % детей КГ (1 ребёнок) показали низкий уровень, т. е. ошибались при определении разницы в звучании предложений. У детей ЭГ отсутствовали паузы в конце фраз, интонационная речь невыразительна, допускали много ошибок при употреблении логического ударения. Дети КГ допускали ошибки в воспроизведении логического ударения и не находили различий в звучании предложений, также не могли обосновать свой ответ даже с помощью дополнительного вопроса.

Качественный анализ полученных результатов показал, что у детей ЭГ есть некоторые затруднения в восприятии и воспроизведении логического ударения. При самостоятельном воспроизведении логического ударения детям ЭГ требовалась активная помощь взрослого. А дети КГ самостоятельно и правильно выполняли все задания с передачей различных интонаций, но только после нескольких проб и неоднократного демонстрирования образца.

Методика № 2. «Воспроизведение интонации» (Е. Ф. Архипова)

Цель методики: выявление умения ребенка дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи [1].

Обследования восприятия интонации проводится для того, чтобы выяснить, понимают ли дети, что человеческая речь обладает разнообразием интонаций. Это разнообразие достигается изменением высоты, силы, тембра, модуляции голоса.

Количественный анализ полученных результатов показал, что дети старшего дошкольного возраста с заиканием с трудом могут воспроизводить интонационные структуры в экспрессивной речи, а дети с нормальным речевым развитием могут воспроизводить интонационные структуры экспрессивной речи, что свидетельствует о сформированности у них умения правильно воспроизводить интонацию.

Так, высокий уровень воспроизведения интонации наблюдается у 10 % детей ЭГ (1 ребёнок) и 60 % у детей КГ (6 детей), т. е. дети правильно дифференцировали различные интонационные структуры в экспрессивной речи. Дети ЭГ имели некоторые затруднения в воспроизведении фразы с различными интонации. А дети КГ самостоятельно и правильно выполняли задания с передачей различных интонаций.

Средний уровень понимания эмоций проявился у 50 % детей ЭГ (5 детей) и 30 % у детей КГ (3 ребёнка), т. е. дети задания выполняли с ошибками, но ошибки исправлялись самостоятельно по ходу работы. Детям ЭГ требовалась помощь при самостоятельном воспроизведении методики повествовательного, вопросительного, восклицательного предложений. Темп высказываний был замедленный, интонационная речь была невыразительна. Детям КГ требовалась небольшая помощь в воспроизведении за логопедом фраз с противоположными типами интонации.

Низкий уровень воспроизведения интонации наблюдается у 40 % детей ЭГ (4 ребёнка) и 10 % у детей КГ (1 ребёнок), т. е. дети допускали множество ошибок. У детей ЭГ наблюдались трудности переключения с одного типа интонации на другой, интонационная речь была невыразительна, монотонна, наблюдались отсутствие пауз в конце фраз. Дети КГ допускали ошибки и имели затруднения в воспроизведении отраженно стихотворных строк в соответствии с интонациями логопеда.

Качественный анализ полученных результатов показал, что у детей ЭГ есть некоторые затруднения в воспроизведении интонации: при отраженном воспроизведении фразы с различными интонациями и стихотворных строк в соответствии с интонацией логопеда дети ЭГ допускали ошибки, которые с усилием исправляли сами. Дети КГ правильно выполняли задания с передачей различных интонаций, но только после нескольких проб и неоднократного демонстрирования образца.

Исходя из данных, полученных в ходе исследования, можно констатировать преобладание среднего и низкого уровней развития навыков правильной интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе. Особая сложность у детей возникла, когда они должны были произнести предложение, окрашенное интонационно в соответствии с этой ситуацией. Такие дети нуждаются в коррекционно-логопедической работе. Дети КГ лучше справлялись с заданиями, но у них тоже были некоторые трудности при их выполнении.

Таким образом, развитие интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием имеет свои особенности, которые заключаются в ошибках при попытке дифференцировать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи и в трудностях в различении разных интонационных структур в экспрессивной речи.

Библиографический список

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. М.: АСТ, Астрель, 2008. 254 с.
2. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Логопедия. Заикание. М.: Academia, 2003. 304 с.
3. Левина Р. Е. Заикание у детей // Преодоление заикания у дошкольников. М., 2009. 70 с.

© Маркова А. С., 2017

О. А. Матвеева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

Проблема изучения просодической организации речи является предметом исследования в лингвистике, психолингвистике и в логопедии. Большой интерес к этой проблеме обусловлен тем, что просодические характеристики, обеспечивающие интонационную выразительность, играют немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью говорящий передает не только информацию, но и свое эмоциональное состояние, и отношение к этой информации [2].

«Как правило, интонационной стороны речи дети овладевают естественным путём. Речь детей, имеющих заикание, нередко монотонна и невыразительна, убыстренная или, наоборот, замедленная. Также они не осознают значение интонации для передачи смысла высказываний и своего отношения к происходящему. Необходимо учить детей произносить слова и фразы, не торопясь, выдерживая между фразами небольшие паузы, не допускать необоснованных остановок, вырабатывать плавность речи и умение осуществлять самоконтроль за собственным речевым высказыванием» [5, с. 12].

Несмотря на очевидную актуальность проблемы формирования интонационной стороны речи, имеющую место в специальной литературе по ее развитию у детей с нормальным речевым развитием, к примеру, у детей с заиканием, носят ограниченный характер, вследствие этого решения данной проблемы недостаточно находит свое практическое использование, как в традиционном, так и в коррекционно-развивающем процессе. Разработка методики коррекции нарушений интонационной стороны речи, обусловлена потребностью поиска наиболее подходящих методов и способов увеличения коррекционного воздействия, использование действенных ме-

тодик в процессе логопедической работы по преодолению интонационного расстройства речи у детей, в число которых включаются логопедические игры и упражнения. В связи с этим целью исследования является теоретическое изучение и экспериментальное доказательство эффективности использования игр и упражнений для развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Нами предполагалось, что использование игр и упражнений для развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием будет эффективно, если:

– работа проводится последовательно и поэтапно: будет сформирован навык восприятия интонации, затем навык использования различных конструкции в собственной речи;
– содержание материала отрабатывается не только на занятиях, но и дома.

В первой главе мы рассмотрели теоретические основы развития интонации у детей дошкольного возраста в онтогенезе и дизонтогенезе. В результате было установлено, что интонация является средством эмоционально–волевой окраски речи, позволяет выразить смысловое отношение к высказываемому и обозначить эмоциональные оттенки речи. Поэтому правильному использованию интонационных средств выразительности следует обучать с раннего возраста. Это необходимо для того, чтобы ребенок в своей речи мог правильно передать различные чувства и переживания. В норме интонация усваивается ребенком примерно в 4-6 месяцев. У детей с заиканием этот процесс заторможен ввиду клинической и психолого-педагогической картины имеющегося у них дефекта, патологического состояния, клинических проявлений, а также невротических и неврозоподобных состояний. Вследствие этого, преимущество игр и упражнений состоит в том, что они позволяют более активно воздействовать на ребенка. Доступная и привлекательная игровая ситуация на занятиях делает познавательный процесс полноценным, при этом он окрашен положительными эмоциями, столь важными для ребенка – дошкольника [3, с. 43].

С помощью развлекательных моментов поддерживается стойкий интерес к занятиям, желание узнать новое и усваивать знания и умение. В связи с этим нами были использованы упражнения, рассчитанные на организацию репродуктивной деятельности учащихся, необходимой для выработки умений и навыков и не требующей от ученика творческого мышления; а также игры, активирующие внимание детей и обеспечивающие восприятие нового материала. Они способствуют закреплению умения передавать интонацию, формированию навыков восприятия основного тона и развитию речевого слуха [4].

Исследование проводилось на базе МБОУ ЦРР – детский сад «Василек» города Абакана РХ. Обследование проходили воспитанники старшего дошкольного возраста в количестве десяти человек с речевым заключением – заикание. Данная группа была разделена на экспериментальную и контрольную группы, по пять человек в каждой. Для обследования интонации у детей старшего дошкольного возраста с заиканием были использованы серия заданий на обследование Е. Ф. Архиповой «Методика обследования восприятия интонации» и «Методика обследования воспроизведения интонации» [1, с. 308].

При анализе результатов восприятия интонации нами было выделено три уровня успешности выполнения заданий: высокий, средний и низкий, которые отражают способность детей различать интонационные структуры в импрессивной речи. Выполнения детьми заданий по методике показали, что высокого уровня сформированности различать разнообразные интонационные структуры в экспериментальной и контрольной группах не выявлено; средний уровень сформированности восприятия интонационного рисунка обнаружен у 70 %, низкий уровень составил 30 % в обеих группах. Проводя качественный анализ результатов экспериментальной группы, мы выявили, что у детей почти не возникло затруднений в определении вопросительной интонации. Значительная часть всех ошибок (более 50 %), допущенных детьми, возникла при определении повествовательной интонации. Часто дети не справлялись с дифференциацией повествовательного и восклицательного предложения. Например, Марат Ч. для предложения «Солнце светит» предложил карточку со схемой восклицательного предложения, а для предложения «Ох, какой большой дом!» – карточку со схемой повествовательного предложения. Вова М. при выборе правильной карточки долго сомневался, ему часто требовалось повторное воспроизведение предложения. Дети, показавшие средний уровень развития навыков восприятия интонации (70 % детей), в определении наличия повествовательного предложения делали ошибки: в определении вопросительного и восклицательного предложения, а также при дифференциации типов интонации в предложении, в стихотворном тексте интонация воспринималась с ошибками, которые исправлялись самостоятельно после некоторых попыток или с помощью взрослого. Возникали ошибки при восприятии эмоционального произнесения предложений. 30 % детей экспериментальной и контрольной групп не могут самостоятельно выполнить задание, не пользуются средствами выразительности. Восприятие интонационной структуры, предполагающее дифференциацию повествовательного и вопросительной интонации, вызывает значительные трудности у детей. Наблюдается замена вопросительной интонации повествовательной.

Анализ результатов воспроизведения интонации позволил получить нам данные об успешности детей экспериментальной и контрольной группы в воспроизведении интонационных конструкций. Воспроизведение предложений с различной интонацией вслед за экспериментатором вызвало у детей экспериментальной группы значительные затруднения. Выполнение задания на высоком уровне детям было не доступно: 3 ребенка показали средний результат, 2 ребенка – низкий результат, что составило, соответственно, 60 % и 40 %. Полученные данные показали, что хуже всего в экспрессивной речи детей с заиканием дифференцируют восклицательную интонацию (45 % от общего числа ошибок), затем вопросительную интонацию (40 %). Повествовательная интонация узнавалась детьми лучше, чем остальные, ошибки в ее дифференциации составили лишь 15 % от всех

допущенных детьми ошибок. В качестве примера можно представить результаты выполнения заданий: Артем Ф. самостоятельно воспроизвел предложения с повествовательной и восклицательной интонацией, но при воспроизведении всех предложений с вопросительной интонацией испытывал затруднения, произносил предложения не выразительно, без повышения тона; Кирилл Б. отраженно воспроизводил фразы с различными интонациями в соответствии с интонацией экспериментатора, но только после неоднократного демонстрирования образца.

Таким образом, исходя из данных, полученных в ходе исследования, можно констатировать преобладание среднего и низкого уровня развития навыков правильной интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе и в контрольной группе. Проведя сравнительный анализ уровня развития интонационного рисунка речи детей старшего дошкольного возраста с заиканием, мы выявили высокий уровень только в контрольной группе. У детей были трудности в распознавании повествовательных, вопросительных и восклицательных предложений, дети пытались угадать карточку. Особая сложность у детей возникла, когда они должны были произнести предложение, окрашенное интонационно в соответствии с этой ситуацией.

Логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста по формированию интонационной стороны речи должна сочетать мероприятия, направленные на развитие речевого дыхания, ритма, темпа, силы и модуляции голоса; на формирование восприятия и воспроизведения основных интонационных типов, развитие эмоциональной отзывчивости ребенка и умения передавать с помощью интонации определенные чувства и настроения.

Библиографический список

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель. 2007. 319 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 2003.
3. Гегелия Н. А. Родителям о заикании детей. // Дефектология. 2000. № 5.
4. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. СПб: Союз, 2004.
5. Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 64с. URL: http://pedlib. ru/Books/2/0167/2_0167-12. shtml#book_page_top (дата обращения: 27.09.2017)

© Матвеева О. А., 2017

А. В. Погодаева

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Невозможно переоценить значение общения в жизни человека. Взаимодействуя между собой, люди обмениваются знаниями, идеями, интересами, чувствами. Успех и благополучие человека напрямую зависит от того, как будет выстраиваться это взаимодействие.

Вопросами особенностей общения детей занимались философы и социологи (К. Ясперс, И. С. Кон), психолингвисты (А. А. Леонтьев), психологи (А. А. Бодалев, Г. М. Андреева, Я. Л. Коломинский).

Общение как самостоятельную теоретическую проблему рассматривали в середине 60-х годов XX века Б. Г. Ананьев, Б. Д. Парыгин, дальнейшую разработку она нашла в трудах М. Н. Аникеевой, А. В. Киричук, Х. Й. Лийметс, А. В. Мудрика, К. Д. Радиной и др. Вышеперечисленные исследователи в основном рассматривали формирование коммуникативных умений у детей школьного возраста [1].

Задача изучения формирования навыков общения у дошкольников 3–7 лет определила признание самоценности дошкольного детства и отношения к нему как к уникальному периоду развития личности. Основополагающей в этом вопросе является концепция деятельности А. Н. Леонтьева, а также психолого-педагогические исследования Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, В. Г. Нечаевой, Я. Л. Коломинского, А. И. Аржановой, М. И. Лисиной и др. [2]

В современной коррекционной педагогике существует мнение о необходимости углубленного изучения общения детей с различными видами речевой патологии, в том числе и при общем недоразвитии речи (далее – ОНР).

Детям с ОНР свойственны устойчивые и выраженные нарушения общения. Наличие речевого дефекта препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, а также может приводить к изоляции в группе сверстников.

В ходе исследования был выявлен уровень сформированности навыков общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В поиске наиболее оптимальных методик мы обратились к изучению практической литературы по детской психологии различных авторов (Г. А. Урунтаевой, Р. С. Немова, О. Н. Истратовой). В своем исследовании мы применяли методики «Капитан корабля» (Е. О. Смирнова), «Рукавички» (Г. А. Цукерман). Методика «Капитан корабля» позволяет оценить уровень комфорта детей во взаимоотношениях, коммуникативные умения детей, а также удовлетворенность ребенка общением со сверстниками, уровень статуса ребенка в группе, проанализировать заинтересованность детей в общении со сверстниками [1]. Методика «Рукавички» проводится с целью изучения отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений [2]. Работа проводилась на базе МБДОУ «ЦРР детский сад «Василек» г. Абакана РХ. Эксперименталь-

ная выборка составила 2 группы по 10 детей старшего дошкольного возраста. Все дети, которые составили выборку, имеют общее недоразвитие речи.

Проведённый диагностический срез, с целью исследования общения детей старшего дошкольного возраста с ОНР и обработка результатов позволяют сформулировать следующие результаты.

По результатам методики «Капитан корабля» (Е. О. Смирнова) 20 % детей в экспериментальной группе и 10 % детей в контрольной группе получили наибольшее количество положительных выборов и относятся к статусной категории «популярные» (звезды). Дети общительны, отличаются активностью и инициативностью в деятельности, проявляют организаторские способности.

Дети, получившие один-два положительных выбора, относятся к категории «предпочитаемые» (80 % в экспериментальной группе и 70 % в контрольной группе). К данной категории детей проявляется симпатия и дружеское отношение со стороны группы. В основе дружеских отношений лежит удовлетворение потребностей в понимании и принятии детей друг другом, так как выбор друга определяется, прежде всего, внешними причинами.

К статусной категории «игнорируемые» относят детей, не получивших ни положительных, ни отрицательных выборов, они остаются как бы незамеченными своими сверстниками. В экспериментальной группе дошкольников, принадлежавших данной категории, не выявлено, в контрольной группе рассматриваемый статус имеют 20 % детей.

Дошкольники, получившие в основном отрицательные выборы, имеют статус «отвергаемые». Таких детей в обеих группах не выявлено.

Результаты, полученные с помощью методики «Рукавички» (Цукерман Г. А.), показывают, что 10 % испытуемых в экспериментальной группе имеют низкий уровень развития речевых коммуникативных навыков. Дети с низким уровнем развития речевых коммуникативных навыков малоактивны, малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, невнимательны, редко пользуются формами речевого этикета, не умеют последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание. Слишком громкий или тихий голос, речь прерывистая, частое использование ненужных слов. Зрительный контакт с собеседником отсутствует; во время общения поза напряженная, неудобная; полное отсутствие движений руками и головой; отсутствие каких-либо изменений в выражении лица во время разговора. В контрольной группе детей с низким уровнем развития речевых коммуникативных навыков не обнаружено.

60 % детей в экспериментальной группе и 80 % дошкольников в контрольной группе имеют средний уровень развития речевых коммуникативных навыков. Дети умеют слушать и понимают речь, участвуют в общении чаще по инициативе других; сила звучания голоса не всегда соответствует норме, речь плавная, непрерывная, частое употребление ненужных слов; расслабленная, удобная поза при общении; используются непринужденные, адекватные беседе жесты; жесты слишком часто сменяют друг друга, иногда затрудняя общение.

В экспериментальной группе имеют высокий уровень развития речевых коммуникативных навыков 30 % дошкольников, в контрольной – 20 %. Дети этой категории активны в общении; умеют слушать, понимают речь; общение строится с учётом ситуации; эти дети легко входят в контакт с детьми и педагогом; ясно и последовательно выражают свои мысли, умеют пользоваться формами речевого этикета. Сила звучания голоса соответствует норме, речь плавная, непрерывная, употребление ненужных слов отсутствует. Зрительный контакт с собеседником присутствует, постоянно расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; выражение лица говорит о заинтересованности общением.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства старших дошкольников с ОНР наблюдается средний уровень развития речевых навыков общения. Большинство детей в группе имеют социометрический статус «предпочитаемые», что говорит о том, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отрицательные выборы делали реже, чем положительные. Дети часто демонстрируют положительное отношение к сверстникам, так как у них преобладают положительные выборы по отношению друг другу.

Экспериментальное исследование показало, что в группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР действуют те же закономерности, что и в коллективе их сверстников с нормальным речевым развитием, уровень благополучия взаимоотношений и коэффициент взаимности достаточно высок. Но, между тем, межличностные отношения у детей с данной речевой патологией имеют свою особенность, а именно, преобладание положительных выборов по отношению друг к другу. Однако данное положительное отношение не подкрепляется эмоционально и носит пассивно-положительный характер. Это происходит вследствие того, что дети с ОНР часто не умеют договориться между собой, объяснить свою точку зрения, не понимают мотивов поведения партнёра, не могут согласовывать ролевое взаимодействие, часто ориентируются не на собственное личностное отношение к сверстнику, а на выбор и оценку его педагогом. В связи с этим требуется специальная работа по целенаправленному развитию навыков общения у данной категории детей.

Библиографический список

1. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. URL: http://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.HTM#$p1 (дата обращения 02.10.2017).
2. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. URL: http://padaread.com/?book=27688 (дата обращения: 02.10.2017).

© Погодаева А. В., 2017

Н. П. Русских, Т. Н. Чуканова

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ

Развитие интеллекта ребенка-дошкольника в значительной мере зависит от уровня сформированности сенсорных процессов, то есть того, насколько верно ребенок воспринимает окружающий мир. Важнейшими процессами при этом являются: достаточная точность и тонкость восприятия сенсорной информации, хорошая сенсорная координация и двигательная ловкость, способность устанавливать связи между основными признаками и явлениями внешних событий, достаточное развитие мелкой моторики руки, достаточное развитие фонематического слуха и т. д. В результате недостаточно точного и гибкого восприятия возникают большие проблемы при переходе ребенка в школу.

Отечественные психологи А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Н. Поддъяков и другие утверждали, что нужно учить видеть, учить воспринимать предметы и объекты нас окружающие, развивать умение направлять свое внимание на те, или иные стороны, выделять в предметах и явлениях самое существенные, характерные признаки, развивать целенаправленное восприятие. «Чувственный опыт является основой сенсорного воспитания, направленный на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира. Успешность умственного, речевого, эстетического, физического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, от того, насколько совершенно ребёнок слышит, видит, осязает окружающее. Сенсорное воспитание имеет большое значение для всего последующего развития ребёнка и для подготовки его к будущей деятельности» [1, с. 17].

У детей с задержкой психического развития имеется глубокое сенсорное недоразвитие. Воспитанникам сложно ориентироваться даже в предметной деятельности, они не учитывают пространственные признаки предметов, не умеют пользоваться «поисковой», результативной пробой. Это отрицательно отражается на характере предметных, предметно-игровых действий, которые чаще заменяются манипулированием. Страдают зрительное и слуховое внимание и сосредоточение, идентификация и группировка по различным признакам. Существенное недоразвитие проявляется не только на функционировании отдельных анализаторов (зрительного, слухового, тактильно-кинестетического), но, главное, их слаженной работы, что составляет основу сенсорно-перцептивных способностецй. «Недостаточность зрительно-моторной координации, неумение действовать одной или двумя руками под контролем зрения в дальнейшем отрицательно влияют на процесс овладения ребенком всеми видами бытовой, практической и познавательной деятельности, а впоследствии – чтением и письмом» [3, с. 105].

Организация развивающей предметной среды для воспитанников детского сада, представляется важным элементом в сенсорном развитии дошкольников с задержкой психического развития. В ДОУ имеется темная сенсорная комната «Золотая сказка», оборудование которой используется для сенсорного развития у детей, имеющих сенсомоторные нарушения, снятия напряжения, тревожности, агрессивности, активизации мозговой деятельности и формирования положительного эмоционального состояния. Сенсорная комната оснащена современным оборудованием, необходимым для проведения общеразвивающей, коррекционной, психологической работы с разными категориями детей. В сенсорной комнате проводятся занятия психологического и психотерапевтического воздействия: релаксация, снятие эмоционального и мышечного напряжения; стимулирование сенсорной чувствительности и двигательной активности детей; развитие и коррекция зрительно-моторной координации; сенсорно-перцептивной чувствительности; фиксирование внимания и управление им; поддержание интереса и познавательной активности; повышение психической активности за счет стимуляции положительных эмоциональных реакций; развитие воображения и творческих способностей; возбуждение интереса к исследовательской деятельности; расширение кругозора ребенка. У воспитанников с задержкой психического развития после игр в сенсорной комнате улучшается настроение, снижаются тревожность, излишняя возбудимость, ускоряются процессы мозговой активности, стимулируются познавательные процессы.

Сенсорная комната оборудована разнообразными тренажерами для развития кинестетических, слуховых, визуальных реакций и обоняния. Развивая кинестические реакции, мы используем коврики разной текстуры: мягкие, шершавые, имеются игрушки из разных материалов (тканевые, плюшевые, пластмассовые, деревянные и др.), надувные матрацы то же способствуют приятному приобретению тактильного опыта. Слуховые (аудиальные) реакции развиваются при помощи релаксационной музыки, при этом музыкальное сопровождение используется фоном для занятий с другими материалами. На индивидуальных занятиях используются наушники, подключенные к стереоустройству, ребенок слышит свой собственный голос или голоса других, в результате этого он получает положительные эмоциональные ощущения. Визуальные контакты также разнообразны, они создаются соответствующим освещением для сенсорной комнаты: неоновые лампы, разнообразные светильники типа «Костер», «Вулкан», «Волшебный шар», «Звездное небо», «Пузырьковая колонна», зеркальные стены и др. . Это вызывает «волшебный эффект» на потолке или стене. Музыкальный фон сопровождается определенным цветовым фоном. Достаточно спроектировать всего пару слайдов, цветовая гамма которых излучает спокойствие, умиротворение. Для развития обоняния мы используем разнообразие ароматических масел, что расширяет спектр обонятельных впечатлений ребенка, предлагаемые запахи и вкусы пробуждают фантазию ребенка. Используя «сухой душ», воспитанники получают опыт по решению сенсорных задач, развиваются воображение, мелкая моторика, ребенок успокаивается, расслабляется. Игра «Тактильные шарики» развивает

познавательные процессы, память, внимание, мышление, перцептивные способности, воспитанники учатся различать разные поверхности по твёрдости и мягкости, теплу и холоду.

Очень нравится детям ковер «Звездное небо», взаимодействие с которым оказывает стимулирующее воздействие на развитие тактильных и визуальных ощущений, восприятия, развивается воображение, появляются новые тактильные ощущения, снижается уровень психо-эмоционального и мышечного напряжения. Пучок фиброоптических волокон с боковым свечением «Звездный дождь» развивает внимание, визуальную и тактильную стимуляцию, успокаивает ребенка. Играя с волокнами, он приобретет новый тактильный опыт. Данный прибор эффективно использовать при работе с воспитанниками со слабым зрением. Использование песочного светового планшета способствует снятию психоэмоционального напряжения, развитию сенсорных цветовых эталонов. Это достигается с помощью игр «Нарисуй что это?», «Кто спрятался?», «Лабиринты» и др.

Эффективным в сенсорном развитии дошкольников с задержкой психического развития является прибор «Плазма-250». Этот цветодинамический проектор способствует снятию психоэмоционального напряжения, развитию зрительного восприятия, воображения, способствует активизации и концентрации внимания. С его помощью создаются визуальные эффекты, которые применяются в играх: «Назови цвет», «Какой цвет?», «Фантазия» и др.

Использование напольных матов развивает общую моторику, ориентировку в пространстве, снимает психо-эмоциональное напряжение. Акустическая настенная тактильная панель развивает у воспитанников внимание, мышление, память, мелкую моторику, воображение, речь, координацию и стимуляцию зрительных и тактильных ощущений и восприятия. Используются игры «Найди и покажи», «Найди такой же» и др. Музыкальный центр и аудиозаписи создают комфортную психологическую атмосферу, снижают нервно-психическое напряжение, успокаивают и расслабляют. Кроме того, постоянно используется ионизатор воздуха, который насыщает воздух отрицательными ионами кислорода, укрепляет иммунную систему организма. Систематическое использование аппарата повышает умственную и физическую работоспособность занимающихся в темной сенсорной комнате. Дети с сенсорной депривацией разнообразно используют свое осязание для познания окружающей действительности – в противоположность нашему способу познания, который большей частью направлен на визуальное восприятие. Очень важно знать, как ребенок познает это новое пространство. Способ его передвижения по комнате определяет, где и на какой высоте нужно располагать предметы осязания. Эти объекты расположены так, чтобы ребенок имел возможность вступить с ними в контакт. С позиции лежа очень важен потолок. На потолке имеются зрительные раздражители, так как потолок находится вне досягаемости воспитанников, на нем проецируются цветовые картины, картины «Звездного неба», «Космоса» и др. визуальные объекты.

В сенсорной комнате с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития работает дефектолог совместно с педагогом психологом, воспитателями, они развивают у воспитанников концентрацию внимания, зрительное восприятие, цветовосприятие, тактильное восприятие, зрительную память, активизируют внимание, снимают психоэмоциональное напряжение. Слаженная работа разных специалистов повышает эффективность коррекционной работы с дошкольниками, имеющими ЗПР.

Таким образом, занятия с использованием оборудования сенсорной комнаты развивают сенсорное восприятие окружающей действительности, служат основой познания мира ребенка с ЗПР, обогащают его чувственный опыт, дают положительные результаты в работе с детьми, имеющими ОВЗ.

Библиографический список

1. Войлокова, Е. Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е. Ф. Войлокова, Ю. В. Андрухович, Л. Ю. Ковалева СПб.: КАРО, 2005. 304 с.
2. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии. СПб.: Речь, 2004. 432с.

© Русских Н. П., Чуканова Т. Н., 2017

К. Н. Селезнева

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Проблема нарушений письменной речи у младших школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Целью нашего исследования является исследование нарушении письменной речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, то есть ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения [3].

Процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности не только определенных речевых, но и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Если же в анализаторах или функциях происходит сбой, то следует говорить о таком нарушении как «дисграфия».

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма.

Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития [2].

Расстройства письма, нередко встречающиеся у детей, могут быть следствием ряда причин. Согласно существующим представлениям, процесс письма включает в себя несколько физиологических компонентов, и нарушение письма обычно рассматривается с учетом возможных нарушений акустического, оптического и моторного характера.

При аномальном развитии детей с сенсорными недостатками (слабовидящие, глухие и т. д.) отмечаются:

а) первичные отклонения в деятельности функций, обусловленных повреждением того или иного органа вследствие заболеваний или травматических повреждений организма;

б) вторичные отклонения в виде временного недоразвития некоторых психических и двигательных функций, тесно связанных с пострадавшими сенсорными функциями. При нарушении зрения обнаруживаются затруднения в развитии двигательных функций, ориентации в пространстве, восприятии, в формировании предметных и пространственных представлений. Все это обусловливает специфические трудности при обучении. У детей нарушается также микроориентировка при чтении, письме, рисовании и других видах деятельности, связанных с использованием зрения. Некоторые слабовидящие дети затрудняются при написании букв. Они не видят разлиновки в тетрадях. В их письме обнаруживается нарушение графического начертания букв и цифр, при этом не соблюдается параллельность штрихов, иногда отсутствуют соединительные линии в слогах и словах, буквы пишутся разобщено, бывают пропуски букв, удвоения, искажения. Все это обусловливает специфические трудности обучения детей с нарушениями зрения [1].

Таким образом, у детей с нарушениями зрения формируется своя, очень своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая с системой нормально развивающегося ребёнка.

На основе этого нами было проведено следующее экспериментальное исследование особенностей нарушения письма у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Исследование проводилось на базе ГБОУ РХ «Школа-интернат для детей с нарушениями зрения» г. Абакана.

В исследовании участвовали 20 детей: контрольная (дети младшего школьного возраста с нормальным зрением) и экспериментальная (дети младшего школьного возраста с нарушениями зрения).

Цель нашего исследования: выявление особенностей нарушения письма у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Для исследования была выбрана экспресс-диагностика письменной речи младших школьников по Е. В. Мазановой.

Исследования сформированности письменной речи через слуховой диктант показали следующие результаты:

– 60 % детей КГ имеют высокий уровень, 40 % детей КГ имеют средний уровень;
– у 40 % детей ЭГ имеют средний уровень, 60 % детей с низким уровнем.

Анализ результатов, полученных при выполнении этого задания детьми экспериментальной группы, показал следующее: дети пишут буквы выше строчек, неправильно соединяют буквы между собой, неправильно пишут элементы букв. Это наиболее часто встречаемые ошибки у данных детей.

Исследования сформированности письменной речи через зрительный диктант показали следующие результаты:

– 70 % детей КГ имеют высокий уровень, 30 % детей КГ имеют средний уровень;
– у 10 % детей ЭГ имеют высокий уровень, 40 % детей имеют средний уровень, и 50 % детей с низким уровнем.

Анализ результатов, полученных при выполнении этого задания детьми экспериментальной группы, показал следующее: дети допускали те же ошибки, что и при слуховом диктанте.

Делая вывод по полученным результатам, можно сказать, что существуют различия между письменной речью у детей ЭГ и КГ. Дети с нормой речевого развития более точны в написании букв и их элементов, чем у детей с нарушениями зрения. Дети с нарушениями зрения пишут, не соблюдая границы строк, то есть буквы расположены, то выше строки, то под ней, имеется зеркальное написание букв, неправильное или неточное написание соединения как букв между собой, так и самих элементов букв.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения есть особенности нарушений письма, которые заключаются в: несоблюдении границы строк, зеркальном написании букв, неправильном или неточном написании соединения как букв между собой, так и самих элементов букв.

Мы предполагали, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения имеются особенности нарушений письменной речи. Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Библиографический список

1. Григорьева Л. П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальновидящих и слабовидящих школьников. М.: Педагогика, 1983. 97 с.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
3. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. 178 с.

© Селезнева К. Н., 2017

З. К. Сиджаева

Научный руководитель – О. Ф. Горбунова

ДИСГРАФИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В настоящее время логопедия имеет множество направлений для работы, особого внимания требует проблема изучения и коррекции специфических нарушений речи у детей. С поступлением в школу и началом учебного процесса некоторые дети сталкиваются с затруднениями при чтении и письме. В последние годы наблюдается динамика появления большого количества младших школьников, которые с трудом осваивают родной язык как учебный предмет. Родителей и педагогов волнуют такие проблемы, как невнимательность детей, неусидчивость, нежелание учиться, негуманитарный склад ума и т. п. Ученые отмечают, что предпосылками следующих проявлений у детей служат такие факторы, как физиологические, психологические, неврологические и речевые проблемы.

Не менее актуальной проблемой логопедии является повышение эффективности коррекционной работы по устранению нарушений речи и письма у детей с церебральным параличом. Важность этой проблемы обусловлена довольно большой распространенностью данного заболевания. Одним из часто встречающихся в начальной школе специфических расстройств письма у детей с ДЦП является дисграфия. В современной литературе представлено большое количество определений данного понятия. Так Р. И. Лалаева определяет дисграфию как «частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма». И. Н. Садовникова дает следующее определение: «дисграфия – частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок» [2, с. 7].

В учебной деятельности младшего школьника процесс письма представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая реализуется благодаря различным структурно-функциональным компонентам, многим психическим функциям. Данный процесс тесно связан с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Сбои в формировании каких-либо из указанных функций провоцируют нарушения процесса овладения письмом. Этиология дисграфии может быть обусловлена следующими причинами: «недоразвитием или распадом высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме; несформированностью многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухопроизносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы» [1, с. 466].

У младших школьников, страдающих церебральным параличом, дефекты письма связаны с нарушениями зрительно-моторной координации, зрительного восприятия формы и пространственных представлений, которые сочетаются с нарушением стереогностической функции. Дисграфия у детей с церебральным параличом проявляется на фоне общего недоразвития речи. Степень выраженности дисграфии и сложность нарушений письма коррелируют не столько с наличием или отсутствием дизартрии, сколько с уровнем общего недоразвития речи.

Таким образом, нарушение письма представляет собой наиболее распространенную форму речевой патологии у школьников, имеющих ДЦП. Поэтому для предупреждения трудностей педагогу и родителям очень важно своевременно выявить признаки затруднений при овладении письмом уже в раннем возрасте, а также необходима своевременная коррекции дисграфии и принятие мер, направленных на оказание целенаправленной помощи детям с ДЦП.

Библиографический список

1. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховско. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
2. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с.

© Сиджаева З. К., 2017

Н. А. Сипкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКОРОГОВОРОК В РАБОТЕ ПО АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Преодоление нарушений звукопроизношения имеет огромное значение в последующей жизни ребёнка. Почти у половины младших школьников с ЗПР имеет место полиморфное нарушение звукопроизношения, преобладающим является нарушение произношения свистящих звуков и соноров.

В картине нарушений звукопроизношения большое место занимают смешения звуков. Недостатки звукопроизношения могут явиться причиной отклонений в развитии таких психических процессов, как память, мышление, воображение, а также сформировать комплекс неполноценности, выражающийся в трудности общения. Своевременное устранение недостатков произношения поможет предотвратить трудности в овладении навыками чтения и письма, которые могут возникнуть из-за дефектов речи. Преодоление недостатков произношения требует определённой системы и особых методов коррекционной работы. Именно использование разнообразных форм и методов работы приводит к эффективности в устранении речевых нарушений.

Развитие звукопроизношения – это в первую очередь воспитание внимания к звуковой стороне речи. «Формируя произношение звуков, педагог учит детей вслушиваться в речь, различать и воспроизводить отдельные элементы речи, уметь удерживать в памяти воспринятый на слух материал, слышать звучание собственной речи и уметь исправлять ошибки. Все эти задачи решаются в первую очередь путём осознания собственного произношения, отработки чёткой артикуляции отдельных звуков. Основная задача использования скороговорок – закрепление звука в речи. Помимо этой задачи решаются и другие: развивать воображение, просодические компоненты речи и чувство ритма» [2, с. 89].

Работа с ребёнком должна быть динамичной, эмоционально приятной, неутомительной, разнообразной. И это подтолкнуло к поискам игровых приёмов и созданию речевой среды. Ведь ребёнок развивается на фоне среды. Среда не должна быть просто «обстановкой», а источником детского развития. Важно заинтересовать ребёнка и удивить его так, чтобы ему самому захотелось участвовать в различных играх, выполнять упражнения, от которых речь его станет лучше. В скороговорках, предназначенных для развития речи детей, очень часто присутствуют детские образы – имена их ровесников, которые делают скороговорку для ребёнка ближе: *Подарили Валеньке варежки и валенки*. Большая часть скороговорок рассказывает о животных, птицах или насекомых: *У осы не усы, не усищи, а усики*. Тем самым скороговорка расширяет кругозор ребёнка и развивает у него образное мышление. Весёлые по содержанию скороговорки способны создать у него определённое настроение и пробудить желание её выучить. Каждая скороговорка, особенно хорошо известная уже несёт в себе определённый характер, настроение окраску и даже темп. Кстати, будет вполне уместно попросить самого ребёнка описать своё восприятие скороговорки, и тогда его отношение к этому фонетическому упражнению станет более эмоциональным, а отработка звука – более эффективной. Например, скороговорка *Звала по малину Марина Галину, Галина Марину звала по калину* представляется летней, тёплой и солнечной, а от скороговорки *Везёт Сенька Саньку с Сонькой на санках. Санки скок, Сеньку с ног, Саньку – в бок, Соньку в лоб, все в сугроб – хлоп!* веет морозом, хотя настроение у неё достаточно весёлое и задорное.

Таким образом, предварительный разбор и описание скороговорки может увеличить эффективность её использования, поскольку для ребёнка она станет более близкой и менее формальной. При коррекции нарушений произносительной стороны речи и отработке правильного произношения фонетические упражнения совершенно необходимы. И здесь скороговорка окажет неоценимую помощь. Скороговорка так же, как и стихотворение, и песня, способна помочь обучающемуся прочувствовать каждый звук и отработать правильное произношение. Перед началом работы со скороговорками необходима и полезна пояснительная работа. В связи с этим напомним, что скороговоркой называют «специально придуманную фразу с труднопроизносимым набором звуков, которую нужно произнести быстро, не запинаясь». В некоторых случаях при работе со скороговоркой могут возникнуть сложности не только с её проговариванием (фонетическая сторона), но и с пониманием (лексическая сторона), поскольку в некоторых вариантах скороговорок встречаются либо уже устаревшие, либо заимствованные из других языков слова. Для облегчения понимания, а также объяснения смысла некоторых слов иногда может потребоваться толковый словарь русского языка. Можно посоветовать педагогу придумать её самому, связав в одну фразу или предложение несколько слов с одинаковым звуком или сочетанием звуков [1].

«В каждом слове скороговорки есть отрабатываемый звук, а диапазон имеющихся скороговорок необычайно широк: они бывают короткие и длинные, рифмованные и нерифмованные, сюжетные и бессюжетные, логичные и абсурдные, с повторами и без повторов, «построенные» на одном звуке и на сочетаниях звуков, доступные детскому восприятию и не рассчитанные на него» [3, с. 6]. Таким образом, простор для творчества не только преподавателя, но и самих обучающихся огромен. Процесс придумывания скороговорок может быть чрезвычайно простым и увлекательным, особенно если подключить к этому виду работы всех обучающихся.

Можно предложить детям заполнить своеобразную анкету с вопросами типа:

1. Напишите имя (прозвище, кличку и т. д.), начинающееся со звука, заданного преподавателем.
2. Что сделал этот человек (животное)?
3. Где это произошло?
4. Когда это случилось?
5. Почему так вышло?

Эту анкету дети могут передавать друг другу, чтобы получилось как можно больше вариантов ответов для создания действительно интересных скороговорок. Процесс создания собственных скороговорок превращается в увлекательную и в то же время полезную игру, поскольку перед детьми можно поставить задачу использовать как можно больше слов с отрабатываемым звуком.

Методика работы с уже выбранными или самостоятельно придуманными скороговорками достаточно известна: начиная с медленного и отчётливого проговаривания каждого слова и каждого звука, дойти до максимально чёткого и быстрого произнесения всей скороговорки. Небольшие скороговорки произносятся на одном выдохе, для длинных необходимо разметить интонацию. Для большего эффекта можно рекомендовать выделение цветом или подчеркивание букв, обозначающих звуки, над которыми предстоит работа. При заучивании скороговорок усилению мыслительных процессов помогает моторика рук. На каждое слово можно: сжимать пальцы в кулачки, загибать поочерёдно пальцы, нажимать пальцами на воображаемые клавиши, стучать ладонью по столу, притопывать, кивать головой.

Скороговорки также можно использовать в играх:

«Кто быстрее?» Ведущий выбирает наиболее трудную скороговорку и произносит её вслух медленно и внятно. Затем, обращаясь к участникам игры, он спрашивает: кто сможет прочесть её быстрее? Для измерения скорости произнесения скороговорки можно использовать секундомер или часы с секундной стрелкой. Играющие один за другим сменяют друг друга, соревнуясь в быстроте и правильности произнесения скороговорки. Победителем объявляется тот, кто, не сбиваясь и не запинаясь, прочтёт скороговорку быстрее всех.

«Паровозик». На каждого участника игры распределить по одному слову из выбранной ведущим длинной скороговорки. После этого вся группа должна постараться, последовательно называя каждый своё слово, как можно быстрее произнести всю скороговорку целиком. После чего каждый участник должен попытаться произнести всю скороговорку самостоятельно.

«Конкурс». Задача участников игры – придумать скороговорку на заданный ведущим звук с определённым количеством слов. Придуманные скороговорки участники читают вслух, тем самым устраивая «конкурс». После завершения конкурса проводится голосование, которое должно определить победителя игры.

«Поле чудес». На доске из выбранной скороговорки выписываются только служебные части речи (предлоги, союзы, частицы). Вместо знаменательных частей речи ставятся пропуски. Участникам игры необходимо восстановить зашифрованную скороговорку и произнести её вслух быстро и без ошибок.

«Выключили звук!» Ведущий медленно, одними движениями губ и, при необходимости, языка беззвучно имитирует произнесение одной из изученных скороговорок. Задача остальных участников – угадать скороговорку и произнести её быстро и без ошибок. Тот участник, который сможет произнести эту скороговорку быстро и без запинки, становится ведущим.

«Скороговорка – трансформер». Для этой игры необходимо подобрать скороговорки с парными звуками «глухой – звонкий»: [п]-[б], [к]-[г], [ф]-[в], [с]-[з], [т]-[д], [ш]-[ж]. Задача участников – произнести выбранную скороговорку, заменяя глухой звук звонким и наоборот. Новый вариант необходимо повторить три раза, в медленном темпе, стараясь не допускать ошибок. Затем участники возвращаются к оригинальному варианту этой скороговорки, соревнуясь в скорости её произнесения.

Преподаватель может сам придумать игры со скороговорками в зависимости от целей занятия. «Эффективность такой работы велика, поскольку игровая форма помогает обучающимся не только принять и полюбить такое замечательное речевое упражнение, как скороговорка, но и научиться правильному и чёткому произнесению звуков и слов русского языка. Знание большого количества скороговорок расширяет представление детей о русском языке, его истории, культуре и традициях». [1, с. 14–19]. Работа по коррекции нарушений звукопроизношения сложна и многогранна. Хочется надеяться, что этот материал поможет логопедам разрешить хотя бы некоторые из возникающих трудностей. Использование скороговорок и игр с ними сделает ваши занятия увлекательными. Творческое их использование педагогами приведёт не только к устранению речевых недостатков, но и гармоничному развитию ребёнка. Коррекционно-развивающий процесс станет более доступным и интересным для детей. Надеемся, что представленные приёмы помогут специалистам проявить свои творческие возможности в оказании помощи каждому нуждающемуся ребёнку.

Библиографический список

1. Лаптева Е. В. Лучшие скороговорки для развития речи. М.: Издательство АСТ, 2016. 223 с.
2. Пожиленко Е. А. Методические рекомендации по постановке у детей звуков [с], [ш], [р], [л]: пособие для логопедов. СПб.:КАРО, 2006. 256 с.
3. Сухин И. Г. Весёлые скороговорки для «непослушных» звуков. Ярославль, 2004. 192 с.

© Сипкина Н. А., 2017

Е. Г. Скугоревская
Научный руководитель – О. Ф. Горбунова

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ УМСТВЕННО-ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

В каждой стране есть дети с умственной отсталостью, которые нуждаются в психолого-педагогической помощи, в особых формах воспитания и обучения. Вопросы оказания специальной помощи таким детям весьма актуальны, это связано, в первую очередь, с тем, что число детей, нуждающихся в специальной помощи, неуклонно растёт. Большинство таких детей нуждаются в специальной коррекционной работе и обучаются в школах-интернатах.

Поступающие в интернатное учреждение дети, как правило, имеют низкий уровень социальной адаптации. Поступление в школу-интернат для такого ребенка – это новый этап жизни. Отрыв от семьи и помещение ребенка в учреждение закрытого типа, сопровождается длительным процессом социально-психологической адаптации, которая влияет на эмоциональное состояние ребенка, ощущение душевного комфорта, сопровождается неудовлетворенным самочувствием, повышенной тревожностью. Им трудно приспособиться к новой обстановке, особенно, если они пришли из домашних, возможно худших для них условий. Ребенку трудно адаптироваться к отсутствию близких людей, к режиму учреждения, к новым взрослым-воспитателям, учителям, к большому числу воспитанников, которые теперь всюду их окружают, к постоянному шуму, к своей новой постели, к новой еде. И, наконец, к обучению в школе, к внутренней жизни самого детского коллектива, которая развивается по своим принципам и законам, и стать частью этого коллектива. Тем более, как показывает практика, дети, воспитывающиеся в школе-интернате, не всегда позитивно относятся к новичкам. Поэтому адаптация к новым условиям жизни в школе-интернате часто оказывается для такого ребенка весьма болезненной, иногда даже стрессовой.

Большинство воспитанников интернатных учреждений не обладают навыками адаптации и саморегуляции и испытывают разнообразные и острые адаптационные трудности: не удовлетворяются основные психологические потребности человека в безопасности, любви, заботе, ласке и т. д. У них усугубляются чувства страха, тревоги, злости, обиды. Поэтому проблема формирования навыков адаптации является актуальной для интернатных учреждений. Кроме того, проблемы адаптации проявляется в том, что неудовлетворённая потребность в одиночестве, отдыхе от общества других детей, приводит к тому, что дети часто убегают из интернатного учреждения, ищут себе убежище на чердаках и в подвалах, где можно отдохнуть от монотонного фона жизни интернатного учреждения. В этих укромных уголках и без необходимого внимания педагогов, воспитанники порой способны на безрассудные и непредвиденные ими самими поступки.

Кроме того, трудности, связанные с адаптацией умственно отсталых детей к условиям интернатного учреждения во многом обусловлены их психологическими особенностями. Под умственной отсталостью отечественные специалисты понимают стойкие нарушения психического развития определенной качественной структуры. При умственной отсталости имеет место ведущая недостаточность познавательной деятельности и, в первую очередь, недоразвития абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения в сочетании с малой подвижностью и инертностью психических процессов. У умственно отсталого ребенка отмечается резко обедненный и суженный круг знаний и представлений об окружающем, слабая ориентировка в пространстве, во времени, в обыденной жизни. Он часто не знает своего адреса, имен близких родных, не знает, где они работают. Столь же бедны его знания об окружающих предметах и их признаках.

Отличительной чертой умственно отсталых детей является тугоподвижность, инертность психических процессов, в силу чего они склонны к «застреваниям», к стереотипности в мышлении и действиях.

По особенностям своего поведения эти дети далеко не однородны: одни возбудимы, импульсивны, недостаточно дисциплинированы; другие более уравновешены, спокойны и дисциплинированы, есть крайне вялые, заторможенные, медлительные [2].

Понятие «умственно отсталый ребенок» включает в себя весьма разнородную массу детей, которых объединяет наличие повреждения мозга, имеющего диффузный, то есть широко распространенный, как бы «разлитый» характер. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга, нарушая их строение и функции. Это обуславливается возникновением у ребенка различных, с разной отчетливостью выраженных отклонений во всех видах психической деятельности [3].

Преобладающее большинство всех умственно отсталых детей составляют дети-олигофрены (от греч. малоумный). Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур, обуславливающих недоразвитие и нарушение их психики, возникает на ранних этапах развития – во внутриутробном периоде, при рождении или в первые годы жизни, т. е. до полного становления речи. При олигофрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный) характер, непрогредиентный (не усугубляющийся) характер, что дает основания для оптимистического прогноза. Дети олигофрены характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов. Причем имеет место не только отставание от нормы, но и своеобразие личностных проявлений, и познания. Таким образом, умственно отсталые ни в коей мере не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста. Они иные по многим своим проявлениям [1]. У умственно отсталых младших школьников обнаруживается недостаточность всех уровней мыслительной деятельно-

сти. По мере обучения недостатки мышления учеников коррегируются, однако, не преодолеваются и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач.

Мыслительные процессы умственно отсталых младших школьников весьма своеобразны. Выполняемый ими мыслительный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью и фрагментностью. Характеризуя мышление умственно отсталых учащихся, следует специально подчеркнуть стереотипность, тугоподвижность этого процесса. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у школьников затруднения и часто приводит к неправильному выполнению заданий [4].

Орудием человеческого мышления, средством общения и регуляции деятельности служит речь. У всех без исключения умственно отсталых учащихся наблюдается более или менее выраженные отклонения в речевом развитии, которые обнаруживаются на различных уровнях речевой деятельности. У ребенка-олигофрена как слуховое различие, так и произношение слов и фраз возникает значительно позже. Речь его часто скудна и неправильна. Основные причины, обусловившие такое состояние речи, слабость замыкательной функции коры головного мозга медленная выработка новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах, а иногда преимущественно в каком-либо одном. Значительную роль играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов – связей между анализаторами.

У детей же с пораженной нервной системой ощущения и восприятия формируются замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков. Это оказывает огромное влияние на весь последующий ход их психического развития. Умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторении, быстро забывав воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями на практике. Причины замедленности и непрочности процесса запоминания кроются, прежде всего, в свойствах нервного процесса умственно отсталых детей. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также их непрочность. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многим умственно отсталыми детьми отличается крайней неточностью. Существенные отклонения имеют место в личностных проявлениях умственно отсталых учащихся. Личность человека – продукт общественно исторического развития. Она формируется в ходе многообразных взаимодействий с окружающей средой. Поскольку взаимодействие ребенка-олигофрена со средой изменено в силу интеллектуальной неполноценности, его личность формируется в своеобразных условиях [5].

Становление личности умственно отсталого ребенка непосредственно связано с формированием у него правильного осознания своего социального статуса, с самооценкой и уровнем притязаний [5]. Самооценка и уровень притязаний учащихся младших и частично средних классов коррекционной школы часто бывают не вполне адекватными. Многие дети переоценивают свои возможности. Они уверены, что хорошо владеют знаниями, умениями и навыками, что им посильны различные, подчас довольно сложные задания. Так, они бывают довольны своими поделками, которые лишь слабо напоминают показанный образец. Школьники не замечают допущенных ошибок и претендуют на высокие оценки. К старшим годам обучения в самосознании школьников происходят существенные положительные сдвиги. Они более правильно оценивают себя, свои поступки, черты характера, достижения в учебе, обнаруживая при этом определенную самокритичность. Таким образом, психическое развитие умственно отсталых детей значительно влияет на организацию процесса их обучения и организацию воспитательной работы, что приводит к снижению адаптивных возможностей ребенка.

Таким образом, одна из основных задач, которая встает перед педагогическим персоналом школы-интерната – социально-психологическая адаптация воспитанников. Ее можно рассматривать как адаптацию к жизни в самом учреждении и в социуме, и после выхода из него. Поэтому социально-психологическая деятельность в школе-интернате имеет ряд специфических особенностей: она имеет свои цели, задачи, функции и содержание, свои формы и методы работы с детьми. Кроме того, успешная адаптация будет во многом зависеть от уменья педагога учитывать индивидуально-личностные особенности своих воспитанников, а также выстраивать взаимоотношения с детьми.

Библиографический список

1. Белякова И. В., Петрова В. Г. Дети с отклонениями в развитии. Кто они? М., 1997. 104 с.
2. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. 2-е изд., испр. И доп. М., «Просвещение», 1999. 175 с.
3. Дефектология. Словарь-справочник / Под ред. Б. П. Пузанова. М., 1996. 80 с.
4. Маллер А. Р. Специальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. М., 2009. 67 с.
5. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. М.: Владос, 2003. 408 с.

© Скугоревская Е. Г., 2017

А. О. Сморгова
Научный руководитель – Н. А. Солдатова

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Логопедическое, клиническое и психологическое изучение детей с дизартрией показывает, что эта категория детей очень неоднородна. Нарушения звукопроизношения при дизартрии проявляются в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы. Стертая дизартрия рассматривается как сложный синдром центрально-органического генеза, проявляющийся в комплексе неврологических, психических и речевых симптомов [3].

Речевое дыхание – это возможность человека выполнять короткий глубокий вдох и рационально распределять воздух при выдохе с одновременным произнесением различных звукосочетаний [2].

Чтобы научить ребёнка владеть голосом, надо, прежде всего, научить его правильно дышать: обе функции выполняются одними и теми же органами, это условие во многих случаях представляет трудность для детей, у которых имеется дизартрия или стёртая форма дизартрии.

Этим объясняется актуальность выбранной темы.

Объект исследования: развитие речевого дыхания детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально подтвердить особенности речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Охарактеризовать особенности речевого дыхания у детей дошкольного возраста в онтогенезе и со стертой формой дизартрии.
3. Подобрать, описать и апробировать методики исследования особенностей речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.
4. Проанализировать полученные данные.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что речевое дыхание у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии имеет особенности, которые заключаются в том, что ритм дыхания не регулируется смысловым содержанием речи, присутствует активный выдох, рассогласованность в работе мышц, осуществляющих вдох и выдох, приводит к тому, что у ребенка появляется тенденция говорить на вдохе.

Экспериментальная база исследования: МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида «Орленок» города Абакана, МБДОУ «Детский сад «Снегирек» г. Саяногорска.

В первой главе представлены теоретические подходы к изучению речевого дыхания у детей дошкольного возраста.

Вторая глава посвящена экспериментальному исследованию особенностей речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Мы подобрали методики, направленные на изучение особенности речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии и у детей с нормальным речевым развитием.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида «Орленок» города Абакана и МБДОУ «Детский сад «Снегирек» города Саяногорска РХ.

В экспериментальном исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста: 10 детей со стертой формой дизартрии составили экспериментальную группу (далее – ЭГ) и 10 детей с нормой речевого развития составили контрольную группу (далее – КГ).

Методика № 1. «Обследование речевого дыхания», адаптированная по Е. Ф. Архиповой с элементами методики «Определение типа дыхания», разработанной А. И Максаковым [1].

Цель методики: определить доминирующий тип дыхания, длительность внеречевого и фонационного выдоха и характера речевого дыхания.

Описание методики: детям предлагается выполнить некоторое количество заданий, с целью определить тип дыхания, целенаправленность и силу воздушной струи, длительность внеречевого выдоха, особенность фонационного дыхания и исследование внешнего дыхания.

1. Определение доминирующего типа дыхания.

Выявленный нами результат ЭГ свидетельствует о преимущественной несформированности у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией полного и совершенного типа дыхания, который позволял бы не только набирать наибольшее количество воздуха, но и выдыхать его полностью, сильно с участием всех видов мускулатуры.

Проанализировав полученный результат, можно сделать вывод о том, что у большей части детей не сформирован грудно-брюшной (смешанный) тип дыхания.

Результат КГ свидетельствует о сформированности у большинства детей старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития полного и совершенного типа дыхания, что позволяет набирать наибольшее количество воздуха и выдыхать его полностью.

2. Длительность внеречевого выдоха и его сила.

При выявлении силы внеречевого выдоха детей ЭГ, нами получены следующие данные: так 90 % дошкольников, что составляет 9 детей, имеют очень низкие и низкие показатели силы внеречевого выдоха (от 3 сек до 6 см) и только 1 ребенок – 10 % имеет средние показатель силы внеречевого выдоха, при этом в группе обследуемых не отмечается детей с силой выдоха выше средней.

Результаты силы внеречевого выдоха детей КГ следующие: 40 % детей имеют средний показатель, низкий результат показали 50 % детей контрольной группы и лишь один ребенок показал очень низкий результат.

3. Длительность фонационного выдоха.

Проанализировав полученный результат, мы можем констатировать, что у большей части детей ЭГ длительность фонационного выдоха имеет преимущественно умеренно низкие показатели – 70 % И только 10 % дошкольников – 1 ребенок имеет очень низкий показатель длительности фонационного выдоха (от 3 сек до 4 сек), 20 % дошкольников имеют средние показатели длительности фонационного выдоха, при этом в группе обследуемых не отмечается детей с дальностью выдоха выше средней.

В КГ дети показали только низкий и средний результат. Средние показатели имеют – 70 % детей. Остальные 30 % показали низкий результат.

4. Характер речевого дыхания.

Проверка количества слов, которые дети ЭГ могли произносить на одном выдохе без дополнительного добора воздуха, показала, что 30 % (3 ребенка) смогли вполне успешно справиться с заданием, т. к. осуществили до 3 вдохов и получили высокий результат, 20 % (2 ребенка) – 4–6 вдохов и получили средний результат, и 50 % дошкольников (5 детей) – 7–9 вдохов низкий результат.

Дети с нормой речевого развития показали следующие результаты: успешно выполнили задание 50 % детей, 40 % выполнили задание на средний был, и только один ребенок справился с задание удовлетворительно – 10 %.

В результате исследования мы убедились, что внеречевой выдох, как правило, у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии короче выдоха, совершаемого в процессе произнесения гласных звуков. В процессе фонации расходуется воздух более рационально, нежели при свободном выдохе. Выдох, внеречевой и при фонации звуков, увеличивается, если детям дают установку («Сделай глубокий вдох и подуй как можно дольше», «Произнеси как можно дольше»). Дошкольники со стертой формой дизартрии воспроизводят меньше слов на одном выдохе, чем дети с нормальным речевым развитием. Не всегда перед началом говорения делают вдох, нередко начинают свою речь с остаточного выдоха. Можно сделать вывод, что с возрастом у детей выдох, как внеречевой, так и речевой, становится более продолжительным и, чем старше дети, тем больше слов они способны воспроизводить на одном выдохе.

Таким образом, развитие речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии имеет особенности, которые заключаются в том, что ритм дыхания не регулируется смысловым содержанием речи, присутствует активный выдох, рассогласованность в работе мышц, осуществляющих вдох и выдох, приводит к тому, что у ребенка появляется тенденция говорить на вдохе.

Библиографический список

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия. М., 2006. 319 с.
2. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов. В 5 кн. / под. ред. Л. С. Волковой. М., 2014.
3. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. СПб., Союз 2001. 192 с.

© Сморгова А. О., 2017

Л. Н. Струкова

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УРОКА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования включает требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы основного общего образования с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников, «включая образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов» [1, с. 1].

Поэтому формирование инклюзивной образовательной среды – одна из важнейших задач школы. С. В. Алехина, директор института проблем инклюзивного образования, говорит о необходимости «создания в школах такой среды, которая позволяет детям получать знания и способствует этому» [2, с. 13]. И «учитель, – считает Алехина, – золотое сечение инклюзии» [2, с. 14] и призывает «создать необходимые условия для эффективной работы на уроке для каждого ученика» [2, с. 30].

В нашей общеобразовательной школе, наряду с обычными, сформированы классы, в которых по адаптированным программам обучаются требующие особого подхода и специальных условий дети. Адаптированная программа основывается на принципах коррекционной работы развивающей и предметной направленности и

нацелена на получение детьми с ОВЗ образования в полном объеме, но в формах, учитывающих состояние их здоровья.

Обучаясь по собственной, адаптированной программе, дети с ОВЗ вовлечены в общую жизнь школы, участвуют в мероприятиях, общаются со здоровыми сверстниками. Такая организация обучения позволяет решать дидактический принцип социально-адаптирующей направленности образования детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. [3, с. 26]

В седьмом классе, где я преподаю русский язык и литературу, обучаются дети с ОВЗ. Обучаясь по адаптированной образовательной программе, в силу своих особенностей, дети медленно и с ошибками читают, плохо ориентируются в прочитанном, затрудняются отвечать на вопросы, часто не понимают прочитанного, с ошибками пишут, трудно вступают в диалог. Несформированные универсальные учебные действия (УУД) затрудняют освоение общеобразовательной программы не только по русскому языку, но и по другим предметам, делают обучение непосильно сложным, а значит, неинтересным. Поэтому особенность обучения детей с ОВЗ в том, что уроки для них должны решать не только общеобразовательные и воспитательные, но и коррекционно-развивающие задачи, направленные на преодоление трудностей в развитии внимания, коррекцию трудностей словесно-логического мышления и мыслительных процессов, увеличение объема памяти, создание положительной мотивации на процесс обучения [3]. Это одно из условий создания для ребенка с ОВЗ комфортных условий для успешного обучения и развития.

И на эффективное решение этих задач направлены развивающие коррекционно-развивающие упражнения, которые активно включаются в работу на разных этапах урока. На уроке русского языка предлагаю ученикам упражнения, развивающие внимание и память:

– подчеркни в упражнении все шипящие;
– зачеркни в тексте повторяющееся слово, замени его синонимом, местоимением;
– найди (максимально быстро) в тексте заданное слово (последовательно предлагаются разные слова в одном и том же тексте);
– запомни предложение и сосчитай количество ударов (чтение небольшого предложения сопровождается негромким постукиванием карандашом по столу);
– верно – неверно (например, учитель читает полезные советы и вредные советы Г. Остера, ученики определяют, что неверно);
– напиши по памяти (учитель прочитывает 10–15 слов или словосочетаний с заданной орфограммой – ученики записывают их по памяти);
– различные виды само- и взаимопроверки.

Такие упражнения способствуют формированию умения концентрировать внимание, способности схватывать целостные образы слов, развивают словесную память учеников, развивают навыки самоконтроля.

Активно используются в работе с детьми с ОВЗ и упражнения, направленные на коррекцию трудностей словесно-логического мышления. Интерес представляют такие упражнения:

– восстанови деформированный текст;
– найди границы предложений в тексте;
– составь слово (переставляя буквы каждого слова пары: ива+карп = крапива; образуй новые слова, сгруппировав слова двух столбиков попарно:
  сено-рис
  вол-кот
  бой-вал
  кипа-окно (сеновал, кипарис, бойкот, волокно)
– найди лишнее (сеновал, кипарис, бойкот, волокно – волокно);
– сформулируйте и выполните свое задание, предусматривающее группировку (слова предлагаются).

Выполняя такого рода упражнения, дети развивают свою наблюдательность, учатся выполнять такие логические операции, как сравнение, анализ, классификация, установление аналогий и т. д.

Важным направлением в обучении детей с ОВЗ является развитие и коррекция трудностей связной речи, обогащение словаря. Работая на уроке с текстом, предлагаю ученикам разные виды пересказа: по цепочке, с заглядыванием в текст, пересказ по вопросам и без них.

Способствуют обогащению словаря такие задания, как: подбери синоним, антоним, замени одним словом. С интересом выполняют ребята упражнение «Составь ассоциаграммы» (запиши, что ты представляешь, когда слышишь слово «дождь»).

Подобные задания требуют от учеников небольшого поиска, побуждают думать, повышают мыслительную активность.

Подбирая коррекционно-развивающие упражнения, стараюсь создать ситуацию успеха, чтобы каждый ребенок был уверен, что он может самостоятельно что-то сделать. Это повышает самооценку ученика и благоприятно сказывается на его обучении.

«В выборе коррекционно-развивающих упражнений также необходимо использование сюрпризных, игровых моментов, моментов соревнования, интриги. Они позволяют чередовать задания, связанные с обучением, и задания, имеющие коррекционную направленность, а также затрагивают эмоции детей, помогают поддержи-

вать интерес обучающихся на протяжении всего урока, что является одним из требований инклюзивного образования» [3, с. 29–30].

Коррекционно-развивающие упражнения способствуют формированию мотивации к обучению и познавательной деятельности (личностные УУД), формированию навыков самоконтроля (регулятивные УУД), развитию навыков выполнения логических операций (познавательные УУД). Выполняя упражнения, дети с ОВЗ учатся слушать и понимать других, строить речевое высказывание (коммуникативные УДД).

Как известно, одно из требований ФГОС основного общего образования к образовательному процессу – формирование УУД обучающихся, помогает детям научиться самостоятельно осуществлять деятельность учения, делает обучение более доступным и увлекательным, помогает одерживать свои маленькие победы.

Поэтому, бесспорно, решение коррекционно-развивающих задач урока создает условия для исправления недостатков развития и позволяет добиться положительной динамики в обучении и развитии детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт ООО.
2. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 33 с.
3. Педагогика инклюзивного образования: хрестоматия (для слушателей Ребсатриз) / Консалтинговая группа «Финиум». М., 2014.

© Струкова Л. Н., 2017

А. М. Тымчук

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ К ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Состояние здоровья ребенка с ОВЗ, сложившиеся в обществе стереотипы поведения и отношения к этой категории детей – все эти факторы оказывают негативное влияние на возможность обучения ребенка в массовой школе. На сегодняшний день очень важно в сознании общественности формировать понятие толерантности как основополагающей силы социального устройства.

Термин «толерантность» в психологии – это свойство личности проявлять терпимость по отношению к окружающим явлениям и людям, не теряя своей индивидуальности [2].

В психолого-педагогических исследованиях Л. С Выготского, А. А Люблинской, В. А Запорожца, А. Н Леонтьева, С. Л Рубинштейна подчеркивается мысль, что младший школьный возраст имеет большое значение и возможности для формирования эмоционально-положительного отношения к представителям других национальностей, других социальных групп, формирования толерантности [1].

Поэтому вопрос о формировании толерантности к детям с ОВЗ, как об одной из категорий нравственности, стоит остро и должен решаться до того момента, как ребенок с ОВЗ поступит в общеобразовательное учреждение.

Ученые выделяют несколько критериев толерантности: когнитивный, эмоциональный и практически-действенный [2]. Для эффективности и целесообразности исследования были проведены ряд методик на первичное выявление уровня толерантных отношений к детям с ОВЗ на основе критериев толерантности. Исследовались три уровня сформированности толерантных отношений к детям с ОВЗ: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Когнитивный компонент характеризовал уровень информированности младших школьников об особенностях детей с ОВЗ, об их возможностях, о возможностях взаимодействия с ними в процессе совместной деятельности, об организации обучения детей с ОВЗ, а также о возможности совместного обучения.

Эмоциональный компонент отражал наличие интереса к знаниям о детях с ОВЗ, особенностях их деятельности, общения. Также оценивалось стремление эмпанировать детям с ОВЗ, возможность и желание помогать им, сопереживать, поддерживать. Изучалось отношение к детям с ОВЗ учителей с позиции школьников с условной нормой развития.

Деятельностный компонент отражал уровень реального проявления толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья, умения сопереживать им, выражение проявления уважения и терпимости к детям-инвалидам, умение сознательно регулировать свое поведение в процессе реального взаимодействия с детьми с ОВЗ.

В нашем исследовании мы рассмотрим сформированность толерантных отношений младших школьников к детям с ОВЗ. В качестве показателя уровня сформированности предложена балльная система оценки. Для каждого показателя были выделены уровни: высокий, средний и низкий, и критерии их определения.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что когнитивный компонент сформирован у учащихся на среднем уровне. Дети с условной нормой развития сталкивались в повседневной жизни с детьми с ОВЗ. Однако большинство детей с условной нормой развития (73 %) считают, что дети с ОВЗ не могут заниматься спортом, музыкой и другими видами искусства, не видят возможностей совместной деятельности с ними. Однако небольшая часть детей (11 %) знают о том, что с детьми с ОВЗ можно заниматься совместной деятельностью и вместе обучаться и склонна полагать, что школа располагает возможностями и ресурсами для внедрения инклюзивного образования. Небольшая группа учащихся с условной нормой развития (16 %) имеют низкий уровень представлений о детях с ОВЗ и о способах взаимодействия с ними.

В ходе выявления сформированности эмоционального компонента было выявлено, что большинство учащихся с условной нормой развития (80,7 %) испытывают жалость к детям с ОВЗ, 19 % из них – безразличие. Желание помогать детям с ОВЗ проявляют 88 % детей, 77 % из них радуются, когда помогают. 85 % учащихся считают, что не могут незаслуженно обидеть ребенка с ОВЗ, однако общаться с детьми с ОВЗ хотят лишь 54 % детей. Большое количество детей радуются, когда детям с ОВЗ активно помогает учитель (73 %). Небольшая часть учащихся с условной нормой развития (46 %) считают детей с ОВЗ общительными. Подавляющее количество учащихся (85 %) считают детей с особыми образовательными потребностями неагрессивными. Отношение учителя к детям с ОВЗ с точки зрения детей с условной нормой развития, в целом, хорошее, так считают 88 % детей. Таким образом, в ходе исследования эмоционального отношения к детям с ОВЗ учащихся с условной нормой развития был выявлен средний уровень – дети, в большинстве случаев (75 %) испытывают жалось, не хотят общаться с детьми с ОВЗ, у некоторых из них проявляется нейтральное отношение к детям с ОВЗ, а иногда даже и безразличное.

В ходе исследования поведенческого компонента по отношению к детям младшего школьного возраста с ОВЗ был также выявлен средний уровень. На деле дети с условной нормой развития, в основном (58 %), проявляют нейтральное отношение к детям с особыми образовательными потребностями, стараются обходить их стороной и не ввязываться в разговоры с ними. Однако у 15 % учащихся есть истинное желание общаться, учиться вместе с детьми с ОВЗ. Но все же у 27 % детей часто проявляется явно безразличное отношение к детям с ОВЗ, некоторые из них прямо указывают на то, что считают детей с ОВЗ такими же членами общества как и детей с условной нормой развития и не считают нужным им помогать или оказывать определенную психологическую поддержку.

Данные исследования представлены в таблице.

Уровни сформированности компонентов толерантности младших школьников

№ п/п	Компоненты толерантности	Уровни сформированности компонентов толерантности у младших школьников		
		высокий	средний	низкий
1	Когнитивный	11 %	73 %	16 %
2	Эмоциональный	14 %	75 %	11 %
3	Деятельностный	15 %	58 %	27 %

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования сформированности толерантных отношений к детям с особыми образовательными потребностями, дают понять, что необходимо формировать и закреплять устойчивые отношения к детям с ОВЗ, устраняя при этом негативное отношение к ним.

Работа по формированию толерантного отношения к детям младшего школьного возраста с ОВЗ в инклюзивном образовании должна строиться на основе формирования трех составляющих: когнитивного, эмоционального и поведенческого компонента. Мы предполагаем, что качественное формирование толерантных отношений к детям с ОВЗ будет строиться на основе всестороннего развития компонентов толерантности и систематичности их развития. Когнитивный компонент предполагает знания о детях с ОВЗ, его необходимо формировать на всем протяжении коррекционной работы. Формирование эмоционального компонента возможно при условии использования в данной программе средств художественной литературы, живописи и других культурных ценностей. Поведенческий компонент необходимо формировать с помощью реального взаимодействия с детьми с ОВЗ. Воспитание толерантности можно успешно формировать в процессе игровой, трудовой и учебной деятельности.

Нами была разработана программа по формированию толерантного отношения к детям с особыми возможностями здоровья.

Задачи обучающего этапа:

1. Развитие знаний и представлений о детях с особыми возможностями здоровья.
2. Развитие чувства уважать собственное достоинство и достоинство других людей.
3. Осознание многообразия проявлений личности каждого учащегося в групповом взаимодействии.
4. Обучение конструктивным способам общения и умению выхода из конфликтных ситуаций, умению выражать свои эмоции по поводу межличностных отношений.
5. Развитие социальной восприимчивости, социального воображения, доверия, умения выслушивать другого человека, способность к эмпатии, сочувствию и сопереживанию.

Подчеркнем необходимость работы не только с детьми младшего школьного возраста, но и с их родителями, а также с учителями в начальной школе.

Методы:

1. Методы прямого воздействия, обеспечивающие формирование нравственного сознания (суждений, оценок):

– метод беседы (материал: маленькие рассказы, сказки с ярко выраженным этническим содержанием; через сказочные образы ребенок получает представления о справедливости, зле, добре и т. д.);
– художественная литература оказывает сильное влияние на сознание и чувства дошкольников. Дети стараются подражать понравившимся героям. Важно воздействовать не только на сознание детей, но и на их чувства, тогда они научатся понимать других. Преимущество искусства как средства воспитания гуманно-

сти – в эмоциональной оценке действительности. Художественная литература должна чаще использоваться как средство развития человечности, гуманных качеств личности.

– наглядные методы: рассматривание и обсуждение картин, иллюстраций, диафильмов, в которых показано поведение людей в окружающем мире.

2. Методы создания у детей практического опыта социального поведения:

– метод научения ребенка положительным формам поведения, воспитание нравственных привычек;
– целенаправленное наблюдение, организованное педагогом-психологом с последующим обсуждением;
– личный пример взрослого, но он будет эффективен, только если человек обладает авторитетом.

3. Методы, формирующие нравственные чувства, эмоции и отношения у детей – поощрение положительного поведения ребенка, с целью дальнейшего закрепления данных поступков. Высказывание неодобрения отрицательных поступков. Оценивается только поступок, а не личность ребенка.

Для формирования толерантности необходима работа, которая будет проводиться поэтапно, в соответствии с учебным планом (планированием классных часов в школе и кружковой работы).

В качестве обучающего материала используются картинки по тематике занятия, копии репродукций картин известных художников, музыкальные композиции по теме занятий, работы самих детей.

Работа проводится поэтапно в течение учебного года. Первый этап – подготовительный, в нем основной упор ведется на когнитивный компонент – знания о детях с ОВЗ, на формирование представления об уважении, понимании, принятии окружающих. Второй этап – основной, ведется активная работа по формированию положительных эмоций по отношению ко всем детям, а особенно к детям с ОВЗ, умений общаться с ними, избегать конфликтов в процессе совместной деятельности. Третий этап – заключительный, основной целью которого является закрепление полученных знаний о детях с ОВЗ и о грамотной организации совместной деятельности с ними, о принятии их и взаимопомощи.

Мы предложили программу формирования толерантного отношения к детям младшего школьного возраста с ОВЗ у сверстников, которая основана на систематическом и непрерывном формировании трех компонентов толерантности: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Данная работа должна проводиться как с детьми, так и с их родителями и педагогами. Работа с детьми младшего школьного возраста основывается на их ведущей деятельности, а также на активном взаимодействии с детьми с ОВЗ. Деятельность родителей в данной программе имеет особый, ознакомительный и сопроводительный характер работы с детьми. Предполагается, что такая работа должна проводиться в течение учебного года, в соответствии с планированием классных часов и кружковой работы в классе и школе. От формирования толерантности у детей младшего школьного возраста зависит развитие здравомыслящего общества и развитие страны в целом.

Библиографический список

1. Инклюзивное образование в России © Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), ООО «БЭСТ-принт» 107023, Москва, ул. Электрозаводская, д. 21 ISBN 978-5-903263-32-5 Тираж: 1000 экз.
2. Толерантность и культура межнационального общения: учебно-методическое пособие (для студентов высших учебных заведений). Краснодар: Просвещение-Юг, 2009. 307 с.

© Тымчук А. М., 2017

Н. А. Хорошевская

РОЛЬ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Игра – это особая деятельность, которая расцветает в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Она служит средством передачи «культурных приобретений из рода в род», подготавливает детей к труду. Игра социальна по своему содержанию, поскольку дети отображают то, что видят вокруг, в том числе и труд взрослых [3].

Как отмечают все исследователи в области коррекционной педагогики, для развития коммуникативных навыков младших школьников с интеллектуальной недостаточностью игра имеет особое значение. В этом возрасте игровая потребность огромна. У младших школьников главным, выбирая из многообразия игр, являются ролевые игры. Они характеризуются тем, что в ходе игры младший школьник выполняет конкретную роль и действует в придуманной ситуации, воссоздаёт поступки отдельной личности [1].

Во время игры младшие школьники пытаются узнать качества человека, то, чем они заинтересованы в повседневной жизни. А. А. Леонтьев отмечает, что в игре дети развиваются всесторонне, формируется определенный образ жизни, приспосабливаясь к жизни в обществе, и самореализации. При выборе игры необходимо учитывать индивидуальность ребенка, потому что игра может повлиять на каждого ребенка по-своему. Игра является незаменимым инструментом. Поэтому все педагоги заинтересованы в решении этой проблемы: как сделать процесс обучения более эффективным, какими методами пользоваться для поддержания интереса к учению [2].

Необходимо отметить, что в теории коррекционной работы и педагогической практике вопрос о использовании игры на уроках является дискуссионным. Однако педагогический опыт подсказывает, что игра необходима, так как имеет положительное влияние на развитие ребенка только тогда, когда используется учителем в учебном процессе сознательно, на основе психологического развития детей на научном уровне, а также когда педагог имеет представление о значимости игры и ее способности влиять на успешность учебного процесса [2].

Практика показывает, что уроки с использованием игровых ситуаций делают увлекательным учебный процесс, способствуют появлению активного познавательного интереса школьников. На подобных занятиях складывается особая атмосфера, где определяющими становятся элементы творчества и свободного выбора, развивается умение работать в группе. Здесь ученикам приходится преодолевать собственную застенчивость и нерешительность, неверие в свои силы. У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью снижена активность в общении, их затрудняет участие в беседе. Тем более сложным оказываются пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Однако это вполне возможно при помощи вопросов и подсказок, сюжетно-ролевой деятельности, инсценировки сказок, басен, стихов и рассказов, обыгрывания различных этюдов и ситуаций.

С помощью игровых упражнений возможно успешно формировать у школьников умение владеть собой в различных ситуациях. Ребенок должен учиться контролировать свою речь и поступки, сосредоточиваться на высказываниях собеседника, слышать собеседника, вести диалог. Школьникам необходимо осваивать техники общения в различных жизненных ситуациях (как принимать гостей; вести себя за столом; разговаривать по телефону; общаться в магазине с продавцом; знакомиться и т. д.). Поскольку дети с умственной отсталостью отстают в коммуникативном развитии от нормально развивающихся сверстников, коррекционно-педагогическая работа должна преодолевать их коммуникативную неразвитость, используя весь комплекс педагогических методов и приемов. Этот комплекс включает в себя обучение всем видам речевой деятельности, в том числе, и диалогу; формирование выразительной речи, умения выражать смысловые оттенки с помощью интонаций; практическое применение полученных навыков в общении со знакомыми и незнакомыми людьми, в привычных и непривычных условиях; использование игровых форм, проведение уроков с использованием игровых ситуаций и упражнений.

Рассмотренная проблема формирования коммуникативных навыков младших школьников и роль игровых упражнений в этом процессе послужили основой для проведения опытно-экспериментальной работы по выявлению влияния игровых упражнений на формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Для выявления когнитивного и поведенческого первоначального уровня развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью нами были использованы такие методы, как наблюдение и диагностика коммуникативных способностей у детей С. П. Сосниной.

При изучении коммуникации в исследуемых группах обращалось внимание на характер общения, инициативность, умения детей ступать в диалог, поддерживать и вести его последовательно, умение слушать собеседника и понимать его, умение ясно выражать свои мысли.

Анализ полученных данных показал, что в контрольной группе уровень коммуникативных навыков выше, чем в экспериментальной группе. Дети из экспериментальной группы в большей степени испытывают трудности в понимании задач, предъявляемых взрослыми в различных ситуациях взаимодействия, в состоянии сверстника, имеют слабое представление о способах выражения своего отношения ко взрослому и к сверстнику.

Таким образом, при сборе и анализе полученных в первоначальном исследовании данных ярко прослеживается, что у большинства детей в экспериментальной группе преобладает средний уровень развития коммуникативных навыков. Данная группа детей отличается замкнутостью, повышенной обидчивостью. Дети затрудняются в различении эмоционального состояния сверстников, они не имеют четких представлений об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому и сверстнику, у них нет четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации. Они испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлениях перед сверстниками, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, редко проявляют инициативу в общении, умение слушать и слышать у них сформировано не полностью. Поэтому с детьми необходимо провести работу, направленную на повышение уровня развития коммуникативных навыков, что является следующим этапом нашей экспериментальной работы.

Библиографический список

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. СПб.: Союз, 2001. 414 с.
2. Леонтьев, А. А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд-е. М.: Смысл и др., 2005. 386 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры. М.: Просвещение, 2000. 384 с.

© Хорошевская Н. А., 2017

Л. А. Шалимова, А. О. Агибалова

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время увеличилось число детей с отклонениями в речевом развитии, в том числе и детей с общим недоразвитием речи.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи.

Для того, чтобы преодолеть имеющийся дефект речи у ребенка, необходимо ориентироваться на узловое образование, другими словами, основную причину, от которой зависит протекание не одного, а целого ряда речевых процессов. Многие исследователи, такие как Р. Е. Левина, Р. М. Боскис, Г. А. Никашина, изучавшие общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста, утверждают, что узловым образованием ОНР является несформированность фонематического слуха. Следовательно, у детей с ОНР возникают трудности при овладении звуковым анализом и синтезом слов, что влечет за собой разные виды отклонений, которые проявляются в дислексии и дисграфии. Дальше у таких детей возникают трудности при обучении в школе, поэтому данная проблема является значимой и актуальной.

Рассматривая проблему значения развития фонематического слуха у детей с ОНР необходимо раскрыть понятие фонематического слуха.

Фонематический слух – это способность воспринимать звуки человеческой речи. Он помогает нам различать слова и формы слов, похожие по звучанию и правильно понимать смысл сказанного. При работе над развитием фонематического слуха должна соблюдаться поэтапность применения игр и упражнений. Дети с ОНР обучаются в логопедических группах ДОУ, в которых мы систематически проводим коррекционные занятия. Одним из направлений работы является развитие фонематического слуха. В его основе лежат умения, связанные с различением акустических характеристик звуков: высоты, громкости, длительности. Наиболее легко определять их на материале неречевых звуков. Поэтому мы в своей работе начинаем развивать фонематический слух и, соответственно, речь детей с неречевых звуков.

Так, на занятиях мы используем такие игры:

«Шумящие мешочки»

Вместе с ребенком насыпьте в мешочки крупу, камушки, пуговицы. Он должен угадать по звуку, что внутри.

«Вошебная палочка»

Взяв карандаш или любую палочку, постучите ею по столу, вазе, чашке. Палочка может оживить любой предмет. Пусть ребенок закроет глаза и отгадает, какой предмет звучал.

«Слушай звуки»

Взрослый, стоя сзади ребенка, ударяет палочкой по барабану (пищит игрушкой, мнет бумагу, стучит по столу и т. д.). Ребенок должен отреагировать на услышанный звук хлопком.

Игры на различение звуков по тембру, силе, высоте:

«Три медведя»

Ребенок отгадывает, за кого из героев вы произносите определенные слова. Более сложный вариант – ребенок сам говорит голосами медведей, изменяя силу голоса.

«Громко–тихо»

Договоритесь, что дети будут выполнять определенные действия – когда вы будете говорить громко и тихо.

Игры на выделение звука среди других звуков:

«Поймай звук»

Взрослый произносит ряд звуков, а ребенок, услышав заданный – хлопает.

«Кто это»

Комарик пищит «ззз», водичка льется «ссс», жук жужжит «жжж», тигр рычит «ррр». Взрослый издает звук, а ребенок отгадывает, кто его издает или показывает на соответствующую картинку.

Игры различение слогов:

«Похлопаем»

Произносятся слоги, среди которых есть заданный звук. Ребенок хлопает на тот слог, в котором имеется заданный слог.

«Услышишь лишнее – подними руку»

Взрослый произносит ряды слогов «па-па-ба», «ку-ку-гу» и др. Ребенок должен поднять руку, если услышит другой звук.

Игры на выделение звука в словах:

Далее произносятся слова, среди которых – слова с отрабатываемым звуком. Ребенок поднимает фишку на нужное слово. Можно назвать несколько слов, а ребенок повторит только те, в которых есть заданный звук. Дети называют с нужным звуком слова из связного текста.

Затем следует научить ребенка различать отрабатываемый звук не только в чужой, но и в собственной речи. Для этого можно предложить ребенку ряд картинок с изображением предметов. Ребенок должен назвать все картинки и самостоятельно отобрать из них те, которые содержат изучаемый звук.

Далее работа ведется над формированием умения выделять звуки из состава слова, отделять их друг от друга, сравнивать между собой. Гласные лучше всего выделять из начала слова под ударением, а согласные, когда они стоят в конце слова (исключение составляют звонкие звуки) или в начале слова перед гласными. В этих позициях согласные звуки легче различаются, отделяются от других звуков.

Тренируясь в выделении звуков, ребенок усваивает общее в звучании всех вариантов одного и того же звука в различных словах.

Если ребенок испытывает трудности не только в различении звуков, но и в определении их количества и последовательности в словах, то в начале можно дать ему готовую наглядную схему звукового состава этих слов. На основе схемы ребенок устанавливает порядок слов в словах и определяет, какое место в словах занимает изучаемый звук. Далее постепенно переходим к выделению звуков путем громкого, несколько утрированного проговаривания в словах. И наконец, звуковой анализ в уме, про себя.

В результате разнообразных игр и упражнений на правильное произношение звуков, на анализ и синтез звукового состава речи дети оказываются хорошо подготовленными к овладению чтением.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие фонематического слуха у детей с ОНР имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма, что в свою очередь будет способствовать успешному обучению детей в школе и, несомненно, повлечет за собой всестороннее развитие личности ребенка.

Библиографический список

1. Волкова Л. С. Логопедия/ Л. С. Волкова. М.: Просвещение,1989. 680 с.
2. Лалаева Р. И. Коррекция ОНР у дошкольников/ Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. СПб.,1989. 160 с.
3. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. М.:АЙРИС-ПРЕСС, 2004. 244 с.
4. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми/ В. И. Селиверстов. М.:ВЛАДОС,1994. 399 с.

© Шалимова Л. А., Агибалова А. О., 2017

Н. С. Шишкина

Научный руководитель – Г. А. Поваляева

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЁРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

В современной логопедии интонация описывается, как сложнейший комплекс просодических элементов, включающих в себя ритм, мелодику, тембр, темп, паузы в речи, логическое и фразовое ударение, которые человек употребляет в своей речи на уровне предложения с целью выражения разнообразных синтаксических значений и категорий, а так же эмоций и экспрессий [2].

Проблема несформированности интонационной выразительности речи у дошкольников с клиническим диагнозом «стёртая дизартрия» в настоящее время представляет собой одну из актуальных проблем логопедии.

Е. Ф. Архипова дает следующее понятие «стертая дизартрия – речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга» [1].

Цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии.

Объектом исследования стало развитие интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста.

Предметом исследования были особенности развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии имеет место ряд особенностей интонационной стороны речи: невыразительность речи; нарушения восприятия интонации; нарушения воспроизведения интонации.

В первой главе нами были рассмотрены теоретические основы развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе. Можно отметить, что в старшем дошкольном возрасте интонационная сторона речи детей с нормальным речевым развитием в целом сформирована. Тем не менее у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии нарушено большинство компонентов интонационной стороны речи. «Наличие мышечной и иннервационной недостаточности в органах артикуляции, комбинационность нарушений со стороны черепно-мозговых нервов определяют особенности и разнообразие просодических нарушений у детей со стёртой формой дизартрии (нарушения тембра, темпа, мелодики, ритма, паузации, ударения). Для детей с дизартрией характерен ускоренный либо замедленный темп речи. Дыхание поверхностное, наблюдается речь на вдохе, укорочен фонационный выдох. Голос тихий, слабый, хриплый, назализованный. При дизартрии страдает координация процессов дыхания, голосообразования и артикуляции» [3,с. 87].

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида Орлёнок» города Абакана РХ. Обследование проходили дети старшего дошкольного возраста в количестве двадцати человек, десять из которых имели норму речи и десять с речевым заключением – стёртая форма дизартрии. Для обследования интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии были использованы методики Е. Ф. Архиповой, Е. Е. Шевцовой и Л. В. Забродиной, нацеленные на установление уровня способности восприятия и воспроизведения интонации.

Анализируя результаты обследования уровня способности восприятия интонации, было установлено, что среди детей со стёртой формой дизартрии часть детей (70 %) показала низкий уровень способности к восприятию интонации: в их ответах было большое количество ошибок и неточностей, они не пытались исправить свои ошибки, часто отвечали наугад. Три ребёнка самостоятельно, без ошибок, определяют наличие повествовательного предложения. В определении вопросительного и восклицательного предложений делают ошибки, но исправляют их самостоятельно. Среди детей экспериментальной группы не было таких, которые показали высокий уровень способности к восприятию интонации. Большая часть детей (80 %) с нормой речи отнесена к группе с высоким уровнем сформированности восприятия интонации. Эти дети самостоятельно различали разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи, дифференцировали их, как в обычных фразах, так и в стихотворном тексте. Два ребенка отнесены к среднему уровню сформированности восприятия интонации. У этих детей возникали трудности при самостоятельном различении разнообразных интонационных структур в импрессивной речи. Они выполняли задания в замедленном темпе, совершая при этом ошибки, но в дальнейшем исправляли их самостоятельно.

Таким образом, у детей со стёртой формой дизартрии была выявлена специфическая особенность, выражающаяся в трудностях восприятия интонации. Это проявлялось в замедленном темпе выполнения заданий, большом количестве ошибок или невозможности определения наличия повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений, дифференциации данных типов предложений, как в обычных фразах, так и в стихотворном тексте. При обследовании все дети проявляли большой интерес к заданиям, старались выполнить их самостоятельно, однако, дети со стёртой дизартрией были менее усидчивы и быстро утомлялись. Общим для детей, как со стёртой формой дизартрии, так и с нормой речи было то, что затруднения детей были связаны чаще всего с дифференциацией вопросительной и восклицательной интонаций.

Анализ результатов исследования воспроизведения интонации показал, что большая часть детей контрольной группы (60 %) имеет высокий уровень сформированности воспроизведения интонации. В экспрессивной речи эти дети могли самостоятельно дифференцировать различные интонационные структуры. Часть детей (40 %) отнесена к среднему уровню сформированности воспроизведения интонации. У этих детей проявлялась медлительность при выполнении заданий, а также ошибки при воспроизведении фраз с разными интонациями, стихотворных строк и в самостоятельном воспроизведении интонаций, отражающих эмоциональное состояние. Среди детей экспериментальной группы 20 % отнесены к среднему уровню сформированности воспроизведения интонации. В задании на самостоятельное воспроизведение интонаций, отражающих эмоциональное состояние на материале отдельных фраз, дети допускали ошибки: интонацию удивления заменяли интонацией повествования, а интонацию радости выражали с помощью эмоций. При воспроизведении фразы с грустью, дети помогали себе мимикой. Остальные дети (80 %) показали низкий уровень сформированности воспроизведения интонации. С определёнными трудностями дети столкнулись при выполнении заданий на воспроизведение интонаций: давали неверный ответ либо выполняли задание лишь с помощью взрослого, либо не выполняли задания вообще. Также дети со стёртой формой дизартрии часто не могли определить эмоциональное состояние героев сюжетной картинки и даже, когда им было очевидно настроение героя, то они затруднялись в передаче данного состояния с помощью речи.

Общим для детей экспериментальной и контрольных групп явилось то, что воспроизведение интонации оказалось для них наиболее сложным. Даже если дети понимали эмоциональное состояние героев, представленных в задании, то речь их не всегда была выразительной. У обеих групп детей возникали трудности при выполнении заданий, связанных с воспроизведением фразы с противоположными интонациями.

Мы подразумевали то, что развитие интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии имеет свои особенности, которые заключаются в: невыразительности речи; нарушениях восприятия интонации; нарушениях воспроизведения интонации. Наша гипотеза нашла подтверждение в экспериментальном исследовании.

Таким образом, развитие интонационной стороны речи у детей со стёртой формой дизартрии значительно ниже, чем у детей с нормой речи. Для детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии характерен ускоренный либо замедленный темп речи. Такие дети нуждаются в логопедической работе над развитием всех компонентов интонационной стороной речи.

Библиографический список

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
2. Вахтина Н. Ю. Интонационная система в речи русских детей 2–4 лет. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
3. Гегелия Н. А. Исправление недостатков произношения у детей и взрослых: пособие для логопедов. М.: ВЛАДОС, 2001. 239 с.

© Шишкина Н. С., 2017

М. А. Шурышева
Научный руководитель – Г. А. Поваляева

ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ежегодно педагоги образовательных учреждений в своей практике сталкиваются с детьми, которые в силу каких-то своих особенностей выделяются в социуме сверстников. Как правило, такие ребята с трудом усваивают образовательную программу, медленнее работают на занятиях и уроках. Не так давно в педагогический словарь добавилось определение «дети с ограниченными возможностями здоровья», но уже сегодня обучение и воспитание этих малышей стало актуальной проблемой.

В психолого-педагогической литературе дается следующее понятие дети с ограниченными возможностями здоровья – «лица, которые имеют дефекты в развитии, как в физическом, так и в психологическом» [1, с. 32].

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами (далее – ОВЗ), является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ОВЗ на образование, с учетом их психофизических особенностей, рассматривается как одна из приоритетных задач Министерства образования и науки РФ.

К основным категориям детей с ОВЗ относятся: дети с задержкой психического развития; дети с нарушениями интеллекта; дети с нарушениями слуха; дети с нарушениями зрения; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с нарушениями речи; дети с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения; дети с множественными нарушениями; дети с тяжелыми хроническими соматофизическими болезнями. В зависимости от характера и степени тяжести первичного нарушения, последствий в виде ограничения функционирования органов и систем организма они имеют специфические образовательные потребности. Специфические образовательные потребности детей различны и зависят от возраста, характера, степени тяжести первичного нарушения здоровья, а зачастую и его структуры, выраженности их последствий. Именно их наличие определяет объективную потребность в использовании других, не традиционных, а специальных способов педагогического воздействия.

Система дошкольного образования детей с ОВЗ позволяет оказывать детям своевременную и комплексную помощь.

Целью эмпирического исследования являлось выявление особенностей оказания специализированной помощи детям старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Для проведения исследования были использованы следующие методы: наблюдение, анализ развивающей среды, комплексная диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста автор которой Е. А. Стребелева [3, с. 80].

В ходе проведения диагностической методики использовались следующие разделы: понимание смысловой стороны речи; состояние фонематического слуха; слоговая структура слова, активная речь. Результаты исследования показали, что большинство детей имеют тяжелые речевые нарушения. Педагоги составляют индивидуальные программы работы с детьми ОВЗ и адаптируют содержание речевого материала.

Содержание образовательного процесса в группах определяется программой дошкольного образования и индивидуальными особенностями воспитанников (возраст, структура дефекта, уровень психофизического развития).

Для обеспечения равных стартовых возможностей каждого ребенка и выполнения федеральных государственных требований основной общеобразовательной программы дошкольного образования необходимо повышение эффективности коррекционной работы, поиск новых форм и приемов обучения детей с проблемами в развитии.

В некоторых дошкольных учреждениях нет коррекционных групп, а работа выстраивается через логопедический пункт. На логопункте дети с речевыми нарушениями получают коррекционную помощь порционно, а не ежедневно, как дети логопедического сада или группы**.** Все это накладывает определенный отпечаток на логопедическую работу.

Логопедический пункт – это место**,** где оказывается помощь детям с речевыми нарушениями без перевода ребенка в специализированную группу. Это позволяет наиболее эффективно решать задачи всестороннего развития детей с ОВЗ.

Таким образом, если осуществлять систематическую и комплексную логопедическую работу с детьми с ОВЗ в логопункте по различным разделам речи, то это будет способствовать развитию артикуляционной моторики, фонематического восприятия и слуха, языкового анализа и синтеза, формированию лексико-грамматического строя языка, расширению словарного запаса.

Библиографический список

1. Гладких О. Ю. Система работы по развитию детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Дошкольная педагогика. 2014. № 4. С. 30–34.
2. Дети с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной // Науч. -исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук. М.: Педагогика, 2010. 256 с.
3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2004. 164 с.

© Шурышева М. А., 2017

Ю. Н. Эккерт, Т. К. Томочакова

МУЗЫКАЛЬНО-КООРДИНАЦИОННЫЕ ИГРЫ КАК МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В последние годы, отмечается увеличение количества детей, имеющих речевые нарушения. Музыкальное воспитание может оказать большую помощь в коррекционной работе. Под влиянием музыки, музыкально – координационных игр, при условии использования правильно подобранных приемов положительно развиваются психические процессы, чище и грамотнее становится речь.

Большое место в музыкальном развитии детей дошкольного возраста отводится музыкальным коррекционно-двигательным играм, воспитывающим наблюдательность, устойчивость внимания, способность переключаться с одного движения на другое, удерживать в памяти определенное количество движений.

Такие игры оказывают положительное влияние на исправление речевых нарушений; способствуют развитию координации движений, общей и мелкой моторики, формированию у ребенка внутреннего контроля за своими действиями.

Развитие движений в сочетании со словом и музыкой представляет собой целостный коррекционно-развивающий процесс, который состоит из 2 основных направлений:

1. Развитие эмоциональной сферы, коррекция и воспитание вербальных процессов: памяти, слуховое внимание, зрительно-пространственная ориентировка, моторика.

2. Коррекция речевых нарушений: фонематического слуха, темпа и ритма дыхания и речи и т. д.

Свою работу мы начали с изучения методических рекомендации и обширного практического материала многих авторов (М. Ю. Картушина, А. Е. Воронова, Н. В. Микляева, О. А. Полозова, Г. В. Дедюхина и др.).

Особая роль в преодолении речевых нарушений на музыкальных занятиях с детьми отводится развитию двигательной деятельности. Большое значение имеют игры с музыкальным сопровождением. В процессе такой работы у детей происходят позитивные изменения в развитии речевой и познавательной деятельности [1, 2, 3].

Практика показала, что систематическое использование музыкально-координационных игр способствуют нормализации речи ребенка вне зависимости от вида речевого нарушения, формирует положительный эмоциональный настрой, учит общению со сверстниками.

Предложенные упражнения позволяют тренировать различные группы мышц и тем самым координировать движения и речь.

Логопедические задачи: четкое произношение и закрепление в свободной речи звука Р; чёткое соответствие речи и движения, работа над мимикой лица.

Музыкальные задачи: отработка правильного дыхания на коротких, но напевных музыкальных фразах, открывающих возможность для модуляции голоса.

Например:

Кот сибирский, (Дети сжимают правую ладонь в кулак.)
Кот – царапка (Сжимаем левую ладонь в кулак.)
Учит деток танцевать, (Сжимаем и разжимаем кулачки.)
Ну-ка, детки, (Правую ладонь поднимаем вверх и сжимаем в кулак.)
По команде (Сжимаем левую ладонь в кулак.)
Раз, два, три, четыре, пять (Сжимаем и разжимаем кулачки.)
Грациозно, незаметно (Поочерёдно гладят правой и левой рукой ушки.)
Надо лапки поднимать (По два раза правой, по два раза левой.)
Левой, правой, (Поочерёдно махи кистями рук.)
Левой, правой, (Поочерёдно махи кистями рук.)
Раз, два, три, четыре, пять. (Хлопки в ладоши.)

Логопедические задачи: точное сочетание речи и движения, выработка темпа и ритма речи, закрепление гласных звуков в свободной речи.

Музыкальные задачи: выполнение движений в ритм музыки.

Запилила пила,
Зажужжала, как пчела,
Отпилила кусок, наскочила на сучок,
Лопнула и встала.
Начинай сначала.

И. П. – дети стоят парами, лицом друг к другу. Руки держат скрещенными. Одна нога выставлена вперёд, другая назад.

1–8 такты – движение руками вперёд-назад, имитируя пилку дров.

9–10 такты – опускают броском руки вниз.

11–12 – меняются местами друг с другом на бегу.

В процессе работы с детьми на музыкальных занятиях используем художественное слово: прозу, стихи, русское народное творчество.

Таким образом, использование музыкально-координационных игр в процессе коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста способствует развитию чувства ритма, музыкально-ритмических движений, улучшению речи. Успешная коррекция речевого недоразвития показывает положительную динамику у детей с разными речевыми нарушениями, что позволяет полноценно реализовать цели и задачи данной работы.

Библиографический список

1. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева; под ред. Е. А. Медведевой. М.: Издательский центр «Акаждемия», 2002. 224 с.
2. Картушина М. Ю. Логоритмические занятия в детском саду: методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2003. 126 с.
3. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением: комплекс упражнений по совершенствованию речевых навыков у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 1999.

© Эккерт Ю. Н., Томочакова Т. К., 2017

Е. А. Вайс, Я. В. Макарчук

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современный ребенок приходит в школу с уже определенным уровнем сформированности общекультурной компетентности. Ученик младшего школьного возраста, имеющий высокий уровень общекультурной компетентности характеризуется умением контролировать свое коммуникативное поведение, управлять выражением своих эмоций; умением выслушивать мнение партнеров по общению, поддерживать тему разговора, получать и передавать информацию. Этот ребёнок не только знает понятие «общение», но и понимает его ценность. Кроме того, такой ученик обладает потребностью в общении и установлении контактов с другими людьми, желанием быть в центре внимания. Он свободно может поддержать тему разговора, получить и передать информацию. Но есть ребята, у которых возникают трудности в коммуникативном взаимодействии. Это проявляется в неумении строить конструктивное общение, контролировать свое эмоциональное состояние и поведение, принимать чужую точку зрения, находить эффективные способы выхода из конфликтных ситуаций. В связи с этим воспитательная работа в начальной школе занимает важное место. Обществу не безразлично, каким станет в будущем ребенок, как он сможет адаптироваться во взрослой самостоятельной жизни. Каждому человеку, вступающему в этот сложный и противоречивый мир, необходимы определенные навыки мышления и качества личности. Умение анализировать, сравнивать, выделять главное, решать проблему, способность к самосовершенствованию и умение дать адекватную самооценку, быть ответственным, самостоятельным, уметь творить и сотрудничать – вот с чем ребенку необходимо войти в этот мир [3, 4].

Также еще одной особенностью формирования общекультурной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности является творчество. По мнению В. А. Сластенина и Г. И. Чижаковой, именно творчество свидетельствует о настоящем вхождении личности в культуру, поскольку является результатом усвоения имеющихся знаний и опыта, допускает способность к эстетическому восприятию, эмоциональному переживанию, владению художественным вкусом, развитым воображением, образным мышлением [2].

Таким образом, изучение вопроса о формировании общекультурной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности является актуальным на ступени начального образования.

В педагогической теории не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция». Различные ученые выдвигают свои гипотезы по данному вопросу. Наиболее известным ученым в данной области является Джон Равен. Он определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. В других исследованиях, наряду с понятием «компетентность», используется и понятие «компетенция», которое также имеет вариативное описание в различных источниках. Одни отождествляют его с понятием «компетентность», другие выделяют его как самостоятельную структуру [1].

В отечественной педагогике (Г. В. Горланов, Д. А. Мещеряков, А. В. Хуторской и др.) принято различать понятия «компетентность» как характеристику работника (специалиста) и «компетенция» как характеристику рабочего места (должности, позиции). В обыденной речи компетентным называют знающего, осведомленного, авторитетного в каком-либо деле человека, за которым признается право выносить суждения, принимать решения, совершать действия в данной сфере.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Цель нашего исследования – выявить уровень сформулированности общекультурной компетентности младших школьников. Для достижения цели использовалась совокупность общенаучных и педагогических методов исследования, взаимодополняющих друг друга. При этом на каждом этапе исследования определялся адекватный изучаемому вопросу метод. Так, на первом этапе исследования применялись методы теоретического анализа психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный метод, метод обобщения накопленного материала в области изучаемой проблемы. На эмпирическом этапе исследования использовались опросно-диагностические методы (анкетирование, беседа), метод педагогического эксперимента.

Для работы по формированию общекультурной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности нами было проведено диагностическое исследование, цель которой заключалась в выявлении

особенностей формирования общекультурной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности.

Мы использовали методику, под редакцией В. И. Логиновой, направленную на выявление познавательной активности младших школьников во внеурочной деятельности. Далее была проведена методика «Рукавички» Г. А. Цукерман, цель которой заключалась в определении коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества, и методика «Проявление эмпатии к сверстнику» Е. Н. Васильевой, цель которой – изучение особенностей эмпатии у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

Проанализировав уровень сформированности познавательной активности у младших школьников, мы выявили, что высокий уровень наблюдается у 9 человек (50 %) экспериментального класса и у 10 человек (55 %) контрольного. Средний уровень выявлен у 6 человек (34 %) экспериментального класса и у 7 человек (39 %) контрольного. Низкий уровень выявлен у 3 человек (16 %) и у 1 человека (6 %) экспериментального и контрольного классов соответственно.

Исследование, направленное на определение коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества по методике «Рукавички» показала, что высокий уровень выявлен у 8 человек (45 %) экспериментального класса и 9 человек (50 %) контрольного класса. Этот уровень характеризуется активным обсуждением и совместной деятельностью детей при выполнении работы. Средний уровень был определен у 7 человек (39 %) экспериментального класса и 5 человек (28 %) контрольного. Данный уровень характеризуется в частичном сходстве выполнения работы, взаимодействием друг с другом в силу необходимости и неумением приходить к общему решению. Низкий уровень выявлен у 3 человек (16 %) экспериментального класса и 4 человек (22 %) контрольного класса.

Далее была проведена методика Е. Н. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику», цель которой заключалась в изучении особенностей эмпатии младшего школьника во внеурочной деятельности, которая позволила нам определить, что высокий уровень проявления эмпатии к сверстнику преобладает у 7 (39 %) обучающихся в экспериментальном классе и 6 (33 %) обучающихся в контрольном. Он характеризуется позитивным отношением к другому. Ребёнок демонстрирует гуманистическую направленность по отношению к сверстнику / родителю, проявляет потребность в общении с другим, позитивный настрой на взаимодействие, внимание к другому, сочувствие, сопереживание. Младший школьник откликается на затруднения или неудачу сверстника в ситуации взаимодействия, выражает желание оказать поддержку и содействие, предпринимает попытки реального оказания помощи. Средний уровень проявления эмпатии к сверстнику преобладает у 5 (38 %) обучающихся в экспериментальном классе и 7 человек (39 %) в контрольном классе, что свидетельствует о том, что младший школьник настроен на взаимодействие, с удовольствием вступает в контакт, эмоционально реагирует на ситуацию и другого человека. Средний уровень выражается в преобладании нейтрального отношения к другому, некоторой эмоциональной автономности. Участвуя в совместной деятельности взаимодействии, ребёнок поддерживает эмоциональный контакт, однако его эмоции не всегда ярко выражены и адекватны. Он в большей степени сосредоточен на собственных действиях и неадекватно переживает общее эмоциональное состояние, настроение. Понимая затруднения, неудачу, переживание сверстника, он не всегда проявляет адекватный эмоциональный отклик. Стремление помочь, содействовать другому он не демонстрирует. Низкий уровень проявления эмпатии к сверстнику выявлен у 4 (23 %) обучающихся в экспериментальном классе и 5 (33 %) обучающихся в экспериментальном. Характеризуется негативной направленностью на другого. Эмоциональный отклик на ситуацию взаимодействия и другого отсутствует. Ребёнок не умеет включаться в общее эмоциональное состояние, проявлять адекватные эмоции, вступать в контакт и строить взаимодействие, проявлять инициативу, считаться с интересами (пожеланиями, мнениями) товарищей, сопереживать и содействовать им. В общении преобладают эгоистические интересы, ведущие к ссорам и конфликтам.

По итогам диагностического исследования по изучению уровня сформированности общекультурной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности, можно сделать вывод, что у большей части учащихся преобладает средний и низкий уровни сформированности общекультурной компетентности в совокупности, и необходима дальнейшая работа по проблеме исследования в рамках внеурочной деятельности.

Библиографический список

1. Равен Д. Компетентность в современном обществе. М., 2002. 64 с.
2. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксіологію. М.: Академия, 2003. 192 с.
3. Троянская С. Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. 2008. № 2.
4. Щуркова Н. Е. Формирование общекультурных компетенций в воспитательной работе // Инфоурок. 2002. № 5.

© Вайс Е. А., Макарчук Я. В., 2017

Е. А. Кудашкина, Ф. А. Вихарева

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ФАКТОР СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕШНОСТИ

Нам, учителям начальных классов, хорошо известен тот факт, что использование дидактических игр на уроке позволяет создать комфортную психологическую атмосферу, когда дети, погрузившись в сюжет игры, забывают о серьезности урока. При этом, на наш взгляд, на современном уроке уже не достаточно «пригласить в гости» известных сказочных персонажей или отправиться в путешествие. Мы убеждены, что в настоящее время актуальны игры, которые непосредственно связаны с реалиями современной жизни. На наших уроках уже с первого класса, мы используем прием деловой игры с экономическим содержанием, который сочетает в себе обучение, творчество, глубокое погружение в среду социальных отношений и элементы развлечения.

Так, на уроке в первом классе по теме «Число и цифра 6», дети попали в магазин игрушек, где каждый из них смог примерить на себя роль покупателя. Дети должны были приобрести в магазине за определенную стоимость игрушку, но ее цена была зашифрована на карточках-ценниках. Подсказкой к шифру служила точка – начало написания определенной цифры (рис. 1). Эта игра вызвала неподдельный интерес у детей:

– *Я покупаю плюшевого мишку. Его цена 2 рубля.*
– *Я покупаю мячик. Его цена 1 рубль*
– *Я покупаю куклу. Ее цена 5 рублей.*
– *Я покупаю машинку. Ее цена 3 рубля.*
– *Я покупаю неваляшку. Ее цена 4 рубля.*

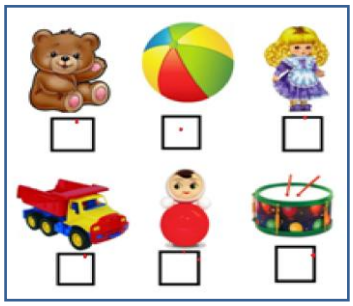


Рис. 1

Но, ни один юный покупатель не смог купить барабан. Перед детьми возникла проблема. Сколько стоит барабан? Точка на ценнике не подсказала стоимость товара, потому что большая часть детей не знали цифру, которая начинается с этой точки. В результате совместной работы ребята догадались, что это цифра шесть , и урок посвящен именно ей! После этого ребята продолжили совершать покупки: необычный чек на покупку научил юных покупателей узнавать образ новой цифры; кассовый аппарат познакомил детей с составом числа 6. Благодаря этой игре дети вспомнили правильное написание всех изученных цифр, а полученные знания помогли «приобрести» понравившуюся игрушку в магазине.

Во втором классе на уроке по теме «Цена и стоимость товара» ребята оценили рентабельность поездки для семьи из четырех человек из Абакана по городам Хакасии: Саяногорск, Черногорск, Сорск. Ребята первой группы вычислили стоимость поездки по данным маршрутам на автобусе, второй группы – на личном транспорте. При расчете стоимости проезда второклассники учитывали расстояние между городами, цену бензина, расход топлива на 1 км, цену автобусного билета (рис. 2).

Юные экономисты выяснили, что поездка на личном транспорте для семьи из четырех человек выгоднее, чем поездка на общественном транспорте (автобусе).

	Цена 1 билета	**Стоимость 4-х билетов**
Абакан - Саяногорск	90 руб.	
Абакан – Сорск	100 руб.	
Абакан - Черногорск	30 руб.	

	Расстояние	Цена бензина на 1км=3 руб.	Стоимость
Абакан - Саяногорск	70 км		
Абакан -Сорск	110 км		
Абакан - Черногорск	20 км		

Рис. 2

Не менее интересным был урок в третьем классе по теме «Площадь прямоугольника», на котором дети играли роль сотрудников строительной компании. Они проектировали квартиры различной планировки, вычисляли их площади и оценивали их стоимость. Расчет стоимости зависел от цены за 1 квадратный метр жилья (рис. 3).

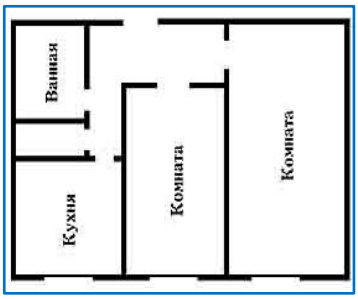


Рис. 3

А на уроке в 4 классе по теме «Арифметические действия с многозначными числами» ребята играли роль сотрудников бухгалтерской фирмы «Успех». Для начисления заработной платы работникам предприятия юные бухгалтеры использовали сведения о количестве отработанных будничных и праздничных дней из таблицы-табеля (рис. 4).

Табель на январь

ФИО	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
А	х			х			х			х	х	х	х	х	х			х	х	х	х	х			х	х	х	х	х		
Б		х			х			х			х Опоздание	х	х	х	х			х	х	х	х	х			х	х	х	х	х		
В			х			х			х		х	х	х	х	х			х	х	х	х	х			х	х	х	х	х		

Рис. 4

На уроке ребята узнали о том, что на заработную плату влияет оклад, дисциплинарные взыскания, надбавка за квалификацию работника. Все эти данные они внесли в специальную таблицу, которая помогла им вычислить окончательную сумму денежного вознаграждения работникам.

В конце урока сложные математические вычисления позволили четвероклассникам определить размер премии сотрудникам. А к выполнению домашнего задания юные бухгалтеры должны были подойти творчески: составить смету расходов на сэкономленную часть бюджетных средств. Эта практическая работа позволила четвероклассникам совершенствовать вычислительные навыки сложения, вычитания, умножения и деления многозначных чисел, нахождения доли числа и числа по его доле (рис. 5).

Расчет заработной платы

Оплата за один отработанный будний день – 762 руб.

Оплата за работу в праздничные дни в 2 раза больше, чем оплата за один будний день.

Премия начисляется только тем сотрудникам, кто не получает дисциплинарных взысканий

ФИО	Кол-во отработанных дней	**Оклад** (общая сумма за все отработанные дни)	Кол-во отработанных праздничных дней	Оплата за работу в праздничные дни	Премия (1/6 от оклада)	Дисциплинарные взыскания (вычет) Опоздания 600р. Выговор 1000 р.	Надбавка за квалификацию (доля от оклада) 2 категория – 1/6 1 категория – 1/3 Высшая категория – 1/2		Итого
А							2 кат.		
Б							1 кат.		
В							В. кат.		

Рис. 5

Экономические игры в начальной школе требуют от учителя особого осмысления и тщательной подготовки. Эта работа трудна, но на наш взгляд, интересна и результативна. Решение игровой задачи способствует не только совершенствованию предметных навыков, но и создает позитивную атмосферу в классе, развивает познавательный интерес учащихся, а, следовательно, и ситуацию успеха для каждого ребенка. Игра позволяет

ребятам формировать самостоятельность мышления, осваивать типичные социальные роли и, в результате, шагнуть за рамки урока в окружающий мир.

Библиографический список

1. Гузеев В. В. Преподавание. От теории у мастерству. М.: НИИ школьных технологий, 2009.
2. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2008.
3. Сухов В. П. Системно-деятельностный подход в развивающем обучении школьников. Уфа, 2010.

© Кудашкина Е. А., Вихарева Ф. А., 2017

И. В. Лапина

Научный руководитель – М. Л. Мальчевская

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»

Проблема учебной мотивации всегда волновала как практикующих учителей, так и педагогов-исследователей. Это связано с тем, что развитие мотивационной сферы у ребенка играет важнейшую роль для успешности в учебной деятельности. Наличие положительных мотивов заставляет ребенка проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации, что в настоящее время отражено в требованиях к результатам обучения в Федеральных государственных стандартах 2009 года.

Рассматривая эту проблему, необходимо отметить, что она находится на «стыке» обучения и воспитания. Это связано с тем, что в процессе учения всегда происходит и развитие личности обучающегося. Таким образом, формирование учебной мотивации – это, прежде всего, воспитание у ребенка идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в обществе. Причем учебная мотивация напрямую связана с активным поведением обучающегося в процессе учебной деятельности, а это, в свою очередь, предполагает формирование активной жизненной позиции школьника.

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждается и современными педагогическими исследованиями, в которых отмечается резкий спад интереса к учению у большинства российских школьников. Это приводит и к снижению школьной успеваемости. Однако проблема формирования и развития мотивации в учебной деятельности широко освещена в работах В. Г. Асеева, Л. И. Божович, Р. С. Вайсмана, Т. В. Дубининой, И. В. Имедадзе, Л. П. Кичатинова, Г. Г. Лаптиевой, А. К. Макаровой, М. В. Матюхиной, В. И. Махновской, А. А. Файзуллаева, О. А. Чуваковой и многих других. При этом, следует отметить, что анализ этих работ позволяет говорить, что в них достаточно полно и подробно освещены такие вопросы, как теория становления мотивации учения, определены виды мотивов, исследовано их влияние на успешность обучения, сформулированы общие принципы становления мотивационной сферы учащихся. Однако методического решения проблемы формирования положительных мотивов учения в полной мере еще не найдено, и поэтому результаты психолого-педагогических исследований мотивации учения в практику школ внедрены недостаточно.

В работах А. К. Марковой понятие мотива означает «побуждение к деятельности, побудительную причину действий и поступков» [5, с. 38]. По мнению В. И. Ковалева, «мотивы – это относительно устойчивые проявления, атрибуты личности» [4, с. 134]. Так утверждая, что человеку присущ познавательный мотив, мы подразумеваем, что во многих ситуациях у него проявляется познавательная мотивация.

«В содержании мотивов, – по мнению А. К. Марковой, – есть различия, а значит, существуют и особенности их форм. Первой и важнейшей особенностью является устойчивость мотивов. Это выражается в том, что тот или иной мотив актуализируется достаточно постоянно во всех учебных ситуациях или в большинстве из них. Безусловно, учителя должны стремиться к тому, чтобы социально ценные мотивы стали устойчивым личностным образованием школьника» [5, с. 49]. В соответствии с этим для того чтобы ученик по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, ставящиеся перед ним в ходе учебной деятельности, приобрели значимость для него, т. е. были понятны и внутренне приняты, чтобы они нашли отклик и опорную точку в его переживании.

Таким образом, мотив – это направленность обучающегося на отдельные стороны учебной работы. А. С. Герасимова определила, что «учебная мотивация влияет на характер деятельности младших школьников, отношение ребенка к учению, на становление ученика как личности. Изучение и формирование мотивации учения должно иметь объективный характер, с одной стороны, и осуществляться в гуманной, уважительной форме к личности ученика – с другой. Формировать мотивацию – это не значит заложить готовые мотивы и цели в голову обучающегося, а поставить его в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого обучающегося» [1, с. 9].

Особенностью детей младшего школьного возраста является то, что уже в 3-4-х классах у них начинает проявляться избирательное отношение к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учения становится все более дифференцированным. При этом появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения, что напрямую зависит от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей все же являются эпизодическими. «Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасают, как только урок заканчивается» [2, с. 430].

Все это необходимо учитывать и при формировании положительной мотивации к предмету «Русский язык», так как этот предмет, с одной стороны, является «главным» в начальной школе, с другой, именно этот предмет считается наиболее трудным для младших школьников. Это подтверждается и нашими исследованиями, которые были проведены в МБОУ «Зареченская начальная школа» Боградского района Республики Хакасия с учащимися вторых классов. Изучение учебной мотивации основано на методике изучения школьной мотивации по анкете Н. Г. Лускановой [3]. Анализ результатов этой анкеты показал, что у учащихся 2 классов (42 чел.) преобладает внешний мотив в изучении русского языка, а уровень учебной мотивации характеризуется как низкий. Так, на вопросы анкеты были получены такие ответы: мне нравиться учиться – 36,7 %; учусь, чтобы похвалил учитель – 55,3 % или родители – 54,7 %; нравится получать хорошие отметки – 46,7 %; учусь, чтобы уважали одноклассники и друзья – 60 %. Лишь 12 % учащихся ответили, что учатся, чтобы узнать много нового.

На основе этого исследования мы можем сказать, что у младших школьников недостаточно развита учебная мотивация к изучению русского языка, а именно искажены мотивы учения. У второклассников преобладает внешняя мотивация, т. е. учебная деятельность для них становится средством достижения других целей, а именно получение хорошей оценки, похвалы, признания товарищей, требования учителя и др. Здесь знания не выступают целью ученья, ребенок отчужден от процесса познания, а изучаемый предмет не является внутренне принятым, внутренне мотивированным; то есть содержание предмета не является личностной ценностью. Эти выводы подтверждаются и достаточно невысоким уровнем знаний обучающихся по предмету. При этом необходимо сказать, что мотивация к изучению предмета «Русский язык» включает в себя систему целей, потребностей и мотивов, направленных на побуждение обучающихся к изучению данного предмета на основе активизации собственной познавательной деятельности. Поэтому при работе учителя в начальной школе особое внимание следует уделять совершенствованию учебного процесса. При этом также важно знать уровень мотивации учащихся, его динамику при использовании различных форм, методов обучения, подбора содержания предмета, т. е. задача учителя состоит в том, чтобы учебный процесс строить на основе постоянного мониторинга успешности своей деятельности. Только в этом случае можно говорить, что у учащихся будут формироваться именно познавательные мотивы в изучении предмета; что и является конечной целью обучения, т. к. именно познавательный мотив говорит о сформированности учебной деятельности школьника, что и является приоритетной задачей школы в соответствии с ФГОС начального общего образования второго поколения.

Библиографический список

1. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии // Научные материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН, раздел 2. М., 2004.
2. Ильин Е. П. Психология для педагогов: учебное пособие для вузов. СПБ.: Питер, 2012. 640 с.
3. Лусканова Н. Г. Способ оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов утвержден техническим советом ВНИИ гигиены детей и подростков в качестве рационализаторского предложения (рацпредложение № 138 от 07.06.1985 г.).
4. Ковалев В. И., Бодалев А. А. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. 192 с.
5. Маркова А. К., Матис Г. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. М.: Просвещение. М.: Просвещение, 1990. 96 с.

© Лапина И. В., 2017

Е. Н. Майнагашева

ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Потребность общества на современном этапе экономического развития заключается в потребности неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокую активность человека, но и его умения, способности нестандартного поведения.

В свое время в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» выдвигалась идея о том, что в ближайшие годы в России будет выстроена разветвленная система поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей, и на сегодняшний день правительство оказывает содействие в реформировании образовательной среды по работе с одаренными детьми. В настоящее время необходимо развивать творческую среду для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе. Федеральная подпрограмма «Одаренные дети» указывает на необходимость раннего выявления, обучения и воспитания одаренных и талантливых детей, и это одна из главных проблем совершенствования системы образования.

Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержательной деятельности, поэтому выявление одаренных детей проводится уже в начальной школе на основе наблюдений, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления и общения с родителями. Учитель уделяет внимание особенностям развития ребенка в познавательной сфере.

Как правило, одаренных детей отличает высокая любознательность и исследовательская активность, в раннем возрасте – способность прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы, а также повышенная концентрация внимания на чем-либо. Особенностью этих детей является и склонность сверхтрудолюбию, усидчивость: они способны решать поставленные задачи в течение длительного времени. Причем предлагаемые им задачи, как правило, должны носить дивергентный характер, то есть имеющие не одно, а несколько решений. Все это говорит о такой категории детей, как дети с общей (умственной) одаренностью [4].

При работе с одаренными детьми в общеобразовательной школе перед педагогами встает проблема: как развивать творческий потенциал таких детей в условиях обучения. Причем практика показывает, что именно эта категория детей часто оказывается вне специального внимания и поддержки в процессе обучения в школе, в то время как раз школа и должна быть основным местом их развития. Особенно это касается начальной школы, где основными задачами учителя являются развитие личности ребенка и индивидуализация и дифференциация обучения на основе принципа учета возрастных особенностей. Поэтому в обязанности учителя начальной школы входит выявление одаренных детей и создание для них условий, способствующих оптимальному развитию.

Это предполагает наличие у педагогов начального звена таких умений, как:

– обогащение учебных программ, т. е. обновление и расширение содержание образования;
– организации дифференцированного и индивидуального подхода с консультированием обучающихся;
– принимать взвешенные психолого-педагогические решения;
– анализировать свою учебно-воспитательную деятельность и деятельность всего класса;
– отбирать и готовить материалы для коллективных творческих дел [2].

Сегодня в соответствии с требованиями профстандарта личности учителя, работающего с одарёнными учащимися, предъявляются ряд требований. К их числу относятся: желание работать нестандартно, увлеченность своим делом, умение организовать поисковую активность детей, любознательность, интеллектуальность, нравственность, эрудированность, постоянная потребность в научной и творческой деятельности, знание психологии одаренных учащихся, мотивационная готовность к работе с одаренными учащимися, знание всех областей человеческой жизни [4].

Опираясь на характеристики, присущие одаренным детям, можно выделить технологии обучения, которые должны быть ведущими с такими детьми. К их числу относится проектная и исследовательская деятельность, включающая в себя частично-поисковый и проблемный методы обучения. Известно, что большинство одаренных учащихся способно к самостоятельному изучению интересующих их тем, обнаружению связей между предметами и идеями, высокому уровню рассуждения и обобщения, поэтому при работе с такой категорией детей наиболее эффективными будут такие формы обучения, как работа в парах, в малых группах. При этом необходимо использование разноуровневых и творческих заданий [3].

Необходимым условием эффективной работы с одаренными детьми является и постоянное стимулирование познавательных способностей обучающихся. С этой целью необходимо привлечение детей к участию в различных видах предметных олимпиад; интеллектуальных марафонов. В процессе внеурочной деятельности следует предусмотреть организацию различных конкурсов и викторин; словесных игр и забав; выполнение проектов, индивидуальных творческих заданий. Причем все эти виды и формы работы отвечают требованиям к организации современного образовательного процесса, который построен на основе деятельностного подхода и как раз и способствует развитию в детях естественной любознательности, потребности в познании, широту интересов, способности к интеллектуальному труду.

Одной их наиболее эффективных технологий, которые используются в современной начальной школе и о которой уже было сказано выше, является технология проблемного обучения. Сущность этой технологии заключается в создании перед учащимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе взаимодействия учителя и учащихся при максимальной самостоятельности последних. Основными понятиями проблемного обучения является проблемная ситуация и проблемная задача. Проблемная ситуация создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация возникает тогда, когда для осмысления чего-либо, совершения каких-то необходимых действий человеку не хватает наличных знаний или известных способов действия и при решении необходим поиск новых знаний. Все это и вызывает интерес у одаренных детей.

Однако, при использовании проблемного обучения необходимо помнить, что дети должны понимать, что решение проблемы им по силам, так как часть необходимых знаний у них есть. Кроме того, необходимо учитывать и возрастные особенности детей младшего школьного возраста. Поэтому следует помнить, что дети охотно осваивают навыковое содержание учения под руководством учителя и самостоятельно в основном через игровую деятельность. Можно включать в работу с детьми и другие интерактивные и активные методы обучения, которые в этом возрасте являются самыми эффективными. Причем преимуществом пользоваться должны групповые формы работы, что соответствует и требованиям ФГОС НОО к организации обучения в современной школе. Приведем примеры таких видов работы [5]:

– «Шесть по шесть». Это форма предполагает обсуждение проблемы в шести группах (в каждой – по 6 человек) в течение 6 минут. При этом такой вид работы активизирует всех членов группы, каждый из которых в течение небольшого периода исполняет роль как участника дискуссии, так и докладчика. После истечения времени создаются шесть новых групп путем перехода одного ученика в новую группу. В новых дискуссионных группах участники обсуждают итоги работы своих «старых» групп.

Эту форму можно реализовать в группах по 3, 4, 5, 7 и 8 человек. Но в больших группах необходимо увеличение времени как на дискуссию, так и на отчеты.

– «Ажурная пила, машинная ножовка». Такой вариант групповой работы предполагает, что учащиеся объединяются в группы по шесть человек. Каждой группе предлагается учебный материал, который разбит на фрагменты (логические и смысловые блоки). Вся команда может работать над одним и тем же материалом. Однако при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом.

Далее проводятся встречи экспертов из разных групп, где каждый докладывает о проделанной работе в своей группе.

На заключительном этапе учитель может задать любому ученику в группе вопрос по теме, либо провести индивидуальный контрольный срез по учебному материалу, который был предложен детям для групповой работы. Обязательно проводится награждение группы-победителя, которая выявляется суммой набранных в срезе оценок.

– «Большой круг». Это наиболее простая форма группового взаимодействия учащихся. Работа проходит в три этапа.

1) формулирование проблемы учителем детям, которые располагаются на стульях в большом кругу.
2) в течение определенного времени (примерно 10 минут) каждый учащийся индивидуально, на своем листе записывает предлагаемые меры для решения проблемы.
3) по кругу каждый учащийся в группе зачитывает свои предложения, группа молча выслушивает (не критикует) и проводит голосование по каждому пункту – включать или не включать это предложение в общее решение, которое по мере разговора фиксируется на доске.

Прием «большого круга» оптимально применять в тех случаях, когда возможно быстро определить пути решения вопроса или составляющие этого решения.

– «Карусель». Этот прием используется тогда, когда преподавателю необходимо сделать проверку объёма и глубины знаний одновременным активным участием учащихся в дискуссионном обсуждении проблемы или вопроса. Этот прием работы в группе развивает у обучающихся умения аргументировать ответы и отстаивать свою выбранную позицию.

Технология проведения этой формы работы заключается в размещении людей в два круга (внутренний и внешний), между представителями которых и происходит обсуждение вопроса. Возможны и другие варианты, когда представители внутреннего кольца являются поклонниками одной точки зрения, а внешнего – противоположной. В этом случае используется запись аргументов противоположной стороны. По команде учителя происходит смена партнёров по кругу (как карусель), дискуссия продолжается, а её участникам необходимо подбирать новые контраргументы для отстаивания свое точки зрения.

– «Мозговой штурм» (Мозговая атака, брейнсторминг) – широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель – организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем.

Использование метода мозгового штурма в учебном процессе позволяет решить следующие задачи: творческое усвоение обучающимися учебного материала; связь теоретических знаний с практикой; активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых; формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи; приобретение опыта коллективной мыслительной деятельности. Проблема, формулируемая на занятии, организованном по методике мозгового штурма, должна иметь теоретическую или практическую актуальность и вызывать активный интерес школьников. Общим требованием, которое необходимо учитывать при выборе проблемы для мозгового штурма – возможность многих неоднозначных вариантов решения проблемы, выдвигающейся перед учащимися как учебная задача.

Подготовка к мозговому штурму включает следующие шаги:

– определение цели занятия, конкретизация учебной задачи;
– планирование общего хода занятия, определение времени каждого этапа занятия;
– подбор вопросов для разминки;
– разработка критериев для оценки поступивших предложений и идей, что позволит целенаправленно и содержательно провести анализ и обобщение итогов занятия.

Таким образом, «вся образовательная среда, созданная в начальной школе, с одной стороны, должна являться средством удовлетворения («насыщения») потребности в выполнении интересующей школьника деятельности, с другой стороны, – средством личностного становления и самоутверждения, и с третьей, – средством освоения общечеловеческих ценностей и нравственных норм» [1, с. 108].

Библиографический список

1. Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию. Из опыта работы ряда экспериментальных школ в пос. Черноголовка Московской области / В. П. Лебедева // Педагогика. 1996. № 5. С. 24–26.
2. Матюшкин А. М. Загадка одарённости. М.: Школа-Пресс. 1993. 127 с.
3. Гильбух Ю. З., Гарнец О. Н., Коробко С. Л. Феномен «умственной одарённости // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 147–155.
4. Одарённые дети / под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
5. Попова Л. В., Орешкина Н. А. Как школа может содействовать реализации способностей одарённых девочек // Педагогическое обозрение. 1995. № 3. С. 41–46.

© Майнагашева Е. Н., 2017

М. Л. Мальчевская, К. Д. Рехлова

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В современной России, как и практически во всех странах, основной задачей общества является задача по выработке новых систем ценностей и ценностных ориентаций, соответствующих новым цивилизационным реалиям и обеспечивающих развитие социально и индивидуально значимых качеств личности, обеспечивающих успешное функционирование человека в обществе. Решение этой задачи лежит, прежде всего, на семье и школе, которые являются для ребенка главными институтами социализации.

Термин «социализация» который прочно вошел в педагогическую практику в XX веке до сих пор не имеет однозначного толкования. Так, по мнению И. С. Кона, «социализация – это совокупность социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, позволяющих функционировать в качестве полноценного члена общества» [6, с. 235].

В свою очередь А. В. Мудрик считает, что «социализация – это развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» [3, с. 42].

Анализ современных исследований (М. И. Шилова, Г. В. Осипов, Б. А. Титов, Ф. Р. Филиппов и др.) свидетельствует, что о процессе социализации говорят как о двустороннем процессе, где с одной стороны, индивид, вступая в социальную среду, усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать как полноправному члену общества, а с другой – входя в среду, взяв на себя различные социальные роли, индивид научается изменять эти роли и влиять на окружающую среду, развиваясь тем самым как активная личность.

Социализация человека происходит на протяжении всей его жизни. Однако именно в младшем школьном возрасте, когда продолжается интенсивное созревание организма ребенка, процесс социализации происходит наиболее активно. «Младший школьный возраст – период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются», – так характеризует этот возраст Н. С. Лейтес [4, с. 142]. Именно поэтому в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, принятом в 2009 году, проблеме социализации младших школьников отводится одно из центральных мест [6].

Важность этого периода в социализации определяется и тем, что у детей происходит формирование таких социальных чувств, как самостоятельность, способность следовать за группой, способность к сопереживанию и т. п. В это же время продолжается формирование и таких личностных механизмов, как соподчинение мотивов, принятие нравственных норм, большая произвольность поведения. Все это очень важно для социализирующего ребенка. В это же время собственная внутренняя позиция младшего школьника по отношению к другим людям характеризуется возрастающим осознанием собственного «Я» и значением своих поступков, огромным интересом к миру взрослых, их деятельности и взаимоотношениям. Таким образом, в этом возрасте ребенок активно «усваивает социальный опыт, входя в социальную среду, в систему социальных связей» [7, с. 159].

Главная роль в социализации ребенка принадлежит семье. Ее влияние обусловлено тем, что она является одновременно и средой обитания ребенка, и воспитательной средой. С точки зрения Т. Парсонса, «семья – основной орган социализации, мать и отец-главные творцы личности ребёнка, ребёнок-пустой сосуд, который надо наполнить культурой» [1, с. 279]. Ребенок, как губка, впитывает все то, что происходит в семье. Проблемы в семье отражаются на ребенке. Это подтверждают и исследования, которые проводились нами среди учащихся вторых классов МБОУ «СОШ № 20» г. Абакана РХ. Так, более 78 % детей отмечают, что ссоры между родителями ими переживаются очень тяжело. При этом девочки их переносят гораздо острее, чем мальчики. Эти выводы говорят о необходимости повышения педагогической культуры родителей, и работа в этом направлении должна принадлежать именно школе, которая является вторым по значимости институтом социализации. Кроме того, успешность социализации личности ребенка будет зависеть и от согласованности требований обоих этих институтов, так как очень важно, чтобы воздействие учителя и родителей не противоречили друг другу, а положительно и активно воспринимались ребёнком.

Решение этой проблемы возможно при организации педагогического взаимодействия школы и семьи, которое должно строиться на основе создания благоприятных условий для обеспечения взаимопонимания и однонаправленности стремлений школы и семьи в развитии личности ребенка, мотивации его учения, ценностных ориентаций, раскрытия его индивидуальности, творческого потенциала.

Взаимодействие школы и семьи предполагает в первую очередь просветительскую работу с родителями, направленную на обучение родителей уметь видеть и понимать изменения, происходящие с их детьми и совместный поиск методов эффективного воздействия на ребенка в процессе приобретения им общественных и учебных навыков. С этой целью учитель изучает условия семейного воспитания, организует информирование родителей о содержании учебно-воспитательного процесса. Но самое главное, это организация совместной деятельности родителей и учащихся.

При организации взаимодействия школы и семьи, направленного на обеспечение успешной социализации младших школьников, необходимо выполнение ряда условий. К их числу, по мнению М. Р. Кадиевой, относятся «сотрудничество участников образовательного процесса; установление партнерских и субъект-субъектных

отношений в педагогическом взаимодействии; половая идентификация, через усвоение субъектом психологических черт, особенностей поведения, характерных для людей определенного пола; социальная оценка поведения, где подкрепляющим и формирующим фактором выступает реакция окружающих людей, а образ взаимного восприятия является регулятором поведения; следование стандартам, нормам, стереотипам массового сознания, авторитетам и идеологии, что выступает условием оптимальной социализации; направленность педагогической деятельности на повышение научно-методической грамотности педагогов и родителей и др.)» [2, с. 6].

Реализация системы взаимодействия семьи и школы может проводиться по различным направлениям. К их числу относятся тематические родительские собрания (н-р, «Адаптация младших школьников к условиям школьной жизни»; «Распорядок дня первоклассника – залог здоровья»; «Влияние телевидения на нравственное воспитание школьников»; «Эмоции положительные и отрицательные» и т. п.); работа с семьями учащихся, состоящих на внутришкольном контроле и работа с социально-неблагополучными семьями; привлечение родителей к работе по искоренению вредных привычек.

При работе с родителями используются как традиционные формы (лекции, дискуссии, семейные советы, беседы), так и нетрадиционные (круглые столы, деловые игры).

Однако при организации работы по социализации ребенка на основе взаимодействия школы и семьи нельзя забывать, что обе стороны должны быть заинтересованы в изучении ребенка, раскрытии и развитии в нем лучших качеств и свойств. В основе этой работы должны лежать принципы взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу. Только тогда учитель и родители смогут объединить свои усилия в создании условий для формирования у ребенка тех качеств и свойств, которые необходимы для его самоопределения и самореализации, для преодоления трудностей и самореабилитации в случае неудачи.

Учитель должен знать, что для целенаправленной и длительной работы, как и для полноценного процесса обучения, воспитания и формирования личности младшего школьника необходим соответствующий микроклимат между: школой и семьей, семьей и педагогами, педагогами и учениками, учениками и сверстниками. Идеальным вариантом воспитательной работы является равноправное, дружеское взаимодействие родителей, ребёнка и школьного коллектива. Тем более, что сегодня организация сотрудничества семьи и школы сегодня актуальна и востребована.

Библиографический список

1. Арон Р. История социологии в Западной Европе и США. М.: Наука, 1993. 356 с.
2. Кадиева, М. Р. Педагогическое взаимодействие семьи и школы как фактор социализации младших школьников: дис. ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2013. 179 с.: ил. РГБ ОД, 61 13-13/864Условия педагогического взаимодействия семьи и школы, способствующие социализации личности младшего школьника. 18 с.
3. Мудрик А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. М.: Знание, 1983. 205 с.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 450 с.
5. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарки, 1999. 519 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=447 (Дата обращения: 09.09.2017.
7. Шилова М. И. Теория и методика воспитания: традиции и новации: Избранные педагогические труды. Красноярск: Универс, 2003. 712 с.

© Мальчевская М. Л., Рехлова К. Д., 2017

М. Л. Мальчевская, Е. А. Фесенко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современная система образования ориентируется на результат как системообразующий компонент конструкции, в которой особую значимость приобретает не простое накопление суммы знаний и отработка на их основе определенных умений, а способность человека к обобщению, осмыслению новых знаний, увязыванию их с жизненным опытом ребенка. Однако эта задача может быть решена только если у ребенка сформирована познавательная деятельность, основанная на умении учиться. Все это ставит перед педагогами задачу по формированию учебной деятельности, которая и направлена на развитие познавательных процессов, лежащих в основе познания.

«Учебная деятельность» – весьма неоднозначное понятие. Так, в трактовке Д. Б. Эльконина, «учебная деятельность – это такая деятельность, в которой воспитывается способность к самоизменению» [5, с. 35]. По мнению же В. В. Давыдова, «она происходит только тогда, когда учащиеся систематически решают учебные задачи, при которых нужно прибегать к поиску общего способа подхода ко многим подобным задачам. Эту деятельность можно назвать продуктивной или творческой, так как она связана с активной работой мышления, оказывает положительное влияние на развитие всех психологических функций, то есть дает существенные сдвиги в умственном развитии ребенка» [1, с. 34]

Начальная школа – это первая ступень в формировании умений учебной деятельности, позволяющая ребенку успешно адаптироваться к последующему успешному обучению в школе. При этом ведущими характеристиками выпускника начальной школы должны стать способность к самостоятельному мышлению, анализу;

умение строить собственные высказывания в устной и письменной форме, выдвигать гипотезы, отстаивать свою выбранную точку зрения; способность определять границы своего знания и незнания. Однако для достижения такого результата необходима перестройка всего учебного процесса, где ребенок будет являться не просто «зрителем», «слушателем» и «репродуктором», а станет «исследователем». Для этой перестройки необходимо выделить средства повышения продуктивности познавательной деятельности учащихся. Этому направлению посвящены исследования Т. М. Давыденко, Л. В. Занкова, И. Б. Котовой, А. И. Савенкова и ряда других. При этом все они неразрывно связывают продуктивную познавательную деятельность ученика с организацией творческой деятельности как в учебное, так и во внеучебное время. Организация этой деятельности во внеучебной деятельности связана, прежде всего, с домашней работой. Именно этот вид деятельности ребенка, по мнению многих исследователей, занимает особое место в развитии учащихся.

Домашняя работа – это составная часть процесса обучения, связанная с самостоятельной деятельностью обучающихся и направленная главным образом на закрепление знаний, полученных на уроке, на выработку умений и навыков. Однако современные требования к обучению также требуют пересмотра подходов к этому виду деятельности. Успех в решении стоящих перед школой задач, возможен только тогда, когда домашняя работа будет предполагать такие задания, которые приобщают детей к исследовательской творческой деятельности. В этом случае домашняя работа позволит интегрировать полученные обучающимися знания и умения на уроке. Кроме того, такая работа откроет ребенку путь для самостоятельного планирования и реализации познавательной деятельности. Еще одним преимуществом творческих заданий для домашней работы является то, что они открывают широкие возможности для совместной деятельности школы, родителей и учреждений дополнительного образования и культуры. Однако самое главное в творческих домашних заданиях это то, что для их выполнения ученик должен не только хорошо знать программный материал, но уметь делать выводы и фантазировать.

В младшем возрасте любой вид деятельности ребёнка всегда направляется учителем. Еще Н. К. Крупская говорила, о том, что домашние задания должны быть хорошо продуманы, правильно и четко организованы, иначе «они могут привести к отрицательным результатам: научат детей халтурно, недобросовестно относиться к своим обязанностям» [3, с. 184]. Поэтому необходимо знать особенности организации творческой домашней работы и требования к ее организации. Так, следует знать, что творческие задания требуют, как правило, более длительного времени на свое выполнение. Поэтому домашнюю работу, требующую творческой деятельности, обычно предлагают ученикам за несколько дней до урока. Анализ литературы по данной проблеме (В. А. Бухвалов, М. А. Данилов, А. М. Матюшкин и др.) позволяет говорить и о таких требованиях, как «открытость (содержание проблемной ситуации или противоречия); соответствие условия выбранным методам творчества; возможность разных способов решения; учет актуального уровня развития; учет возрастных особенностей учащихся» [4, с. 165].

Указанные выше требования, по мнению В. В. Жарковой, позволяют построить «систему творческих заданий, ориентированную на познание, создание, преобразование и использование в новом качестве объектов, ситуаций, явлений и направленных на развитие креативных способностей младших школьников в учебном процессе» [2, с. 311], причем она должна включать целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты. Именно это позволит правильно использовать творческие домашние задания в организации познавательной деятельности младшего школьника. При этом особое внимание в ней должно уделяться именно творческой деятельности самого ученика.

Жаркова В. В выделяет три уровня сложности содержания системы творческих заданий:

«Задания III (начального) уровня сложности предъявляются учащимся первого и второго класса. Творческие задания этого уровня содержат проблемный вопрос или проблемную ситуацию, предполагают применение метода перебора вариантов или эвристических методов творчества и предназначены для развития творческой интуиции и пространственного продуктивного воображения.

Задания II уровня сложности находятся на ступеньку ниже. Они представлены в виде расплывчатой проблемной ситуации или содержат противоречия в явной форме. Цель заданий данного типа – развитие основ системного мышления учащихся.

Задания I (высшего, высокого, продвинутого) уровня сложности. Это открытые задачи из различных областей знания, содержащие скрытые противоречия. Задания такого типа предлагаются учащимся третьего и четвертого года обучения. Они направлены на развитие основ диалектического мышления, управляемого воображения, осознанного применения алгоритмических и эвристических методов творчества» [2, с. 315].

Предмет «Русский язык» в начальном обучении занимает ведущее место, поскольку успехи в изучении русского языка во многом определяют результаты обучения школьника по другим школьным дисциплинам, а также обеспечивают успешность его «проживания» в детском обществе. При этом русский язык – один из школьных предметов, требующий большого труда. Проблемы в обучении русскому языку младших школьников являются источниками бесчисленных неудач и огорчений. Поэтому обучение детей, разных не только по уровню развития, но и по учебным возможностям, данному предмету должно строиться на формировании положительной мотивации к изучению родного языка и осознании его практической значимости. В этом и могут помочь творческие домашние задания.

В качестве домашней работы по русскому языку используют разные виды и формы творческих заданий. Это могут быть задания по составлению кроссвордов (грамматических или связанных с орфографией), ребусов; подготовке сообщений, написанию сочинений, проведению исследований или выполнению проектов.

По виду деятельности творческие домашние задания могут быть индивидуальными, парными, мелкогрупповыми (3–7 чел) или групповыми (10–15 чел), а также носить коллективный характер. Причем эти задания могут оформляться как в рабочей тетради, так и в виде экспозиции (на отдельном формате) и содержать иллюстрации, схемы, таблицы. При организации проектов их результаты могут быть оформлены в виде брошюры, газеты, альбомы, «книжки-раскладушки» и т. д.

При всем многообразии творческих заданий, используемых для домашних работ по русскому языку, важно чтобы эти задания носили именно характер творческой деятельности. Под творческой деятельностью Н. Д. Левитов понимает деятельность, «в результате которой приобретается нечто новое, оригинальное, выражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика [4, с. 145]. Поэтому к творческим заданиям по русскому языку для домашней работы можно отнести такие виды работ, как придумывание предложений, составление коротеньких текстов по опорным словам или по картинкам, имеющимся в учебнике, или дописывание текста по заданному началу (II класс); самостоятельное составление словаря терминов по русскому языку или их расположение по темам; уточнение определений школьного учебника (н-р, дополнить определение имени существительного; написание стихов, рассказов, сказок, сценариев, сочинений; задания на основе материалов СМИ) и т. п.

Однако любое домашнее задание по русскому языку, в том числе и творческое, должно иметь целью закрепление определенных грамматических знаний и орфографических правил. Поэтому задания на составление самостоятельных высказываний в устной или письменной форме необходимо сопровождать грамматической или орфографической задачей (н-р, придумать предложения со словами с непроизносимыми согласными (II класс), предложения с существительными 3-го склонения единственного числа в предложном падеже (III класс), предложения с однородными членами (IV класс) и т. д.

При использовании творческих домашних заданий следует руководствоваться и основными задачами по формированию всех видов универсальных учебных действий. Так эти задания должны быть направлены на выработку умений у обучающихся пользоваться дополнительной литературой; выделять главное из общей информации, лаконично и интересно излагать полученную информацию (коммуникативные УУД); воспитание личности эстетической культуры (личностные УУД); расширение кругозора учащихся и получение более широких и глубоких знаний по предмету (познавательные УУД).

Любая познавательная деятельность требует от человека умения оперировать не только общими приемами, но и специфическими, что обусловлено содержанием изучаемого предмета. В достижении таких результатов может помочь домашняя работа, основанная на использовании творческих заданий. Эти задания помогают детям обобщить и закрепить изученный на уроках материал, повышают их интерес к учению, к предмету, помогают выявить и развить общеучебные и специальные способности. Однако, творческие задания следует давать систематически, на сугубо добровольных началах. Только в этом случае они могут стать для младших школьников средством формирования познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 288 с
2. Жаркова В. В. Использование системы творческих заданий для развития креативности в младшем школьном возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 311–315.
3. Крупская Н. К. Избранные педагогические сочинения, издательство АПН РСФСР, М., 1948. 203 с.
4. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М.: Педагогика, 1972. 214 с.
5. Экспертиза учебного процесса развивающего обучения в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. 76 с.

© Мальчевская М. Л., Фесенко Е. А., 2017

Т. С. Марьясова, В. В. Мирошниченко

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На современном этапе важной целью образования и тем более государства, является воспитание взаимоуважения, трудолюбия, патриотизма, бережного отношения к природе и окружающей среде.

Воспитание защитника родной земли, своего Отечества были главной целью еще в Древней Руси. Позднее воспитание народности стало определяющей идеей отечественной педагогической мысли.

Понятие «патриот» стало широко употребляться в 1789 году в период Великой Французской революции, тогда патриотами называли себя люди, борющиеся за народное дело. Словарь С. И Ожегова раскрывает понятие патриот как «человек, проникнутый патриотизмом» [1].

Термин «патриотизм» появилось как производное от латинского «patria», что означает «отечество». Оно характеризует национальное единство, готовность постоять за свою Родину. С развитием общества расширялось и понятие.

Патриотическое воспитание – сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных чувств [2]. Актуальность проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения заключается в том, что современные дети мало знают о родном селе, городе, стране, их символике, особенностях народных традиций.

Для воспитания патриотических качеств младшего школьника необходимо задействовать все социальные институты общества, главным из которых, после семьи, является школа. Именно школа может помочь семье в формировании таких качеств личности ребенка, как любовь к своей малой Родине, чувство гордости и ответственности за свою Отчизну. При этом огромную роль в этом процессе может сыграть внеурочная деятельность.

Однако организация патриотического воспитания требует, прежде всего, изучения уровня сформированности этого качества у обучающихся. Именно поэтому первым этапом нашего исследования стало изучение уровня патриотической воспитанности младших школьников. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Копьёвская СОШ с углубленным изучение отдельных предметов» п. Копьёво РХ. В работе приняли участие ученики первых классов в количестве 40 человек. Для диагностики нами была выбрана методика Т. М. Масловой «Я – патриот».

Анализ результатов исследования по методике Т. М. Масловой показал, что в экспериментальном и контрольном классах преобладают дети со средним уровнем патриотической воспитанности (35 % в обоих классах).

С высоким уровнем патриотической воспитанности выявлено в контрольном классе 25 % учащихся, в экспериментальном – 20 %.

30 % детей контрольного и 25 % экспериментального показали уровень патриотической воспитанности ниже среднего.

Низкий уровень патриотизма был выявлен у 10 % детей контрольного класса и у 20 % экспериментального.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает наши предположения о том, что современные дети имеют достаточно низкие показатели сформированности патриотизма. Поэтому школе необходимо активизировать деятельность по патриотическому воспитанию. Этот вывод послужил основанием для проведения формирующего этапа нашего исследования, который проводился на базе данной школы в течение двух месяцев и предполагал организацию и реализацию информационно-исследовательских проектов, посвященных изучению истории села Копьево («Село – моя малая родина») и формированию гражданско-патриотических знаний о Хакасии и России («Символика Республики Хакасия и России»). В результате реализации этих проектов были созданы информационные плакаты, которые были размещены в школе, что способствовало привлечению интереса к проблеме патриотического воспитания у обучающихся других классов.

Таким образом, работа по патриотическому воспитанию в современной школе является фактором консолидации всего общества, источником и средством духовного, политического и экономического возрождения страны, ее государственной целостности и безопасности.

Библиографический список

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
2. Агапова И. А., Давыдова М А. Мы – патриоты! Классные часы и внеклассные мероприятия: 1–11 классы. М.: ВАКО, 2006. 368 с.

© Марьясова Т. С., Мирошниченко В. В., 2017

Н. Ю. Михайлова, В. Ю. Добрынина

ДИАЛОГИ С АВТОРОМ, ИЛИ РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В ДОСТИЖЕНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

В современном мире успешность обучения школьников связана с понятием читательской грамотности, основанной на понимании самых различных текстов. Именно поэтому ФГОС НОО включает в метапредметные результаты в качестве обязательного компонента основы смыслового восприятия художественных и познавательных текстов, выделение существенной информации из сообщений разных видов (в первую очередь текстов).

Смысловое (продуктивное чтение) чтение – вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста. Важнейшую роль в достижении метапредметных результатов играет технология смыслового чтения, которая заключается в том, чтобы в полной мере стать активным собеседником автора: понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить полученную информацию.

Диалог с текстом происходит в результате активного вычитывания информации с целью понять текст, разглядеть позицию автора. Этот диалог часто начинается уже при знакомстве с названием произведения, а заканчивается самостоятельным поиском ответов на вопросы, которые остались не раскрытыми в тексте. Опытный и активный читатель может вступать в диалог даже с самым коротким текстом.

Работа с любым текстом предполагает три этапа: до чтения текста, во время чтения текста, после чтения текста. Для каждого этапа работы с текстом существует набор приёмов, использование которых поможет учителю достичь планируемых результатов развития у обучающихся навыков работы с текстом, овладения смысловым чтением. Используемые приёмы должны соответствовать содержанию материала и органично вписываться в ход урока. Они должны помочь усвоить материал, а не запутать ученика [1; 2].

Проиллюстрируем приёмы технологии смыслового чтения на примере текста «Привередливые осы».

Привередливые осы

Тебе уже доводилось видеть осу? Легко узнать её по жёлто-чёрному полосатому брюшку. Ты, конечно, стараешься не встречаться с осами, чтобы они не укусили тебя. Куда лучше наблюдать за тем, как пролетают они мимо.

Куда же летят осы? Чем питаются и где живут?

Осы привередливы. Одни их виды едят только мух, другие – пауков. Есть осы, которые лакомятся соком плодов. А некоторые их виды предпочитают мёд.

Жилище ос тоже бывает весьма разнообразным. Из чего только они его не строят! Осы строят домики из грязи, из бумаги, роют себе норки в земле, выгрызают кору деревьев. Соседство с ними нежелательно для человека. И всё же осиные гнёзда можно обнаружить и в укромном уголке на балконе, и под крышей сарая. Только не разоряйте их гнёзда, ведь в природе чаще всего осы опыляют растения!

I этап. Работа с текстом до чтения.

1. Антиципация (предугадывание темы предстоящего чтения).

Крылатая, полосатая, усатая!

Пыльцу не собирает и больно всех кусает! (Оса)

– О ком будет идти речь на уроке?

– Какие ассоциации у вас возникают со словом ОСА?

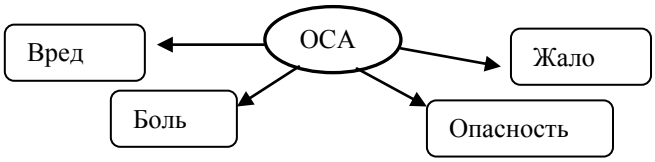


Рис. 1. Приём «Ассоциативный куст»

2. Работа с заголовком.

– Прочитайте заглавие.

Работа с незнакомым словом. Что значит привередливые? Как вы понимаете значение этого слова?

– Заглянем в толковый словарь! *Привередливый – слишком разборчивый, требовательный, прихотливый, такой, которому трудно угодить.*

– Предположите, о чём будет текст? (Приём «Корзина идей»).

3. С целью проявления интереса к изучению темы и создания положительной мотивации для самостоятельного изучения текста используем приём «Верю – не верю»:

– Верите ли вы, что осы привередливые?

– Верите ли вы, что встреча с осами нежелательна для человека?

– Верите ли вы, что осы могут есть мух и пауков?

– Верите ли вы, что осы строят себе жилище из грязи, из бумаги?

– Верите ли вы, что осы приносят пользу?

II этап. Работа с текстом во время чтения.

Чтение с пометками. Приём «Инсерт» (табл.).

Шаг 1. Читая текст, учащиеся делают пометки: «V» было известно; «-» – думал иначе; «+» – новая информация; «?» – появились вопросы, хочу узнать.

Шаг 2. После первичного прочтения, учащимся предлагается заполнить таблицу, расположив информацию в соответствии со своими пометками.

Исследование приема «Инсерт» при работе с текстом

«V» Было известно	«-» Думал иначе	«+» Новая информация	«?» Хочу узнать.
– Можно узнать по жёлто– чёрному полосатому брюшку. – Соседство с осами нежелательно.	– Жилище ос весьма разнообразное.	– Осы привередливые. – Осы едят мух и пауков. – Строят домики из грязи, из бумаги. – Роют норки в земле.	– Как осы строят гнёзда из бумаги, из грязи? – Пользу или вред приносят осы? – Для чего нужно опыление растениям?

После заполнения таблицы следует последовательное обсуждение каждой графы таблицы. На этапе работы с текстом во время чтения всестороннему пониманию содержания будут способствовать развивающие эффекты приёмов: «Тонкие и толстые вопросы», «Ромашка Блума», «Море вопросов».

III этап. Работа с текстом после чтения (коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия, выявление и формулирование основной идеи текста.)

С целью проверки усвоения прочитанной информации используем приём «Проверочный лист».

Напиши, из чего осы делают жилища.

Ответь, где осы устраивают свои норки.

Какую пользу приносят осы в природе?

Напиши, чем питаются осы.

Приём «Вопросительные слова»: **Кто?** (осы) **Как** выглядят? **Чем** питаются? **Из чего** строят домики? **Где** можно обнаружить гнездо ос? **Почему** не надо разорять гнёзд?

Приём «Фишбоун» помогает развёрнуто, доказательно ответить на вопрос темы и графически структурировать причины и факты (рис. 2).

На стадии рефлексии вернёмся к первоначальным записям в ассоциациях, вносим изменения, дополняем таблицу. Возврат к игре «Верю – не верю», даёт возможность сверить свои результаты и посмотреть, что нового узнали, работая с текстом.

Также на стадии рефлексии можно использовать приём «Синквейн», в котором будет синтезирована основная информация.

Существительное (тема). *Оса.*

Два прилагательных (описание). *Яркая, опасная.*

Три глагола (действие). *Жалит, строит, опыляет.*

Фраза из четырёх слов (описание). *Оса – опасное, но и полезное насекомое.*

Существительное (перефразировка темы). *Опасность.*

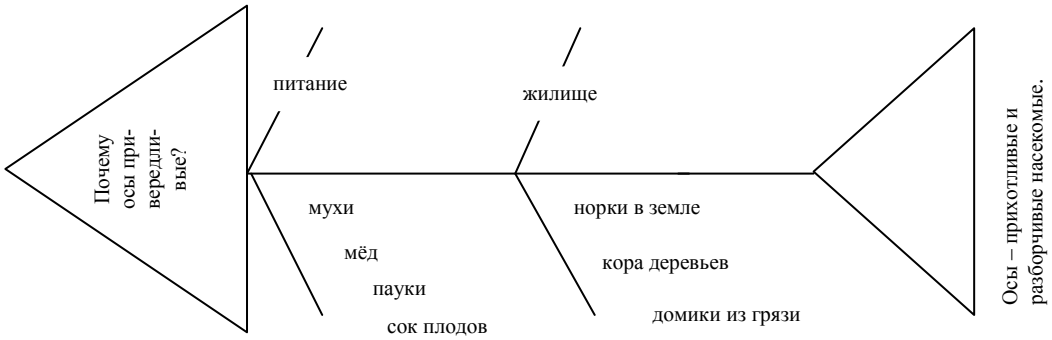


Рис. 2. Приём «Фишбоун»

Таким образом, смысловое чтение позволяет освоить как научные, так и художественные тексты. При этом не нужно забывать главную отличительную особенность этих текстов. Суть чтения научной литературы состоит в том, чтобы понять мир, в котором мы живём. Мы не спорим с природой, значит, и понимание научного текста должно быть однозначным. Текст научного содержания предназначен для передачи знаний автора, даёт возможность читателю чему-либо научиться. При чтении художественных текстов допускается собственная позиция читателя, которая может не совпадать с авторской.

Следует отметить, что смысловое чтение нельзя рассматривать как отдельный вид чтения. Чтение не должно быть бесцельным, оно нацелено на достижение читателем ценностно-смыслового содержания текста.

Библиографический список

1. Бунеева Е. В., Чиндилова О. В. Технология работы с текстом в начальной школе и в 5–6 классах (технология формирования типа правильной читательской деятельности) // Образовательные технологии: сб. материалов. М.: Баласс, 2008.
2. Соболева О. В. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст: пособие для учителей начальных классов. М.: Баласс, 2012. 141 с.

© Михайлова Н. Ю., Добрынина В. Ю., 2017

И. А. Пархоменко

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На современном этапе развития общества наблюдается качественный скачок, характеризующийся реальным переходом человечества в исторически новое состояние, которое некоторые исследователи определяют как цивилизационный слом. Это связано с тем, что во всех сферах жизнедеятельности человека (в социальной, экономической, культурной, демографической, этнополитической, экологической и др.) произошли глубокие преобразования: изменился энергетический потенциал общества в целом, в частности и разных регионах и странах. Все это обусловило новую расстановку сил в мире: изменились системы отношений людей в разных сферах и на разных уровнях; изменились взгляды современного человека, нравственные ориентиры, и, что чрезвычайно опасно, произошли глубокие изменения в моральных и этических устоях, о чем свидетельствует напряженность, тревожность в обществе, проявляющийся в массовом социально-психологическом стрессе людей, что тяжело сказывается на их духовном и физическом здоровье.

Каждый человек сегодня все чаще и глубже испытывает душевные переживания [1]. Все это выводит на первый план проблему духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, которая за последние десятилетия также претерпела ряд качественных и количественных изменений. С одной стороны, духовно-нравственное воспитание, как педагогическая проблема, не теряет своей актуальности в силу универсальных и одновременно базисных потребностей общества в максимально полном и адекватном развитии подрастающего поколения, с другой стороны духовно-нравственное воспитание, как современная педагогическая категория, изменилась под воздействием социальных и политических трансформаций последнего времени, что привело к некоторой утрате привычного содержания духовно-нравственного воспитания. Немалую роль в этом сыграло усиление процессов технократизма и бездуховности, отмечающееся в современном обществе. Свой вклад в этот

процесс внесли и нестабильность жизни, оформление вполне реального гуманистического кризиса, разрушение нравственных ориентиров, наиболее значимых для подрастающего поколения, обладающего минимумом жизненного опыта и стойкости.

Духовность и нравственность представляют собой категории, которые в современной жизни некоторыми воспринимаются в качестве устаревших, потерявших свою значимость. Поведение человека оценивается не в соответствии с ними, а, зачастую, вопреки. Нарушение принципов духовности и нравственности воспринимается как норма, один из путей достижения жизненного успеха и материального благосостояния. Вместе с тем, такая ситуация противоречит сущности человека, приводит к его деградации, разрушает сами устои социального взаимодействия.

В создавшихся условиях особо остро стоит проблема воспитания духовной культуры в школьной среде. Младшие школьники в силу своих возрастных особенностей, а также в силу несформированности мировоззренческих позиций, оказались наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям современного общества. Однако именно этот возраст является сензитивными для духовно-нравственного воспитания. Это обусловлено тем, что к этому времени у ребенка складываются все психологические предпосылки, необходимые для усвоения духовно-нравственных ценностей, а также для выработки позитивного отношения к ним, готовности к их использованию в разных жизненных ситуациях. Однако это возможно при выполнении ряда условий, к числу которых относится и взаимодействие школы и семьи в воспитании личности ребенка.

Взаимодействие учителя, ученика и родителей является одним из важных условий нравственного воспитания младших школьников. При этом важно отметить, что «взаимодействие всех участников образовательной деятельности должно быть основано не на подавлении инициативы и активности людей, а на их развитии и бережном отношении друг к другу. От педагогов требуется создание такой атмосферы в школе, которая будет приближена к домашней, когда взрослые проявляют особую внимательность и душевную выносливость для поддержания сложившихся теплых отношений между учителями, учениками и родителями. Взрослые должны строить взаимодействие с ребенком так, чтобы он смог увидеть себя со стороны, разобраться в своих чувствах, эмоциях и захотеть их контролировать [2].

Это предполагает организацию такого взаимодействия родителей, учителей и учеников, в основе которой будет проводиться совместная деятельность взрослых и детей с последующим обсуждением ее результатов. Здесь важно не только прямое воздействие педагога на детей и родителей, но и оказание косвенного влияния на ребенка через родителей и на родителей через ребенка. Поэтому вторым условием духовно-нравственного воспитания является наличие у взрослых (педагогов и родителей) педагогической культуры.

Педагогическая культура – это умение анализировать, планировать, организовывать воспитательную деятельность, создавать тон и стиль взаимоотношений. Этому взаимодействию нужно учить и родителей, и самих учителей. Недаром еще В. А. Сухомлинский считал, что «педагогика должна стать наукой для всех: и для учителя». В свою очередь А. С. Макаренко отмечал, что «истинная сущность воспитательной работы вовсе не в ваших разговорах с ребенком, не в прямом воздействии на ребенка, а в организации вашей семьи, вашей личной и общественной жизни и в организации жизни ребенка» [3].

Методы взаимодействия семьи и школы включают в себя, прежде всего, методы изучения семьи: тестирование, анкетирование, наблюдение. Однако основной формой работы с родителями остается беседа. Эффективными методами являются и традиционные родительские собрания, конференции, индивидуальные и групповые консультации. Плодотворными в работе с родителями являются и нетрадиционные формы – дискуссии, практикумы, круглые столы, тренинги, устные журналы, интернет форумы, сайты и социальные сети.

Сегодня все чаще в работе с родителями применяется семейный клуб. В отличие от родительских собраний, клуб строит отношения с семьей на принципах добровольности и личной заинтересованности [4]. Эта форма работы эффективна и тем, что подразумевает участие не только педагогов и родителей, но и детей. Семью и школу здесь сплачивают общие дела и интересы, что положительно воздействует на формирование личности младшего школьника. При этом форма работы клуба предполагает не столько обучение родителей, сколько неформальное общение, подразумевающее обмен опытом и мнениями, обсуждение проблем и совместный поиск путей и способов их решения.

Но все эти методы и формы будут действенными только в том случае, если взаимодействие с родителями будет ориентировано на актуальные проблемы жизни семьи. И ее взаимодействие со школой не будет назидательным, а требования, предъявляемые к ребенку, школой и семьей будут едиными. При этом очень важно, чтобы работа с родителями не носила эпизодический характер и велась от случая к случаю без всякой системы. Только в этом случае мы получим возможность сохранить в подрастающем поколении ориентацию на духовно-нравственные ценности.

Библиографический список

1. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Мир психологии. 2009. № 1 (57). С. 211–218.
2. Подласый И. В. Педагогика начальной школы. М, 2013. 464 с.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций: учебн. пособие для студ. пед. учебн. заведений и специальности ИПК и ФПК. М.: Юрайт. 2000. 324 с.
4. Кулакова Т. В. Семейный клуб – одна из эффективных нетрадиционных форм взаимодействия семьи и школы в процессе формирования личности ребёнка // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 9–12.

© Пархоменко И. А., 2017

В. В. Савченко
Научный руководитель – Я. В. Макарчук

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Регионализация, будучи одним из основополагающих принципов государственной политики России в контексте возрождения и развития национальных школ, реально гарантирует сохранение и введение культуры, как национального и общечеловеческого достояния, в содержание образования, наполнение предметного обучения в школе этнокультурным компонентом. Любая образовательная стратегия, конкретные программы и технологии ее реализации должны рассматривать «образование в совокупности с культурой с опорой на национальные и исторические традиции с учетом мирового опыта, как определяющий фактор формирования высоконравственной, духовной, интеллектуально и физически развитой личности» [2, с. 8].

Ряд концепций российской общеобразовательной школы на современном этапе являются культурно-ориентированными. Например, образовательная программа «Школа 2100» (авторский коллектив под руководством академика РАО А. А. Леонтьева). «Именно с культурологических позиций, с позиций педагогической интерпретации культуры как национального и общечеловеческого достояния появляется возможность преодолеть в содержании образования разобщенность школьных предметов и реально формировать целостное представление о мире, о месте в нем общества и человека» [3, с. 174].

Методолого-теоретические исследования сопоставления предметной структуры современного школьного образования с существующими представлениями о структуре культуры, прежде всего духовной, активно проводятся за рубежом в течение последних нескольких десятилетий. Так, на одном из Международных конгрессов по математическому образованию в Будапеште рассматривались вопросы социализации школьников методами и содержанием математики, преподавания математики в поликультурных классах, проблемы детей беженцев и иммигрантов, перспективы этноматематики в разрешении выше указанных проблем.

В своем докладе Г. А. Лерхер (Германия), говоря о языковом аспекте математической подготовки детей иммигрантов, призывает к тому, чтобы остановить тотальное игнорирование родного языка при преподавании математики. Дети имеют право учиться на родном языке. В обучении должны учитываться как настоящие, так и будущие условия их реальной жизни.

Учителя должны стараться преодолевать языковые трудности в изучении математики посредством использования несловесных решений, упрощения словаря математических терминов, указывания и выделения того, что действительно важно, четкого выстраивания структуры изучаемого материала.

Культурологическая ориентация школьного образования отражает новые возможности для определения путей обновления, обогащения, пересмотра содержания образования. Этнокультурное наполнение содержания образования должно осуществляться с обязательным учетом следующих критериев: «целостное отражение в содержании национально-регионального образования задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры; научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук; соответствие сложности содержания учебных предметов реальным учебным возможностям учащихся конкретного возраста; соответствие объема, содержания учебного предмета времени; учет международного опыта построения содержания общего среднего образования» [1, с. 15].

В этом случае особый вес и значимость приобретают данные об историческом наследии, культурном достоянии, традициях и обычаях народа, его мировоззрении, системе этнических ценностей и др.

На наш взгляд, в области «Математика», представленной в инвариантной части федерального компонента, вопросы этнокультурного и регионального наполнения содержания математического образования не нашли должного отражения. Национально-региональный компонент содержания школьного математического образования не актуализирован, слабо выражен; тем не менее, возможно его раскрытие во временных рамках федерального компонента, а также в вариативной части базисного учебного плана через элективные курсы, учебно-исследовательскую деятельность по инициативе, как педагогов, так и обучающихся.

Основной целью изучения национально-регионального компонента данной образовательной области должно являться следующее:

- знакомство на всех ступенях обучения в школе с особенностями формирования математических знаний, как у хакасского народа, так и у других народностей, населявших в разные периоды истории территорию современной Республики Хакасия;
- использование в текстах задач данных, расширяющих знания учащихся по истории региона, о его социокультурных возможностях, достижениях, реальном положении, вкладе в мировую культуру.

На начальной ступени должна быть более выражена национальная составляющая национально-регионального компонента, и обучающиеся знакомятся:

- с графической и фонетической репрезентацией чисел на хакасском языке (в сопоставлении с другими языками);
- семантикой и этимологией названия чисел;
- народными способами измерения величин;
- счетными знаками в народных играх хакасов;

– логическими задачами хакасского народа.

Используются числовые ребусы на хакасском языке, этнотанграмы в форме пого, хакасской юрты, задания с этнорегиональным содержанием.

На основной ступени учащиеся должны знакомиться:

– со способами образования названий числительных в словесной десятичной системе счисления памятников рунической письменности (VIII в.);
– зависимостью форм сосудов различных исторических эпох от способа ведения хозяйства, поиском оптимальной формы предметов быта, оружия воинов;
– видами симметрии в традиционных хакасских орнаментах (вышивка, пого и др.) и узорах на предметах культуры и быта народа;
– элементами масштаба и перспективы на наскальной графике писаниц Хакасии;
– арифметикой культовых и бытовых сооружений;
– арифметикой древних оросительных каналов;
– элементами теории вероятностей в играх с астрагалами, сохыр пырлас (пестрая луна) (подсчет вероятности выпадения той или иной грани астрагала и др.);
– математическими составляющими астрономических знаний хакасов;
– числовыми суевериями хакасов.

На старшей ступени, прежде всего, должна реализовываться региональная составляющая национально-регионального компонента. Региональная составляющая математического образования включает математические модели, характеризующие географическое, историческое, экологическое, экономическое, культурное состояние региона и его особенности.

Среди функций национально-регионального компонента математического образования выделяются меж предметные связи, краеведение, практическая направленность обучения, социализация обучающихся, прежде всего, сельских школьников. Необходимо практиковать организацию исследовательской работы учащихся старших классов с целью углубления и обобщения их представлений о роли математических знаний в мировоззрении не только хакасского народа, но и южно-сибирских тюрков, об организации и успехах в сфере методико-математических исследований, проводящихся в вузах региона [3].

Основной целью изучения национально-регионального компонента данной образовательной области является знакомство на всех степенях обучения в школе с особенностями формирования математических знаний, как у хакасского народа, так и у других народностей, населявших в разные периоды истории территорию современной Республики Хакасия, о ее социально-экономических возможностях, достижениях, реальном положении, вкладе в мировую культуру. Использование в процессе обучения учебного материала, имеющего привязку к данному региону, помогает раскрыть общие закономерности изучаемых явлений, пробудить интерес учащихся к знаниям, воспитывает стремление к самостоятельному творчеству.

Благодаря принципу регионализации в математике решается важная педагогическая проблема соединения обучения с жизнью. Он помогает преодолеть отрыв обучения от жизни. «Хорошо продуманная работа, основанная на этом принципе, повышает интерес ко всему окружающему, учит детей наблюдать, приучает, по-хозяйски относиться к богатствам, созданным человеком, помогает более полно осуществлять связь школы с жизнью» [2, с. 52].

Одной из задач Национальной доктрины образования в РФ на период до 2025 года является историческая преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России. В связи с этим необходимо восстановить воспитательную работу на основе идей укрепления государственности и патриотизма, целостности, независимости, своеобразия всех населяющих ее народов. Поэтому при математической подготовке детей необходимо использовать такие задания, которые непосредственно будут связаны с особенностями данного региона, будут включать исторический и краеведческий материал.

Таким образом, этнокультурная ориентация начального математического образования – это такая характеристика образования, которая показывает, в какой мере его цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса, как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной мировой цивилизации.

Библиографический список

1. Петракова А. И. Психолингвистические аспекты обучения математической речи в условиях национально-русского двуязычья // Начальная школа. 2004. № 4. С. 76–80.
2. Толмашов А. Г. Обучение математике в начальной школе поликультурной модели: учебно-методический комплекс по дисциплине: учебное пособие. Абакан: Изд-во ФГБОУ ВПО « Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2012. 96 с.
3. Штец А. А. Национально-региональный компонент в культурно ориентированном образовании // «Школа 2100». Приоритетные направления развития Образовательной программы / под научной редакцией А. А. Леонтьева. Выпуск 4. М.: Баласс, 2000. С. 174–202.

© Савченко В. В., 2017

Т. А. Федорова

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проблема формирования потребностей безопасности и сохранения здоровья школьников является актуальной, так как в современном мире возросли опасности для жизнедеятельности людей. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным с точки зрения формирования навыков безопасности, становления основ здорового образа жизни. В большинстве причиной несчастных случаев и гибели детей является слабая подготовка младших школьников в вопросах безопасного поведения и, как следствие, несоблюдение ими правил дорожного движения и пожарной безопасности, пренебрежение правилами безопасности на воде, в природе, в городском транспорте.

Теоретическое осмысление проблемы формирования безопасного поведения школьников рассматривались в работах Л. П. Анастасовой, В. В. Анисимова, М. М. Безруких, М. Я. Виленского, Э. Н. Виноградова и др.

Психологические аспекты работы по здоровьесбережению и основам безопасности жизнедеятельности берут начало в исследованиях Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, А. А. Бодалева, А. А. Деркач, Г. К. Зайцева, Д. В. Колесова и др.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2009 г.) устанавливает требования к личностным, метапредметным, предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования [7].

Так, «формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни» относится к личностным результатам. Метапредметные результаты должны включать «овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета». «Предметные результаты» освоения содержания предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)» должны отражать освоение «норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде».

Таким образом, стандарт нормативно закрепляет требование к формированию ценностей безопасного и здорового образа жизни у младшего школьника.

По определению В. И. Каракеян «безопасный образ жизни» – это устойчивая индивидуальная форма поведения человека, основанная на повседневном выполнении норм и правил безопасности, она отражает систему социально-культурных ценностей, предпочтений и приоритетов, и обеспечивает сохранность жизни [3, с. 52].

Согласно А. Н. Маликову «безопасный образ жизни» есть представления о нормах и правилах безопасного поведения человека, которые вошли в повседневную практику и воплощены в жизнь [6].

Проблема формирования безопасного поведения человека тесно связана с понятием «опасность». Под понятием опасности обычно понимают вещи, предметы и явления, которые при определенных условиях способны вызвать и причинить человеку какой-нибудь вред, стать причиной травм и заболеваний [1].

В исследованиях Л. К. Котика, А. Г. Маслова, В. Н. Мошкина представлены характеристики учащегося как субъекта чрезвычайной ситуации. Т. А. Беспамятных, Н. В. Закревский, Э. М. Киселева, Л. А. Михайлов, А. В. Попков и другие определили характеристику личностей опасного и безопасного поведения. Основными чертами личности безопасного поведения, по мнению ученых, являются: общественно-коллективистские мотивы поведения человека; бережное отношение к окружающему миру; грамотность во всех областях обеспечения безопасной жизнедеятельности; наличие навыков защиты от угроз природы, людей, исходящих от внешних источников и его самого.

По мнению В. А. Латчука, формирование безопасного поведения младших школьников представляет собой длительный, непрерывный, сложный и напряжённый процесс, имеющий комплексный характер, основывающийся на единстве цели, этапов, содержательных направлений, форм, методов и педагогических условий, реализуемых во взаимодействии со всеми участниками этого процесса. Главными участниками выступают: учащиеся младшего школьного возраста, педагоги и родители учеников [5].

В формировании безопасного поведения младших школьников Б. И. Мишин включает в качестве составных частей следующие условия: «общую теоретическую подготовку к безопасной жизнедеятельности (осмысление общих проблем риска, безопасности, опасности и т. д.), формирование предметных умений и навыков (видов деятельности, которые осуществляются не только в безопасных условиях, но и в условиях риска), психологическую подготовку к безопасной жизнедеятельности (формирование смелости, решительности, готовности к разумному риску и т. д.), развитие качеств личности, необходимых для безопасной жизнедеятельности (проницательности, дальновидности, гуманности, оптимистичности и т. д. как основы безопасности человека и общества)» [4, с. 50].

Таким образом, обучение является одним из важнейших факторов воспитания у младшего школьника культуры безопасного поведения. Создавая условия для воспитания культуры безопасного поведения у младших школьников, необходимо содействовать овладению каждым ребенком навыками безопасного поведения в процессе бытовой, игровой, двигательной, коммуникативной и других видов деятельности. Не менее важно психологически подготовить ребенка к появлению в его жизни данной ситуации, что позволит ему в нужный момент не растеряться и принять правильное решение. Школа оказывает существенное влияние на процесс формирования безопасного поведения учащихся. Большие возможности для становления безопасного образа

жизни имеет интегрированный предмет «Окружающий мир» и дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности».

Учебно-методический комплект «Основы безопасности жизнедеятельности 1-4 классы» (Гостюшин А. В., 2009) предназначен для начального формирования у младших школьников сознательного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих, приобретения первичных знаний и умений распознавать и оценивать опасные ситуации, определять способы защиты от них. Детей учат поведению на улицах и дорогах, рассматриваются необходимые меры безопасности при общении с огнем, газом, общении с животными и других жизненных ситуациях. В первом классе дети изучают темы: «Как рождаются опасные ситуации на дороге», «Злоумышленник на улице», «Если ты потерялся в городе». Во втором классе: «Животные вокруг нас», «Кодекс выживания городского пешехода», «Учись читать дорожные знаки». В третьем и четвёртом классах: «Уроки городской безопасности», «Как правильно переходить дорогу», «Мы пассажиры», «Безопасность при любой погоде», «Мы и транспорт» и «Мы и животные» [1].

В учебно-методическом комплекте «Окружающий мир» А. А. Плешакова первоклассники знакомятся с правилами безопасности в автомобиле, поезде, самолете и на корабле. Во 2 классе безопасности посвящен целый раздел, который называется «Здоровье и безопасность». В нем изучаются темы: «Берегись автомобиля!», «Домашние опасности», «Пожар!», «На воде и в лесу», «Опасные незнакомцы». Третьеклассники в разделе «Наша безопасность» знакомятся с такими темами, как: «Огонь, вода и газ», «Чтобы путь был счастливым», «Дорожные знаки», «Опасные места», «Природа и наша безопасность», «Экологическая безопасность».

Теме безопасности посвящено немало учебных пособий.

Так, справочник «Основы безопасности жизнедеятельности 1-4 классы» авторов С. К. Миронова, С. Н. Вангородского (2015 г.) содержит обширные теоретические сведения по основам безопасной жизнедеятельности, правила поведения в опасных ситуациях, а также помогает овладеть практическими навыками оказания первой помощи. Большинство материалов проиллюстрированы фотографиями и рисунками. Справочник предназначен для учителей начальной школы, учеников младших классов и их родителей [7].

В пособии «Беседы об основах безопасности с детьми 5–10 лет» Т. А. Шорыгиной (2009г.) представлены конспекты занятий, посвященных правилам безопасности. Занятия, построенные в форме бесед, сопровождаются стихами, сказками, загадками, вопросами и тестами, помогающими лучше усвоить предлагаемый материал. В доступной и увлекательной форме дети осваивают правила безопасного поведения дома, на городской улице, в лесу, парке, возле водоемов. Пособие предназначено для старших дошкольников, младших школьников и может быть использовано при коллективной и индивидуальной форме обучения [9].

В другом пособии Шорыгиной Т. А. «Беседы о правилах пожарной безопасности» (2010 г.) представлены занятия по правилам пожарной безопасности. Занятия построены в форме рассказов-бесед, сопровождающихся стихами, загадками, вопросами, сказками, рассказами и тестами, помогающими лучше усвоить предлагаемый материал. Дети узнают о недопустимости шалостей с огнем, о поведении при пожаре в квартире, на лестничной площадке, в лесу [10].

Материалы пособия «Мир без опасности. Двор. Улица» Л. И. Дурейко, Г. Д. Лосевой, С. А. Трафимова, Г. В. Трафимовой (2009 г.) знакомят ребят с основными правилами безопасного поведения на улицах и дорогах, в транспорте, по дороге в школу, с новейшими видами зимнего спорта – сноубордингом, фристайлом и др. Дети узнают, как избежать опасности при встречах с малознакомыми и незнакомыми людьми, как правильно выбрать место для игр во дворе, каких мест следует остерегаться [2].

Таким образом, осознание ценности человеческой жизни и умение противодействовать влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью и духовной безопасности личности, являются одними из основных задач воспитания личностной культуры человека на современном этапе. Сохранение здоровья и безопасности школьника рассматривается как один из важнейших результатов образования.

Библиографический список

1. Гостюшин А. В. Основы безопасности жизнедеятельности: учебник для учащихся 1–4 классов общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2009. 256 с.
2. Дурейко Л. И., Лосева Г. Д., Трафимов С. А. Мир без опасностей. Двор. Улица. М.: БелЭн, 2009. 336 с.
3. Каракеян В. И., Никулина И. М. Безопасность жизнедеятельности: учебник для бакалавров. М.: ИД Юрайт, 2013. 455 с.
4. Концепция формирования культуры безопасности жизнедеятельности // Вестник образования России, 2005. № 23. С. 61–77; № 24. С. 43–66.
5. Латчук В. Н. Учебно-методический комплекс как средство подготовки школьников по основам безопасности жизнедеятельности в условиях детско-юношеского движения «Школа безопасности»: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2001.
6. Халилов Ш. А., Маликов А. Н., Гневанов В. П. Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие / под ред. Ш. А. Халилова. М.: ИД ФОРУМ, ИНФРА-М, 2012. 576 с.
7. Миронов С. К. Основы безопасности жизнедеятельности. М.: Издательский дом «Дрофа», 2015. 47 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357). URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/ файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 15.09.2017).
9. Шорыгина Т. А. Беседы о правилах пожарной безопасности. М.: Сфера, 2010. 64 с.
10. Шорыгина Т. А. Беседы об основах безопасности с детьми 5–10 лет. М.: Сфера, 2009. 80 с.

© Федорова Т. А., 2017

Т. А. Федорова, М. К. Чуйкова

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Экономические, экологические, социально-политические реалии XXI века с неизбежностью ставят вопрос о необходимости повышения качества экологического образования и просвещения, как во всем мире, так и в нашей стране. Проблема качества образования – это проблема достижения его цели, которая, применительно к экологическому образованию, связывается, прежде всего, с формированием экологической культуры населения.

Вопросы экологического образования рассматриваются в работах отечественных ученых: в области философии и экологии (Н. Ф. Реймерс, Н. Н. Моисеев, Э. В. Гирусов, Н. М. Мамедов, А. Д. Урсул и др.), культурологии (Г. Д. Гачев, Д. С. Лихачев, М. С. Каган и др.), педагогики (С. Н. Глазачев, Б. Т. Лихачев, Н. С. Дежникова, Л. П. Печко, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, С. Н. Николаева, Н. Н. Кондратьева, Н. А. Рыжова и др.), психологии (В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, А. П. Сидельковский, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин и др.).

В работах И. Д. Зверева раскрывается неразрывное единство трех его компонентов: совокупности знаний, представлений о природе (экологическая образованность), эмоционально-чувственного и ценностного отношения к ней (экологическое сознание), соответствующих умений, навыков, потребностей взаимодействия с природой (экологическая деятельность) [7].

Необходимость экологизации системы образования в целом признается многими исследователями. Н. М. Мамедов замечает, что следует различать экологическое образование и экологизацию системы образования. Экологическое образование – это непосредственное усвоение экологических знаний различного характера и уровня. «Экологизация системы образования – это характеристика тенденции проникновения идей, понятий, принципов, подходов экологии в другие дисциплины, а также подготовка экологически грамотных специалистов самого различного профиля. Эта идея выражает один из принципов экологического образования – принцип гуманизации» [5].

С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин, рассматривая вопрос о содержании, методической организации и стратегиях экологического образования, отмечают его дискуссионность. Авторы пишут, что «проблема экологического образования имеет две основные тенденции. Одни специалисты считают, что необходимо разрабатывать отдельный предмет «экология», который нужно вводить в содержание образования на различных уровнях, поскольку экологическое образование не эквивалентно биологическому, хотя они тесно взаимосвязаны. Другие утверждают эффективность экологизации всех учебных предметов, поскольку экологические проблемы носят глобальный, междисциплинарный характер. В настоящее время именно этот подход получает все большую поддержку и отражение в материалах международных конференций» [1, с. 24–26].

Ведутся дискуссии об ориентации экологического образования. Здесь спорным является вопрос о том, что должно стоять в центре внимания: «природная среда» («окружающая среда») или «мир природы». Именно первая ориентация на природу как безликую среду получила наибольшее развитие и поддержку в мире. Тем не менее, в последнее время приходит понимание того, что без акцентирования экологического сознания на «мире природы» невозможно решение проблемы экологического кризиса.

Согласно С. Д. Дерябо и В. А. Ясвину существуют различные подходы к проблеме содержания экологического образования: представленческий, отношенческий и технологический [1, с. 24–32].

По мнению Н. М. Мамедова, экологическое образование связано не только с наукой. Его содержание целесообразно дополнять также образами искусства и литературы. Осуществляемая в процессе экологического образования интеграция научных знаний о взаимодействии человека и общества с природой и соответствующих художественных образов направлена на преодоление разрыва между логической и образной формами познания действительности и служит гуманизации образования [5].

Модель современного экологического образования школьников и возможности ФГОС второго поколения по ее практической реализации системно представлены в Концепции современного общего экологического образования для устойчивого развития (РАО, 2010 г.), а педагогические технологии ее реализации – в теоретических основаниях развивающего образования [3].

Е. Н. Дзятковская и А. Н. Захлебный отмечают, что в первом десятилетии XXI века в образовании сложились предпосылки новой модели экологического образования. Механизмом перехода к новой модели экологического образования выступает системно-деятельностная (в отличие от «знаниевой») парадигма образования, предусматривающая целенаправленное развитие разных сфер личности учащегося посредством освоения им универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных и личностных), как средства реализации общеразвивающей и общекультурной направленности экологического образования [3].

По мнению ученых, «общее экологическое образование – гуманитарно-естественнонаучное образование, направленное на формирование у обучающихся экосистемной познавательной модели, как основы развития экологического мышления, экологической грамотности, и ее творческое применение для накопления личного и совместного опыта рефлексивно-оценочной и проектной деятельности, ориентированной на ценности экологической этики и устойчивого развития – как условие становления экологической культуры гражданина, его ответственного отношения к соблюдению правовых и нравственных норм в области охраны окружающей среды, здоровья и безопасности жизни» [3].

На современном этапе экологическое образование рассматривается как процесс и средство формирования «индивидуальной экологической культуры», ставится вопрос о роли экологической культуры как источника экологического образования [3].

Важнейшим источником экологического воспитания является экологическая культура народа. «Культура народа – кристаллический опыт материальной и духовной адаптации этноса к окружающему миру, включающий традиции и обычаи народной экологии. Структурами, в которых реализуется ядро экологической культуры, являются, прежде всего, фольклор, мифология, предрассудки, национальные и социальные обычаи, привычки, правила бытового поведения, исторические традиции, обряды и т. д.» [2].

Культурологический подход в образовании приобретает системный характер. Это означает, что его содержание должно отражать все богатство ценного экологического опыта, накопленного всеми составляющими культуры – наукой, моралью, правом, искусством, религией, литературой, мифологией, политикой. Способы применения этого опыта в современных условиях ориентируются на развитие «прогностического мышления» – опережающее прогнозирование экологических рисков от своих действий и поведения, овладение умениями экологического проектирования и опережающего управления качеством окружающей среды, здоровьем и безопасностью жизни [2].

ФГОС НОО (2009 г.) устанавливает требования к изучению образовательного компонента «Окружающий мир», среди которых «осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде» и др. [6].

В младшем школьном возрасте закладываются этические принципы отношения к природе. Младший школьный возраст признается благоприятным периодом для начала формирования одного из базовых качеств личности – экологической культуры. Но как показывает практика, чаще всего мотивами отношения детей к растениям и животным ближайшего окружения выступает их утилитарно-практическая значимость, полезность для человека. Во вторую очередь детей привлекают эстетические качества объектов природы. Мотивы нравственно-экологического характера, готовность к экологически ориентированной деятельности сформированы лишь у незначительной части младших школьников.

Воспитательный потенциал экологического образования младших школьников может быть повышен путем включения в содержание экологического образования национального эколого-культурного опыта. Использование мифов, легенд, сказок, пословиц и поговорок, одухотворенных и очеловеченных образов природы способствует активному присвоению общечеловеческих ценностей и нормативов поведения.

Библиографический список

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. 480 с.
2. Дзятковская Е. Н. Экологическое образование как средство духовно-нравственного развития и воспитания личности // Астраханский вестник экологического образования. № 2 (18). 2011. С. 46–52.
3. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н., Либеров А. Ю. М. Методические рекомендации по реализации экологического образования в Федеральных государственных стандартах второго поколения // Образование и экология. 2011. URL: https://cyberleninka. ru/ (дата обращения 02.10.2017).
4. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Культурологический подход к современному экологическому образованию // Вестник Международной академии наук. Русская секция. 2012. № 1. С. 39–43.
5. Мамедов М. Н. Экологическое образование: социокультурный аспект // Вестник КРАУНЦ. Серия «Гуманитарные науки. Философия». № 2 (20) 2012. URL: (дата обращения 01.10.2017).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357). URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf. (дата обращения 01.10.2017).
7. Экологическое образование школьников / под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной / НИИ содер. и методов обучения АПН СССР. М.: Педагогика, 1983. 160 с.

© Федорова Т. А., Чуйкова М. К., 2017

Н. Н. Чертыкова

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ И ХАКАССКОМУ ЯЗЫКАМ

Гуманитарные дисциплины как культурно-формирующие становятся в настоящее время приоритетными в образовании. Связано это с тем, что именно они формируют у обучающихся знания о культуре своего народа и культурных достижениях других стран. Их изучение способствует формированию умения сопоставлять и оценивать достижения народов в духе толерантности, способствует воспитанию у учащихся чувства патриотизма и ценностного отношения к своей культуре и своему языку.

В национальных школах Республики Хакасия к предметам гуманитарного цикла относятся, прежде всего, уроки русского и хакасского языка. Эти предметы способствуют формированию духовного мира подрастающего поколения, являются основным каналом социализации личности обучающегося и приобщают к ценностям национальных культур. В процессе этих уроков следует целенаправленно изучать историю языка, так как именно она помогает лучше понять народные обычаи и традиции, так как история любого народа всегда связана с историей названия этого народа. Следовательно, знакомство с этническими названиями дает возможность учителю реализовать принцип историзма, суть которого состоит в том, чтобы сформировать у учащихся представление о языке,

как о развивающемся явлении, отразившем в себе историю народа. Использование этнических названий в качестве речевого материала дает возможность сформировать представление и о своем народе, и о других народах, которые живут рядом с хакасским, русским народами как в Хакасии, России, так и в других странах.

Знакомство с этническими названиями других народов будет способствовать воспитанию толерантности, чувства уважения ко всем остальным народам мира, что в наше время – время национальных войн и межэтнической ненависти – является очень важным.

В процессе изучения предметов гуманитарного цикла большое внимание должно уделяться историко-культурной лексике, без которой невозможно представить традиционную культуру любого народа. Поэтому в процессе уроков хакасского и русского языка можно использовать этнонимы. Работа с ними в начальных классах является важнейшим фактором в формировании этнической принадлежности учащихся. Кроме того, эти слова включают в свой состав значительное количество лексем, история которых представляет значительный интерес.

Работа с этническими названиями может проводиться на разных этапах уроков. В качестве материала могут использоваться как отдельные слова-этнонимы, так и тексты, включающие в себя этнические названия. Такие лексемы могут использоваться при проведении лингвистического анализа в качестве материала для словарной работы и других видов работы на уроках. Так, на уроке русского языка для словарно-орфографической работы можно предложить такой текст:

Русские – один из самых многочисленных народов мира. Они расселены по многим странам. Но прежде всего русские проживают в России. Кроме того, русские живут в Казахстане, на Украине, в Белоруссии. Много русских проживает в США, Бразилии, Канаде, Аргентине.

Внутри русского этноса выделяют несколько историко-этнографических групп. Это поморы, которые живут по берегам Белого и Баренцева морей, полехи, проживающие на границе с Украиной и Белоруссией, горцы, населяющие Сумскую область. В разных местах Центральной России проживают однодворцы, на Алтае– каменьщики, по берегам реки Колыма – колымчане, Камчатку населяют камчадалы.

А на уроке хакасского другой:

Хакасы (самоназвание «тадар»)– тюркоязычный народ, в основном проживающий на территории Республики Хакасия. К началу XIX века хакасы разделялись на четыре этнические группы: качинцев (хааш, хаас), сагайцев (саиай), кызыльцев (хызыл) и койбалов, каждая из которых (за исключением койбал) имеет свой диалект. Койбалы почти полностью ассимилировались среди качинцев и сохранили свое этническое самосознание только в деревне Койбалы Бейского района. Хакасское население долины реки Матур и верхнего Таштыпа говорит на шорском диалекте. Сами себя они считают сагайцами, но сагайцы их называют «чыстауас» – т. е. таёжные асы [1, с. 6].

При работе с такими текстами обязательно должна проводиться работа по анализу их содержания. Например, «*Ребята, скажите, о каких новых народах, относящихся к русскому (хакасскому) этносу, вы узнали?*». Далее выписываются слова, обозначающие название народностей русского (хакасского) этноса и разбирается их лексическое значение, обращается внимание на способ словообразования и на орфографическую запись этих слов. Все это способствует не только обогащению словарного запаса учащихся, но и вызывает интерес к истории своего народа.

Эффективным средством воспитания толерантности является работа с пословицами и поговорками. Изучение пословиц и поговорок будет наиболее успешным, если не ограничиваться только их анализом, но сопоставлять их с пословицами других народов. При этом следует обращать на сходство и их различие, так как в них отображен быт, нравы, обычаи народа. Причины сходства в значениях пословиц разных народов определяются учеными по-разному. Некоторые считают, что сходство объясняется этническим или языковым родством, другие думают, что дело в контактах и взаимодействии: торговом, военном и т. п. Однако, как показывают исследования, даже у народов, не близких и не имевших связей друг с другом, обнаруживаются одинаковые пословичные изречения. Например, «Свято место пусто не бывает» (русск.) и афоризм аборигенов Новой Зеландии «Когда умирает вождь, другой готов занять его место»; «Не оставляй на завтра груз сегодняшних забот. И злоба нынешняя пусть сегодня же пройдет» (узбекс.) и «Не оставляй на завтра то, что можно сделать сегодня» (русск.), «Тииннер хасчаӈ хузухты – тооынчатса хаспачаӈ, пӱӱнгі идер тооысты – таӈдаоызына халоыспачаӈ» (Когда работаешь, не щелкай орешки как белочка, не оставляй на завтра то, что можно сделать сегодня – хакасск.) [2, с. 21]. Такое сравнение помогает выяснить общность в ценностях и идеалах разных народов, что и помогает в формировании толерантности.

Использование историко-культурной лексики и произведений национального фольклора на уроках гуманитарного цикла будет способствовать расширению научного кругозора учащихся, развитию их познавательных способностей. Кроме того, такие уроки будут способствовать активизации и обогащению словаря детей, воспитанию толерантности и чувства национального самосознания, любви к своему народу и уважения ко всем остальным народам мира. Работа с этнонимами на уроках влияет, прежде всего, на формирование гражданских и нравственных качеств ребенка, что помогает и в работе по формированию духовно-нравственной сферы. Таким образом, такая работа дает возможность решать образовательные задачи, в единстве с задачами воспитания и развития.

Библиографический список

1. Бутанаев В. Я. Традиционная культура и быт хакасов: Пособие для учителей. Абакан: Хакасское кн. изд-во, 1996
2. Кабинетская Т. Н. Изучение пословиц и поговорок в начальной школе: материалы и методические разработки уроков и внеклассных мероприятий. Псков, 1994

© Чертыкова Н. Н., 2017

Н. А. Юдина, Д. А. Шугалей

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения обострило внимание к проблеме критериального оценивания учебных достижений.

В Словаре-справочнике по педагогике В. А. Мижерикова дается такое определение критерию: «Критерий – это суждение, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мера суждения, оценка какого – либо явления». [2, с. 167]. Е. В. Благинина в своих работах подчеркивает, что «критериальное оценивание – оценка образовательных результатов на основе определённых критериев» [1, с. 33]. Все это выдвигает на первый план обоснование критериев оценки работ учащихся. При этом важно оценивать именно самостоятельность ребенка.

Критериальное оценивание направлено на будущую цель и результат обучения, следовательно, в процессе этого оценивания происходит формирование у ребенка самоконтроля, а значит и его саморазвитие, так как если каждый ученик будет владеть контролем оценивания каждого своего шага, то он будет задумываться над тем, что ему сейчас сделать. В этом случает ребенок становится в учебной деятельности субъектом, что и является главной целью школы на современном этапе развития.

Кроме того, овладение данными навыками способствует снятию у ученика страха сделать что-то не так, а это также одна из важнейших проблем при обучении.

Особое внимание проблеме формирования контроля, который является частью учебной самостоятельности, уделяется в начальной школе, так как это решает проблему подготовки ребенка к средней ступени обучения. При этом очень важно, чтобы при решении этой задачи учитель стал помощником ребенка, а не контролером. Однако для этого важно в своей деятельности руководствоваться следующими правилами критериального оценивания результатов учащихся:

- методы, формы и инструменты оценивания должны способствовать достижению цели урока;
- для организации оценочной деятельности, каждый учитель может использовать авторские инструменты оценивания или традиционные, которые используются на уроках;
- в качестве критериев оценивания можно использовать конкретные образовательные результаты, которые нужно демонстрировать ученикам в результате выполнения задания;
- критерии, которые используются в процессе оценочной деятельности, должны быть понятны и доступны детям;
- критерии должны помочь оценить результат конкретной работы, которую выполнил учащийся, а не его уровень способностей. Таким образом, будет исключена субъективное оценивание.

Очень важно на уроке и в процессе выполнения домашних заданий поставить каждого ученика в такие условия, когда способы оценивания его работы выбираются им самим. Ведь если учащийся изначально будет знать, что он сам будет оценивать свои действия, то его желание учиться возрастет, а значит он будет более предрасположен к познанию нового. В то же время, такая форма работы будет способствовать выработке у ребенка умений оценки самого себя, своих достижений, возможностей, т. е. самооценки.

При овладении критериальным оцениванием учитель должен исходить из требований к планируемым результатам освоения учащимися определенной темы на базовом и повышенном уровне. Кроме того, он должен четко выделять, что конкретно должен узнать и чем овладеть, чему научиться ребенок на каждом уроке. Только после этого он может выбирать приемы, с помощью которых учащийся сможет освоить определенные знания и планировать задания, которые будут формировать конкретный навык.

Важно помнить и то, что в младшем школьном возрасте процесс формирования учебной деятельности еще не завершен, а значит важно при формировании контроля и самоконтроля работать совместно с детьми, в ходе чего и будут у учеников вырабатываться критерии и алгоритм действий оценивания.

Критериальная оценка помогает и учителю и самому ученику оценивать деятельность обучающегося со всех сторон, в этом и есть преимущество такой системы оценивания. Однако важно, чтобы содержание критериев было заранее обговорено с учащимися, даже если они разработаны учителем. Позднее можно выбирать критерии и совместно с детьми. Сами критерии должны быть помещены перед глазами детей, чтобы каждый ребенок, в процессе выполнения работы или по ее завершению мог определить, насколько успешно он ее выполнил, насколько им усвоен учебный материал, и сформирован или нет практический навык. Важно, чтобы любой ученик смог оценить свои достижения и результаты своего труда самостоятельно.

Приведем примеры, разработанных нами критериев оценивания для разных уроках, которые можно использовать как памятки:

Русский язык

1. Красиво и аккуратно списан текст.
2. Безошибочно вставлены пропущенные буквы.
3. Правильно определены орфограммы
4. Правильно определены и подчёркнуты главные члены предложения.

Математика

1. Правильно записаны условие и вопрос задачи.
2. Верно в решении выбран арифметический знак.

3. Точно произведено вычисление.
4. Безошибочно записан ответ.

Английский язык

1. Текст прочитан целыми словами.
2. Слова прочитаны правильно.
3. Соблюдена интонация.
4. Понятен смысл прочитанного.

Работа по формированию умений у учеников критериального оценивания помогает в формировании не только самооценки ребенка, но и будет способствовать осознанию им важности оценки в процесс обучения. Кроме того, работа по системе критериального оценивания способствует и формированию еще одного новообразования младшего школьного возраста – рефлексии. И для ее формирования и развития в конце каждого урока вместе с детьми выделяется этап, который так и называется – этап рефлексии. Этот этап помогает учащимся самостоятельно обратиться к цели урока, подумать о том, была ли достигнута эта цель, и наметить шаги по улучшению своих достижений. Все это в целом и является важнейшим условием формирования личности младшего школьника.

Библиографический список

1. Е. В. Благинина. Система оценки достижения планируемых результатов: метод. Рекомендации. А., 2013. 82 с.
2. В. А. Мижериков. Словарь-справочник по педагогике. М., 2004. 448 с.

© Юдина Н. А., Шугалей Д. А., 2017

С. Г. Головина, А. М. Карягина

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Термин «психологическое благополучие» в научный оборот ввел американский психолог Н. Бредбёрн [3], определяя его как баланс между позитивными и негативными эмоциями, накапливаемыми в жизни человека, как субъективное ощущение счастья и общей удовлетворенности жизнью. К. Рифф [4] разработала концепцию психологического благополучия, рассматривая его как личностный конструкт, отражающий оценку своего функционирования с точки зрения максимума потенциальных возможностей человека. К. Рифф выделила в структуре психологического благополучия шесть компонентов. Рассмотрим их:

1. Самопринятие – осознание и принятие всех сторон своей личности, позитивная оценка себя и всей своей жизни в целом.

2. Позитивные отношения с окружающими – умение устанавливать длительные доверительные отношения, способность к эмпатии, гибкость во взаимоотношениях с окружающими.

3. Автономия – способность противостоять социальному давлению, независимость в оценках себя и своего поведения, способность к саморегуляции.

4. Компетентность в управление окружающей средой – способность добиваться желаемого, умение преодолевать трудности на пути реализации своих целей.

5. Наличие жизненных целей – переживание осмысленности своей жизни, ценности прошлого, настоящего и будущего.

6. Личностный рост – стремление развиваться, учиться новому, ощущение собственного прогресса.

В соответствии с указанными компонентами К. Рифф разработан инструментарий для их измерения (опросник).

П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленкова [2] используют понятие уровня психологического благополучия. Низкий уровень актуального благополучия характеризуется преобладанием негативного аффекта, который авторы понимают как ощущение неудовлетворенности собственной жизнью, несчастливостью. Высокий и средний уровень характеризуется преобладанием позитивного аффекта, который выражается удовлетворенностью собственной жизнью, переживанием счастья. Наряду с этим П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленкова отмечают, что структурные компоненты психологического благополучия могут достигать разной степени выраженности, создавая тем самым, уникальную структуру у каждого человека

Подростковый возраст нередко характеризуется как переломный, переходный и критический. Этот кризисный период – напряженный и неоднозначный – сопровождается развитием теоретического мышления у подростков, ростом рефлексии и личностного эгоцентризма. Все это делает уязвимым молодого человека с точки зрения психологического благополучия.

Гендер – социальный пол – по-разному предписывает мальчикам и девочкам оценивать себя, свое поведение, устанавливать ролевые отношения, проявлять эмпатию, по-разному определяет и регламентирует компетентность в управлении окружающей средой, может обуславливать разную постановку целей и разное понимание личностного роста. Во многом это обусловлено ролевыми экспектациями общества по отношению к подросткам, входящим во взрослую жизнь.

Целью нашего исследования стало выявление гендерных особенностей психологического благополучия в подростковом возрасте. Для проведения исследования мы использовали опросник «Шкала психологического благополучия К. Рифф» в адаптации Н. Н. Лепешинского [1]. В исследовании приняли участие 58 подростков 14–15 лет (29 мальчиков и 29 девочек), обучающихся в средней общеобразовательной школе. Для установления различий полученные результаты исследования были подвергнуты анализу с помощью U-Критерия Манна-Уитни (уровень значимости 0,05), использовалась программа SPSS 20.0 Statistics.

Рассмотрим полученные результаты. В одном компоненте психологического благополучия личности в подростковом возрасте не было выявлено достоверных различий у юношей и девушек – позитивные отношения с окружающими. У юношей и девушек выявлен средний уровень этого показателя психологического благополучия личности – у 78 % и 75 % соответственно. Низкий уровень по этой шкале выявлен у 5 % юношей и 11 % девушек: они имеют ограниченное количество доверительных отношений с окружающими, им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других, в межличностных отношениях они обычно изолированы, мало навыков сотрудничества и умения идти на компромисс для поддержания отношений с окружающими. Высокий уровень по анализируемой шкале «позитивные отношения с окружающими» выявлен у 17 % юношей и 14 % девушек: именно они удовлетворены взаимоотношениями с окружающими, умеют устанавливать привязанность и близкие отношения, умеет сопереживать, заботиться о других, готовы и способны к сотрудничеству и компромиссу.

Далее рассмотрим шкалы психологического благополучия личности, по которым статистически подтверждена достоверность гендерных различий в подростковом возрасте.

По шкале «автономия» показатели выше у девушек: у них преобладает высокий уровень (51 %), тогда как у юношей – средний (51 %). Высокий балл по данной шкале характеризует респондента как самостоятельного, способного противостоять групповому давлению, оценивать себя в соответствии с личными критериями. Низкие баллы выявлены лишь у 4 % юношей и 3 % девушек, что говорит об отсутствии конформности.

Компетентность в управлении окружающей средой у большинства юношей выражена на высоком уровне (48 %, у девушек – 13 % соответственно). У большинства девушек выявлен средний уровень компетентности (56 % и 33 % у юношей соответственно). Высокие показатели по данной шкале говорят о хорошем контроле за своей внешней деятельностью, умении использовать возможности, улавливать или создавать условия для удовлетворения потребностей, достижения целей. Низкие показатели по данной шкале выявлены у 8 % юношей и 9 % девушек: эти подростки испытывают сложности в организации повседневной деятельности, легкомысленно относятся к представляющимся возможностям, чувствуют себя неспособными повлиять на обстоятельства.

По шкале «Личностный рост» у девушек преобладают высокие показатели (48 % у девушек и 27 % у юношей), тогда как большинство юношей продемонстрировали средние показатели (67 % и 47 % у девушек соответственно). Высокие показатели говорят о том, что респонденты воспринимают себя растущими, самореализовывающимися, открытыми новому опыту, при этом со временем они наблюдают улучшение в себе и своих действиях. Низкие показатели выявлены у 6 % как юношей, так и девушек. Для этой группы характерны переживание скуки и низкого интереса к жизни, трудности в установлении новых отношений и изменении своего поведения, осознание отсутствия собственного развития, самореализации.

По шкале «Наличие жизненных целей» высокие значения преобладают у девушек (у 71 % девушек и у 24 % юношей соответственно), тогда как большинство юношей продемонстрировали средние показатели (49 % и 13 % у девушек соответственно). Высокие показатели говорят о том, что подростки имеют цели в жизни и переживание направленности, у них есть убеждения, способные порождать и поддерживать жизненные цели. Низкие показатели выявлены у 27 % юношей, 16 % девушек. Эти подростки имеют мало целей или намерений, у них отсутствует переживание направленности, отсутствуют убеждения, способные порождать жизненные цели.

По шкале «Самопринятие» лидируют юноши. В их группе высокие показатели выявлены у 46 %, тогда как в группе у девушек – 20 %. Высокие показатели по данному компоненту психологического благополучия личности говорят о том, что подростки хорошо к себе относятся, знают и принимают свои сильные и слабые качества, положительно оценивают свое прошлое. По средним показателям лидируют девушки – в их подгруппе они выявлены у 78 % респондентов, тогда как у юношей средний уровень самопринятия выявлен у 48 % респондентов. Низкие показатели выявлены у 7 % девушек и 6 % юношей. Эту подгруппу характеризует недовольство собой, разочарованность событиями прошлого, беспокойство по поводу некоторых качеств личности, нежелание быть тем, кем являются.

Общий показатель психологического благополучия личности, характеризующийся субъективным переживанием целостности и осмысленности своей жизни, на высоком уровне выявлен у 58 % девушек и 43 % юношей, на среднем уровне – у 34 % девушек и 52 % юношей. На низком уровне психологическое благополучие личности представлено у 8 % девушек и 5 % юношей.

Проведенное исследование позволило констатировать следующие гендерные особенности психологического благополучия личности в подростковом возрасте: психологическое благополучие девушек выше, чем у юношей, при этом у девушек значимо больше выражен компонент личностного роста, наличия целей в жизни, автономность. Психологическое благополучие юношей характеризуется более высокими, чем у девушек, компетентностью и самопринятием.

Библиографический список

1. Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. 2007. № 3. С. 24–37.
2. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005 № 3 С. 95–129.
3. Bradburn N. M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine. 1969.
4. Ryff C. D. Psychological Well-Being //Encyclopedia of Gerontology. 1996. Vol. 2. P. 365–369.

© Головина С. Г., Карягина А. М., 2017

Е. А. Калягина, Е. Ю. Ведикова

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

В настоящее время наиболее обсуждаемой и актуальной темой является проблема психологического здоровья. Инициатива в изучении и разработке проблемы психологического здоровья принадлежит ученым гуманистической концепции – А. Маслоу, Г. Олпорту, К. Роджерсу. В гуманистической концепции залогом психологического здоровья является стремление человека стать и оставаться самим собой, несмотря на все трудности жизни [3].

В современную отечественную психологию понятие «психологическое здоровье» было введено И. В. Дубровиной, где психологическое здоровье предполагает осознание растущим человеком особенностей и качеств своего психического и личностного развития, отношение к осознаваемым психическим и личностным особенностям и качествам [2]. По мнению А. В. Шувалова [3] психологическое здоровье это состояние, которое характеризует процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальной жизни, при этом под нормой психологического здоровья он понимает лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях развития. Можно подытожить, что для психологически здорового человека основополагающим моментом является гармония и баланс.

Вопросам психологического здоровья личности студентов вообще и возможностям его сохранения в рамках образовательного пространства в современной науке уделяется достаточно большое внимание (И. В. Дубровина, Н. К. Смирнов, О. В. Хухлаева), говорится о значимости изучения психологического аспекта здоровья обучающихся как основы сохранения здоровья личности в целом. Исследования психологических процессов, имеющих место в период обучения в вузе, проводились Б. Г. Ананьевым, А. В. Дмитриевым, И. С. Коном, В. Т. Лисовским и многими другими. Исследования Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюкина, В. А. Сластенина, Е. М. Некиреева, Д. Б. Бромлей и других включают огромное количество эмпирических данных по проблеме сохранения психологического здоровья личности в период ее профессиональной подготовки в вузе. По утверждению Б. Г. Ананьева [1] студенческий возраст представляет собой сензитивный период для развития основных социогенных потенций человека. Период обучения в вузе совпадает с отрочеством, когда идет период интенсивного и целенаправленного развития, осуществляется процесс формирования психических, нравственных, интеллектуальных особенностей личности. Основными новообразованиями студенческого возраста исследователи выделяют процессы структурирования ценностных ориентации, формирования жизненных целей и планов, осознанного стремления к самореализации и самоопределению, завершения формирования Я-концепции и развития самосознания, становления личной идентичности; изменения системы личных отношений, развития саморефлексии, начала периода жизнеутверждения. Важные преобразования происходят и в межличностных отношениях, они становятся более личными и значимыми, выступают источником эмоциональных переживаний, усиливается потребность в понимании, сочувствии [1].

Рассматривая перечень проблем, связанных с охраной психологического здоровья студентов, необходимо отметить, что значительное место занимают нервно-психические расстройства. В отношении студенчества эта проблема наиболее актуальна, исходя из напряженного темпа жизни и учебы, который предъявляет повышенные требования к компенсаторным механизмам психики, срыв которых приводит к возникновению стресса, психологическим и социальным конфликтам и что сегодня особенно актуально, суицидальным мыслям и употреблению психоактивных веществ. Огромный поток информации в адаптационный период в ВУЗе, новый коллектив, снижение уровня социальной поддержки, возрастание агрессивных факторов приводят к чрезмерному эмоциональному напряжению.

Особенное внимание приковано к студентам первых курсов, которые в период адаптации в новой социальной среде сталкиваются со следующими трудностями: неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, поиск оптимального режима труда и отдыха в новых образовательных условиях, налаживания быта и самообслуживания, исходя из того, что подавляющее большинство студентов проживают в общежитиях либо в арендуемом жилье, но тем не менее без родителей, также во многих случаях трудностью является отсутствие навыков самостоятельной работы.

Большинство студентов не могут справиться самостоятельно с возникшими трудностями, адекватно воспринимать и решать проблемы, вследствие этого у них отмечается неадаптивное поведение, что является толчком к нарушению психологического здоровья личности.

Если нарушается процесс адаптации, то развивается и накапливается неудовлетворенность студента обучением в вузе. К нарушению адаптационных процессов также приводит искаженное или неправильное представление о себе, что может проявляться в повышенной конфликтности, непонимании своей социальной роли и снижении работоспособности.

Именно начальный этап обучения играет особую роль в формировании личности будущего профессионала. Чем эффективнее пройдет адаптация первокурсников к вузовскому обучению, тем выше будет психологическое здоровье, учебная мотивация, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах.

В целях профилактики социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям образовательной среды Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова проводятся различные мероприятия, направленные на повышение мотивационной готовности к выбранной профессии, мотивации к достижению успеха, приобретение навыков межличностного общения, развитие активности в межличностных отношениях, а также умения осуществлять психологическую саморегуляцию. В целях профилактической работы организуются и проводятся тренинговые занятия (тренинг коммуникативной компетентности, тренинг целеполагания, тренинг социального взаимодействия). Студентов вовлекают в деятельность ЦСИ (Центра студенческих инициатив), добровольческого объединения волонтеров «Пульс», студенческого движения «БОСС» (Большое объединение студенческого самоуправления), Добровольческого объединения «Ты+Я=вместе Добрые дела», студенческий профсоюз.

По мнению Н. Хайма, необходимо приложить усилия, направленные на то, чтобы либо внутри психически, либо посредством целенаправленных действий редуцировать, выровнять имеющиеся или ожидаемые перегрузки, возникающие из-за болезни, или совладать с ними, а именно необходимы индивидуальное отношение и

оценка внутреннего и внешнего стресса. Совладание с болезнью рассматривается как критерий успешной адаптации. А успешность адаптации, как описывалось выше, непосредственно отражается на психологическом здоровье студентов, этот студент способен контролировать свое поведение, ставить цели, планировать и организовывать свою деятельность.

Библиографический список

1. Ананьев В. А. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования: моногр. М.: Моск. психол.-соц. университет, 2014. 464 с.
3. Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2009. № 4 (15). С. 87–101.

© Калягина Е. А., Ведикова Е. Ю., 2017

Е. А. Калягина, К. А. Мамышева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

Распространение наркомании и токсикомании в России за последние пятнадцать лет приняло катастрофические размеры. Ежегодно в России умирают около 30 000 человек вследствие приема наркотических средств. Каждый год в стране выявляются 80 000 новых наркозависимых. Общее количество наркоманов от 2 000 000 до 2 500 000 человек в возрасте от 18 до 39 лет. Из них более 140 тысяч детей-подростков. По результатам мониторинга наркоситуации регулярно потребляет наркотики около 1,6 % населения страны. Однако, данные показатели не полностью отражают реальность и количество наркоманов в России выше [1, с. 2]. Недоступность большинству населения информации о вреде наркотиков, причинах возникновения, формирования и распространения наркоманий, методах противодействия наркозависимости делает малоэффективной антинаркотическую пропаганду. Отсутствие эффективной молодежной антинаркотической политики, нередкие откровения поп-кумиров, привели к формированию неотразимо привлекательной для молодежи наркотической субкультуры. Установлено, что «чем раньше произошло приобщение к психоактивным веществам, тем быстрее формируется наркозависимость» [4, с. 35].

Распространенность употребления психоактивных веществ (далее – ПАВ) среди молодежи на протяжении многих лет продолжает оставаться одной из ведущих социально значимых проблем нашего общества, которая определяет острую необходимость организации решительного и активного противодействия.

Причины употребления психоактивных веществ практически идентичны. Это недовольство собственной жизнью (не «условиями жизни» – например на Западе, где прекрасные жизненные условия, страдающих зависимостями ничуть не меньше, чем в нашей стране). Следование молодежной моде: так, популярным видом молодежных развлечений являются ночные дискотеки, которые предполагают, что молодежь будет танцевать без перерыва в течение 10 часов. Для того чтобы выдержать такую физическую нагрузку, молодые люди должны быть хорошо подготовлены, иметь хорошую физическую форму. Но не все юноши и девушки способны выдержать этот марафон. Поэтому в молодежной среде очень быстро распространяются психоактивные вещества «для безудержного веселья», например, наркотик «экстази», когда под действием только одной таблетки можно танцевать без перерыва, не ощущая усталости, в течение 10-12 часов. Или другое направление в моде – «увлечение музыкой. Для обострения восприятия модной музыки, сексуальной расторможенности молодые люди начинают принимать психостимуляторы и психоделические вещества. Также стремление, попытка изменить что-то в своей жизни, но – инфантильными, нездоровыми методами» [3, с. 67].

У человека на любом этапе жизни, в любой ситуации есть выбор. У молодого человека, поступившего в высшее учебное заведение, перед которым открывается целый веер возможностей и сценариев. У него есть возможность стать успешный студентом, пойти в секцию и развивать себя физически, заняться общественной работой или начать употреблять психоактивные вещества. То есть выбор есть всегда, вопрос в том, какой путь выберет молодой человек – конструктивный или деструктивный. Деструктивный путь является самым легким, который не требует ответственности и изменений.

В самом общем виде социально-психологические последствия наркомании можно охарактеризовать как нравственно-этическую деградацию личности ребенка. Сначала у него снижается, а затем постепенно утрачивается ценность всех других интересов и потребностей, кроме употребления наркотиков. «Наркотическое влечение меняет сложившиеся межличностные отношения формирующейся личности, ее социальные ориентации, а, следовательно, и всю жизнь. Окружающая социальная среда воспринимается, оценивается наркоманом только с точки зрения возможностей, облегчающих или затрудняющих поиск и употребление наркотиков. Происходит разрыв социально полезных связей с обществом (наркоман теряет друзей, не хочет и не может учиться и работать, паразитирует). Психический комфорт возможен только при условии приема необходимой дозы наркотика» [2, с. 56].

Наиболее эффективной в образовательной организации является поуровневая модель психолого-педагогического сопровождения профилактики употребления психоактивных веществ обучающихся, которая включает следующие уровни:

1. «Я сам» – программа самопомощи подростку, юноше (уровень личности).

2. «Равный – равному» – деятельность по подготовке волонтеров, предусматривает профессиональную подготовку молодежи к передаче знаний, навыков сохранения здоровья, адаптации к правилам общества (уровень сверстника)

3. «Видеть, слышать, понимать» – (уровень педагогического коллектива).

Остановимся на программе «Я сам», в которой можно выделить два основных направления профилактики – общее, профилактическое и кризисное.

Первое направление – общая профилактика, может включать в себя такие направления работы, как:

1) коррекционно-реабилитационное: развитие саморегуляции; поиск и активация позитивных ресурсов; снятие мышечных зажимов (освоение методов релаксации); коррекция эмоционально-личностной сферы (снятие тревожности, коррекция самооценки и уровня притязаний); овладение способами взаимодействия с самим собой и окружающим миром; отреагирование переживаний, связанных с психотравмирующей ситуацией, выбор жизненного пути;

2) определение внутренних и внешних ресурсов личности, которые служат основой его жизнестойкости и увеличивают вероятность преодоления кризиса. К внутренним ресурсам относятся: инстинкт самосохранения, уровень развития интеллекта, коммуникативный потенциал, позитивный опыт решения проблем. К внешним ресурсам можно отнести: значимых людей, на которых чаще всего полагается молодой человек, чтобы чувствовать свою реальность, испытывать относительное спокойствие и достаточную ценность.

Профилактика употребления психоактивных веществ в молодежной среде подразумевает работу в двух направлениях: 1) улучшение информированности молодых людей о факторах риска, создаваемых наркоманией для здоровья и для личности в целом и 2) содействие в становлении здорового образа жизни. Учитывая возрастные особенности, когда информация, исходящая от взрослых педагогов, родителей – не столь значима, важна негативная установка в отношении наркотиков, высказанная самой молодежью.

Таким образом, наркомания – это заболевание, проявляющееся во влечении к постоянному приему средств, называемых наркотическими, неотвратимой потребностью в наркотике, добыванием его всевозможными средствами, стремлением к постоянному повышению доз, приводящему к физической и моральной деградации личности и вредным для общества социальным последствиям. Это форма девиантного поведения, которая выражается в физической или психической зависимости от наркотиков, постепенно приводящей организм к физическому и психическому истощению и социальной дезадаптации личности [5]. В профилактической работе нужно использовать комплексный подход, работать не только с молодыми людьми, но и с их близким окружением.

Библиографический список

1. Ващеко В. В., Более 1,5 % населения России употребляет наркотики. URL: https://www.gazeta.ru/social/2017/02/07/10514285. shtml (дата обращения 26.09.2017).
2. Галагузова, М. А. Социальная педагогика: курс лекций. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 416 с.
3. Осипова Р. Г. Наркомания в молодежной среде: причины распространения и возможные методы профилактики // Молодой ученый. 2011. № 7. Т. 2. С. 53–59.
4. Попов В. А. «Наркоситуация в России как социально-педагогическая проблема // Педагогика: Научно-теоретический журнал Российской академии образования. 2011. № 3 С. 45–49.
5. Сирота Н. А. Профилактика наркомании и алкоголизма. М.: Академия, 2003. 176 с.

© Калягина Е. А., Мамышева К. А., 2017

Нгуен Тхи Минь Ханг, Нгуен Тхи Тхань Хуиен

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ХАНОЙСКИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Самооценка считается ядром личности, поэтому она стала одной из актуальных проблем в психологии. Для возрастной психологии большой интерес предаставляет самооценка детей старшего дошкольного возраста, поскольку именно в этом возрасте начинает активно формироваться взгляд на самого себя как объект познания и осознания. Заниженная самооценка оказывает отрицательное воздействие на психологическое развитие детей, а завышенная искажает их представления о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Высокая и адекватная самооценка может влиять на формирование таких черт характера, как уверенность в себе, оптимистичность, жизнерадостность. Наоборот, заниженная самооценка часто сопровождается неуверенностью, пассивностью тревожностью и т. п. Исследование факторов, влияющих на самооценку старших дошкольников, позволит сформулировать рекомендации для родителей и педагогов.

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи между самооценкой детей и типами общения родителей со своими детьми. Выборку составили 50 детей в возрасте 5–6 лет (из них 25 мальчиков и 25 девочек) и их родители. Все дети являются воспитанниками ханойского детского сада.

Методы и методики исследования.

1. Методика «Лестница»[2] использовалась для исследования следующих аспектов самооценки детей: физические особенности, внешность, способности; черты характера, социальное отношение.

2. Метод беседы: направленный разговор с детьми для сбора более конкретных данных о различных аспектах их самооценки.

3. Проективный рисуночный тест «Мой портрет».

4. Авторская анкета для родителей и воспитателей с целью выявления их типов воспитания.

Анализ эмпирических данных осуществлялся с помощью пакета SPSS 16.0.

Рассмотрим результаты исследования самооценки детей, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования самооценки детей старшего дошкольного возраста

Уровни / Аспекты самооценки	Низкий	Средний	Высокий	*м*
Внешность	4	6	90	2, 86
Физические особенности	4	20	76	2,72
Социальное отношение	8	14	78	2,7
Характер	4	30	66	2,62
Способность	6	26	68	2,62
Общий уровень самооценки	5,2	19,2	75,6	2,7

Полученные данные, представленные в таблице 1, показывают, что 75,6 % старших дошкольников высоко оценивают себя, при этом наибольшее количество детей (90 %) высоко оценивают свою внешность, а самое наименьшее количество детей (66 %) оценивают свой характер. Тем не менее, в основном старшие дошкольники высоко оценивают себя (76,8 %; *м* = 2,7), 19,2 % оценивают себя в среднем уровне и только 5, 2 % из них низко себя оценивают.

Сравнивая гендерные различия в полученных данных, нам удалось выяснить различия в самооценке мальчиков и девочек в таких конкретных аспектах, как физические особенности и внешность. При этом мальчики оценивают свои силы выше, чем девочки (p = 0,000), в то время девочки тщательно описывают свои внешние особенности и оценивают их выше, чем мальчики (p = 0,024). Этот результат свидетельствует о заметном расхождении в осознании половой идентичности у детей старшего дошкольного возраста.

Ниже мы описываем конкретные аспекты самооценки старших дошкольников, данные были собраны с помощью метода беседы.

Оценка внешности. Большое количество исследуемых детей (82 %; м = 2,76) оценивают себя «красивый мальчик» или «красивая девочка». Следующее место занимает описание детьми своего лица (м = 2,64) Некоторые дети «доказывают» свои особенности внешности описанием конкретных деталей, таких как волосы (44 %), одежда (52 %), улыбка (18 %), а другие говорят о своей внешности словами взрослых (86 %): «люди говорили, что я красивый», «мама зовет меня принцессой». Этот результат показывает, что оценка дошкольником самого себя во многом зависит от оценки взрослого. Результаты исследования также выявляют, что существуют различия между мальчиками и девочками в описании своей внешности. Мальчики довольно часто говорят о внешности простыми выражениями «я красивый», «я высокий», «мама говорит, что я самый красивый», в то время, девочки часто более тщательно описывают лицо, волосы, нос, улыбку, глаза, одежду и другие детали.

Оценка физических особенностей. Качественный анализ показывает, что одни дети говорят о своих физических чертах, оценивая свое питание: «Я сильный потому, что я ем много риса, мяса», «я пью много молока», «я ем быстрее всего», а другие характеризуют по оси здоровья – болезни: «я не болен», «я никогда не принимал лекарства», «я никогда не лежал в больнице, как мой брат». В то же время достаточно большое количество мальчиков (64 %) сравнивают себя с сильными героями: «я сильный как сверхчеловек», «я сильный как монстр». При этом, некоторые дети говорят о том, для чего человек должен быть сильным: «я должен быть сильным, чтобы никто не запугивал меня». Большинство детей (90 %) говорят, что они должны быть здоровыми, чтобы что–то делать: «я должен быть здоровым, чтобы помогать маме», «чтобы играть в футбол», «чтобы ходить в детский сад», «чтобы не пить горькие лекарства», «чтобы драться с плохими людьми» и т. д.

Оценка социального отношения. С целью изучения оценки детьми своего социального общения, мы разговаривали с детьми об их отношениях и общении с родителями, с друзьями, с воспитателями и с другими людьми. Самое большое количество выражений (68 %) используется детьми, чтобы описывать отношения между ними и их родителями: «я очень люблю моих родителей и родители любят меня», «бабушка любит меня, потому, что я послушная», «больше всего я люблю маму». Следующее место (58 %) занимает оценка детьми самого себя в отношении между ними и друзьями: «у меня много друзей», «Май любит меня, и я люблю её», «я хороший друг, я помогал Хоа убирать игрушки». И третье место (54 %) занимает оценка детьми своего отношения к воспитательницам: «я люблю мою воспитательницу Лан», «Воспитательница Ван любит меня. Она дала мне конфетки», «Она говорила, что я молодец».

Оценка характера. Анализ результатов исследования позволяет выявить некоторые конкретные черты характера, которые называют дети, говоря о себе: 74 % детей считают себя дисциплинированными и послушными; 72 % – честными; 60 % – добрыми и уверенными; 54 % – смелыми; 52 % – добрыми друзьями. В общем, 60 % исследуемых детей высоко и положительно оценивают свой характер.

Оценка способностей. Анализ эмпирических данных показывает, что 68 % детей высоко оценивают свои способности. Такими выражениями пользуются дети, чтобы описать свои способности: «я умный», «я хорошо рисую», «я умею говорить на английском», «я хорошо танцую», «я могу читать стихи», «я умею помогать маме», «я умею убирать за собой», «я умею чистить зубы». Качественный анализ позволяет поделить высказывания детей на 4 группы способностей по следующей последовательности: 1) способности в самостоятельности

(82 %); 2) способности в учебе – рисовать, писать буквы, говорить на английском (78 %); 3) способности выражаются в преимуществах (62 %): здесь дети также говорят о своих способностях в самостоятельности или в учебе, однако различие выражается в сравнении с другими детьми. Например, «я быстрее всех ем», «я пишу буквы более красиво, чем они»; 4) способности в умении оказания помощи другим – маме, бабушке, друзьям (54 %). Таким образом, большинство исследуемых детей положительно оценивают свои способности в самостоятельности. Иначе говоря, для старших дошкольников самостоятельность является наиболее значимой ценностью, через которые они видят себя способными.

Сравнивая гендерные различия в полученных данных, нам удалось выяснить различия в самооценке мальчиков и девочек в таких конкретных аспектах, как физические особенности и внешность. При этом мальчики оценивают свои силы выше, чем девочки (p = 0,000), в то время как девочки тщательно описывают свои внешние особенности и оценивают их выше, чем мальчики (p = 0,024). Этот результат свидетельствует о заметном расхождении в осознании половой идентичности у старших дошкольников.

Рассмотрим результаты сравнения самооценки детей и оценки родителей и воспитателей.

Был проведен сравнительный анализ полученных данных от детей и от родителей и воспитателей (табл. 2), результаты которого позволяют сделать вывод о различии между общей самооценкой детей и оценкой детей родителями и воспитателями (p = 0,000), посредством чего можно сказать, что общая самооценка детей (M = 2,70) выше оценки детей родителями (M = 2,32). Однако, анализ конкретных аспектов самооценки детей и оценки родителями детей выявляет, что различия между ними выражаются только в трех аспектах: физических особенностях (p = 0,013), в социальном общении (p = 0,001) и в способностях (p = 0,015).

Таблица 2

Сравнение самооценки детей и оценки детей родителями

Аспекты самооценки		*M*	*SD*	*p*
Внешность	Дети	2,86	0,27	0,055
	Родители	2,50	0,50	
Физические особенности	Дети	2,72	0,44	0,013
	Родители	2,34	0,55	
Социальное общение	Дети	2,7	0,33	0,001
	Родители	2,25	0,50	
Характер	Дети	2,62	0,26	0,056
	Родители	2,34	0,25	
Способности	Дети	2,62	0,34	0,015
	Родители	2,19	0,56	
Общая самооценка	Дети	2,70	0,35	0,000
	Родители	2,32	0,44	

Нами были проанализированы также различия между самооценкой детей и оценкой детей воспитателями. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнение самооценки детей и оценки детей родителями

Аспекты самооценки		*M*	*SD*	*p*
Внешность	Дети	2,86	0,27	0,000
	Воспитатели	2,30	0,46	
Физические особенности	Дети	2,72	0,44	0,000
	Воспитатели	2,22	0,50	
Социальное общение	Дети	2,70	0,33	0,106
	Воспитатели	2,26	0,45	
Характер	Дети	2,62	0,26	0,122
	Воспитатели	2,35	0,56	
Способности	Дети	2,43	0,34	0,001
	Воспитатели	2,08	0,54	
Общая оценка	Дети	2,53	0,35	0,001
	Воспитатели	2,24	0,49	

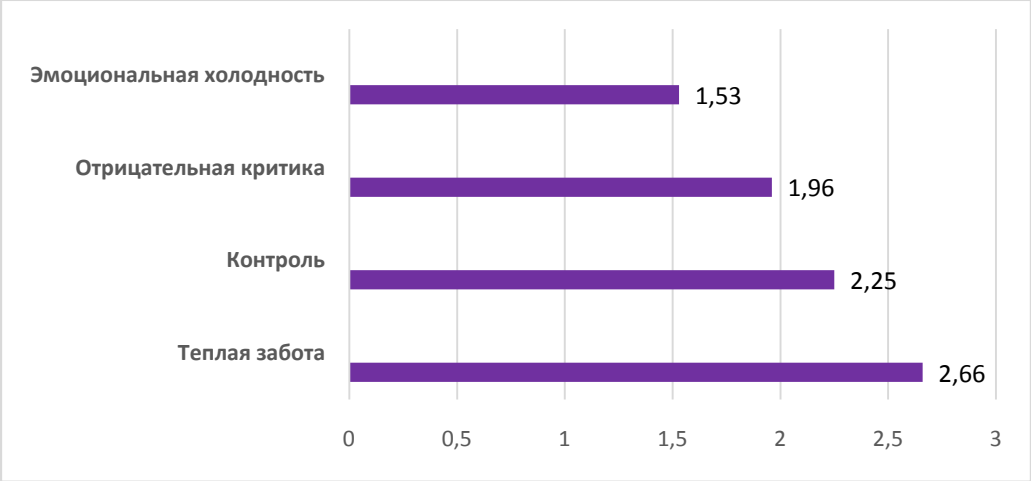
Как видно из таблицы 3, общая самооценка детей также отличается от оценки детей воспитателями (p = 0,001). Более того, было обнаружено, что эти различия также выражаются в таких конкретных аспектах, как оценка внешности (p = 0,000), физических особенностей (p = 0,000) и способностей (p = 0,001), при этом не были обнаружены различия в оценке социального общения и характера. Это значит, что дети оценивают самого себя выше оценки воспитателей о них.

Таким образом, оценка детьми самого себя выше родительской оценки в общем и в физических особенностях, социальном общении и способностях, а в сравнении с воспитателями оценка детьми самого себя выше оценки воспитателей в общем, во внешности, в физических особенностях и в способностях. И так, можно сказать, что дети часто испытывают положительное отношение к себе и во многих случаях – неадекватное. Однако, это «неадекватно завышенная» самооценка имеет очень важное значение – она помогает детям быть более уверенными, жизнерадостными, не бояться испытывать новые переживания и, следовательно, активно социализироваться.

Наряду с этим результатом было обнаружено весьма интересное явление: оценка детей родителями выше оценки воспитателей (p = 0,018). Думается, что для того, чтобы выяснить, какие факторы могут влиять на этот феномен нужно проводить дальнейшие исследования.

Следующим этапом исследования стало изучение взаимосвязи между самооценкой детей и стилем родительского общения.

В нашем исследовании была применена анкета для родителей с целью выяснения их типов общения с ребенком, в результате чего были выделены четыре стиля: 1) теплая забота; 2) контроль; 3) отрицательная критика; 4) эмоциональная холодность. Поскольку родители могут по-разному общаться со своим ребенком в зависимости от конкретных ситуаций, поэтому мы спросили их «как часто вы общаетесь со своим ребенком по этим стилям?». Полученные данные были приведены в среднем значении *м* (рис.).



Стили родительского общения

Ясно, что исследуемые родители чаще всего общаются со своими детьми по стилю «Теплая забота» (M = 2,66), а реже всего – «эмоциональная холодность» (M = 1,53).

Результаты анализа корреляции между самооценкой детей и стилями родительского общения представлены в таблице 4.

Таблица 4

Корреляция между самооценкой детей и стилями родительского общения

Стиль родительского общение	Внешность		Физические особенности		Социальное общение		Характер		Способность	
	r	*p*	*r*	*P*	*r*	*p*	*r*	*p*	*r*	*p*
Теплая забота	0,353*	0,012	0,329*	0,020	0,509**	0,000	0,522**	0,000	0,324*	0,022
Контроль	0,057	0,694	0,084	0,564	0,054	0,710	0,213	0,137	0,303*	0,032
Отрицательная критика	-0,294*	0,038	-0,421**	0,002	-0,484**	0,000	-0,316*	0,026	-0,369**	0,008
Эмоциональная холодность	-0,356*	0,001	-0,433**	0,002	-0,433**	0,002	-0,431**	0,002	-0,259	069

*p < 0,05; **p < 0,01

Как видно из данных, представленных в таблице 4, в основном между самооценкой детей и стилями родительского общения имеется корреляция. Стиль общения «теплая забота» положительно коррелирует со всеми аспектами самооценки детей: с оценкой о внешности (r = 0,353; p = 0,012); с физическими особенностями (r = 0,329; p = 0,020);с социальным общением (r = 0,509; p = 0,000); с характером (r = 0,522; p = 0,000); со способностями (r = 0,324; p = 0,022). Это значит, что чем чаще родители выражают теплоту и заботу к своим детям, тем больше дети положительно оценивают себя. Этот результат заметно отличается от стиля «контроль», так как этот тип общения положительно коррелирует только с оценкой детей о своей способности (r = 0,303; p = 0,032). Наоборот, стили общения «отрицательная критика» и «эмоциональная холодность» имеют отрицательную корреляцию почти во всех аспектах самооценки детей (нет взаимосвязи между эмоциональной холодностью родителей и оценкой детей своих способностей). Это значит, что чем больше родители относятся к своим детям с критикой и холодностью, тем ниже дети оценивают себя.

Полученные в исследовании результаты позволяют сделать следующие выводы.

1) В основном дети старшего дошкольного возраста высоко оценивают себя, при этом на первом месте оценка своей внешности, а на последнем – способности, другие аспекты самооценки (физические особенности, социальное общение, характер) занимают среднее место.

2) Мальчики оценивают свои физические силы выше, чем девочки, в то время как девочки тщательно описывают свои внешние особенности и оценивают их выше, чем мальчики.

3) Дети оценивают самого себя выше, чем их родители и воспитатели, в то время как родители оценивают своих детей выше, чем воспитатели.

4) Чем чаще родители выражают теплоту и заботу к своим детям, тем выше дети оценивают себя, в то же время чем чаще родители относятся к своим детям с критикой и холодностью, тем ниже дети оценивают себя. При этом родительское общение типа «контроль» положительно коррелирует только с оценкой детей своих способностей.

Библиографический список

1. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. СПб.: Речь, 2008. 283 с.
2. Прихожан А. М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.

© Нгуен Тхи Минь Ханг, Нгуен Тхи Тхань Хуиен, 2017

М. С. Платонова, Е. А. Воскобоева

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ МЛАДШИХ И СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В социальном обществе существуют социальные нормы, без которых общество просто прекратит свое существование как разумная и цивилизованная структура. Поэтому социальная норма является необходимым и достаточно устойчивым элементом, регулирующим контроль и порядок в обществе. Соответственно, отклонение, а так же несоблюдение социальных правил становится отклонением, то есть девиацией. Девиантное поведение одна из наиболее важных и широко распространенных проблем общества.

Подросток – это еще недостаточно зрелый и недостаточно социально возмужалый человек, это личность, находящаяся на особой стадии формирования ее важнейших черт и качеств. Это пограничная стадия между детством и взрослостью. «В силу неопределенности и чувствительности именно подростковый возраст является наиболее предрасположенным к формированию отклоняющегося поведения» [1, с. 234].

Значительный вклад в изучение девиантного поведения подростков внесли работы: В. Г. Бочаровой, Ю. Р. Вишневского, И. А. Горьковой, Г. А. Гурко, И. А. Двойменного, А. Н. Елизарова, Е. Н. Заборовой, В. А. Лелекова, А. В. Меренкова, В. Д. Москаленко, Г. П. Орлова, Б. С. Павлова, В. Г. Попова, Я. Л. Рыбцовой, Л. Л. Рубиной, В. В. Солодовникова, В. Т. Шапко. Анализ зарубежной и отечественной литературы позволяет нам выделить биологический, психологический и социологический подходы к исследованию девиантного поведения.

Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Этот переход подразделяется на два этапа: подростковый возраст и юность (ранняя и поздняя). Однако хронологические границы этих возрастов часто определяются совершенно по-разному. На современном этапе границы подросткового возраста примерно с обучением детей в средних классах от 11–12 лет до 15–16 лет. Но надо отметить, что основным критерием для периодов жизни является некалендарный возраст, а анатомо-физиологические изменения в организме. Следовательно, важным становится знание, в какой именно период стоит усилить воспитательный контроль над ребенком, есть ли у него предпосылки и личностные противоречия, способствующие формированию отклоняющегося поведения.

Большинство педагогов сталкиваются с трудностями в работе с подростками, которые вызваны некоторыми особенностями их поведения: неадекватность поступков, склонность к конфликтам, колебания самооценки, аффективные вспышки, гиперактивность, эгоизм и пр. Труднее воспитывать подростков, у которых наблюдаются устойчивые отклонения от социально-культурных норм жизни.

В социологической концепции Р. Мертона предрасположенность к девиантному поведению рассматривается как «социальная аномалия», которая оказывает давление на членов общества и порождает отклонение от общепризнанных правил и несет угрозу для общества. В чем же может проявляться склонность к отклоняющемуся поведению? Зная это, можно не допустить формирования девиантного поведения [2].

Целью нашего исследования был сравнительный анализ склонности к девиантному поведению среди младших и старших подростков. Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 2» г. Абакана РХ, в котором принимало участие 20 детей младшего и 20 старшего подросткового возраста. Были использованы следующие методы исследования: опросник К. Леонгарда – Смишека «Определение акцентуации характера», опросник А. Н. Орел «Склонность к отклоняющему поведению (СОП)».

Анализ результатов исследования показал, что существуют различия между младшими и старшими подростками в склонности к агрессии и насилию во взаимодействии с другими людьми, а именно: старшие подростки проявляют более высокую готовность к агрессии и насилию, чем младшие подростки, для которых в большей степени неприемлемо насилие. Однако, младшие подростки готовы к реализации делинквентного поведения, но, как показало исследование, у них более высокий уровень социального контроля и стоит отметить, что «делинквентный потенциал» может реализоваться только при определенных обстоятельствах в жизни младших подростков. В обеих группах подростков превалировал гипертимный тип акцентуации характера.

Можно сказать, что современная социальная жизнь предъявляет к психике подростка иные, более высокие требования, чем несколько десятков лет назад. Поток информации стал обильнее и больше, жизненные впечатления разнообразнее и богаче, темп жизни быстрее, а образование – более сложным. Все это требует развития интеллекта и определенных способностей. А если учитывать крушение идеалов, распад подростковых органи-

заций (пионерских) и ничто не созданное взамен этого, то становится ясно, почему нарушения в поведении у подростков становятся актуальной проблемой. А социальная обстановка и определенные жизненные обстоятельства, устанавливают риск реализации подростком девиантного поведения [1, с. 242].

Библиографический список

1. Смелзер Н. Социология. М.: Феникс, 1994. 688 с.
2. Личко А. Н. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. 256 с.

© Платонова М. С., Воскобоева Е. А., 2017

Т. А. Потылицына

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В дошкольном детстве закладывается фундамент здоровья ребенка, происходит его интенсивный рост и развитие, формируются основные движения, осанка, а также необходимые навыки и привычки, приобретаются базовые физические качества, вырабатываются черты характера, без которых невозможен здоровый образ жизни. Потребность в здоровом образе жизни и ценностное отношение к здоровью необходимо формировать уже на этапе дошкольного детства.

Термин «психологическое здоровье», введен в научный лексикон И. В. Дубровиной, которая считает, что психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Неоспорима и связь психологического здоровья с физическим. Этот термин подчеркивает неразделимость телесного и психического в человеке [1].

Для выявления педагогом-психологом состояния психологического здоровья детей использовались следующие методы: включённое и не включённое наблюдение, беседа и тест. На момент исследования были разработаны следующие параметры: развитие психических процессов соответственно возрасту, значимых мотивов поведения (нравственные нормы), эмоциональное развитие (свободное и естественное проявление чувств и эмоций, самосознание (осознание своих эмоций и чувств, пола, возраста. имени), эмоциональная стабильность, самооценка, саморегуляция (осознанная регуляция эмоциональных состояний поведения – волевые навыки), развитие коммуникативных навыков, умение разрешать конфликты (доминирование, равенство, подчинение), элементы партнёрского общения. Вследствие чего, было выявлено, что большинство воспитанников детского сада имеют разного рода нарушения психологического здоровья. Педагоги обратили внимание на факторы риска психологического здоровья детей: средовые факторы (это окружающая среда ребенка), неблагополучная обстановка в семье (ссоры родителей, отсутствие одного из них, злоупотребление спиртными напитками, неграмотность родителей в отношении воспитания детей), а также неблагоприятный для ребёнка эпизод, связанный с детским учреждением. К субъективным факторам относятся характер, темперамент, воля, адекватная самооценка.

На основании полученных данных, была создана система здоровьесбережения в нашем детском саду – это не только здоровьесберегающая среда, комплекс профилактических и оздоровительных мероприятий по охране и укреплению здоровья ребенка-дошкольника, но и широкая педагогическая работа по приобщению детей к ценностям здорового образа жизни и культуре здоровья, формированию их здоровьесберегающей компетентности, опыта здоровьесозидания и привычки к здоровому образу жизни. Творческой группой педагогов был разработан и внедряется в практику инновационный проект «Здоровый ребенок», целью которого является сохранение и укрепление психического здоровья ребенка-дошкольника и активное включение самого дошкольника в этот процесс как субъекта здоровьесберегающей деятельности.

Для реализации проекта в детском саду созданы необходимые условия. Педагог – психолог помогает детям освоить приёмы релаксации, выполняя упражнения не менее трёх раз в день (через 1,5 – 2 часа) индивидуально, а так же использует в работе элементы психогимнастики. Сотрудники внимательны и отзывчивы к детям, уважительно относятся к каждому ребёнку. Отношения между работниками детского сада строятся на основе сотрудничества и взаимопонимания. Развивающая среда организована с учётом потребностей и интересов детей. Педагоги стараются эстетично оформить интерьер групповых, раздевальных, спальных комнат, чтобы ребёнок чувствовал себя комфортно в уютной обстановке. В группах детского сада силами воспитателей и родителей оборудованы «уголки уединения», где дети могут рассмотреть фотографии своей семьи, поиграть с любимой игрушкой, отдохнуть от шума. Эмоциональное благополучие ребёнка в детском саду отслеживается за счет «Уголков настроения» и наблюдения педагогом-психологом и воспитателями, а достигается за счёт проведения разнообразных, интересных и увлекательных развлечений, тематических досугов, праздников. Большой вклад вносят в это музыкальные руководители и воспитатели групп. Проходят в детском саду празднования дней рождения, ярмарки, посиделки, экологические мероприятия, спортивные праздники и развлечения: «Масленица», «Веселые старты», «Папа, мама, я – спортивная семья» и др. Большой популярностью стали пользоваться как у родителей, так и у детей музыкальные спектакли организованные музыкальным руководителем и педагогом – психологом. Снижение утомляемости ребёнка на образовательных событиях достигается мотивацией к деятельности, построением ситуации на интересе ребёнка и индивидуальным подходом к каждому ребёнку, совместной деятельности взрослого и ребёнка. Появлению положительных эмоций способствуют сюжетно-ролевые игры, драматизации, режиссёрские игры, театрализованная деятельность, где каждый участник – актёр. Большая роль в психокоррекционной работе отводится музыкотерапии, прежде всего, классической, которая может оказывать эмоциональное оздоровительное влияние на психику ребёнка (успокаивает).

Решить проблему психологического здоровья невозможно без взаимодействия дошкольного учреждения с семьей в целях повышения ее роли в оздоровлении и формировании у детей привычки к здоровому образу жизни. Родители проводят с детьми большую часть времени в их жизни и являются основным примером для них. Поэтому необходимо обратить внимание родителей на психологическое здоровье своих детей. Специалисты нашего детского сада, анализируя проблемы психического здоровья детей, выделили эмоционально-личностные, поведенческие проблемы и проблемы общения детей в возрасте 5-6 лет. Педагоги обращают внимание на факторы риска психологического здоровья детей: средовые факторы (это окружающая среда ребенка), неблагополучная обстановка в семье (ссоры родителей, отсутствие одного из них, злоупотребление спиртными напитками, неграмотность родителей в отношении воспитания детей), а также неблагоприятный для ребёнка эпизод, связанный с детским учреждением. Так как именно они, по нашему предположению, являются следствием родительского программирования.

В детском саду проводятся для родителей собрания, семинары-практикумы, консультации, педагогические беседы с родителями (индивидуальные и групповые) по проблемам, неделя психологии «Калейдоскоп настроений», дни открытых дверей, экскурсии по детскому саду для вновь прибывших. Показ образовательной ситуации (ОС) для родителей (как уже посещавших дошкольное учреждение, так и вновь прибывших), совместная ОС для детей и родителей, круглые столы с привлечением специалистов детского сада (педагога-психолога, логопеда, инструктора по физическому воспитанию, медицинской сестры, врача), организация совместных дел.

Итак, психологическое здоровье ребёнка формируется при взаимодействии внутренних и внешних факторов, плотном взаимодействии педагогов и родителей. Поэтому очень важно объединить усилия родителей и педагогов ДОУ для решения таких сложных задач, как укрепление психического здоровья детей и обеспечение их гармоничного развития. Только при таком условии, возможно, обеспечить эмоциональный комфорт, содержательную и интересную жизнь ребенка в детском саду и дома.

Библиографический список

1. Дубровина И. В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 176 с.

© Потылицына Т. А., 2017

О. Г. Япарова, Л. К. Мочалова

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В настоящее время проблема психологического благополучия всё чаще выступает предметом исследования психологов. Причиной этого служит необходимость для психологической науки и практики подробнее изучить составляющие психологического благополучия, его факторы и особенности. Наблюдается большое количество различных факторов, социальных и биологических, негативно влияющих на субъективное ощущение человеком счастья и мешающих его гармоничному развитию и самоактуализации, что в свою очередь приводит к формированию дезадаптивных форм поведения, неврозов, психосоматических заболеваний и неблагоприятно отражается на состоянии человека в целом. Детальное изучение психологического благополучия позволит предотвратить обозначенные выше негативные тенденции и способствует оптимизации процесса гармоничного развития личности.

Одной из важнейших составляющих психологического благополучия человека является ощущение осмысленности жизни. На сегодняшний день проблема смысла жизни является актуальной. Причинами этого выступают: потеря переживания жизни как ценности; отсутствие четкой государственной идеологии, ориентирующей человека на достижение определенной общественно значимой цели; дезориентация, вызванная противоречием между имеющимися потребностями и ограниченностью ресурсов для их удовлетворения, и прочее. Отсутствие смысла жизни порождает состояние экзистенциального вакуума и является причиной возникновения ноогенных неврозов, характеризующихся апатией, депрессией и утратой интереса к существованию [3]. В связи с этим проблема осмысленности жизни должна быть в фокусе внимания исследователей для уточнения знаний по данному вопросу и расширения способов профилактики и коррекции негативных состояний.

«Психологическое благополучие и осмысленность жизни имеют особое значение в старшем подростковом возрасте, поскольку в это время человек определяется со своими целями и местом в жизни, обретает идентичность, постепенно вступая на порог взрослого мира» [2, с. 86]. В этот период происходит принятие важных решений по поводу своего дальнейшего пути. Для того, чтобы эти решения были адекватными и действительно способствовали в дальнейшем оптимальной реализации человеком его возможностей и стремлений, необходима устойчивая ценностно-смысловая база и общее субъективное ощущение удовлетворенности жизнью.

«Развитие мальчиков и девочек имеет свои особенности. Известно, что девочки несколько опережают мальчиков в развитии» [1, с. 147], однако требования к обоим полам по вопросам самоопределения, самоорганизации и целеполагания являются одинаковыми, что может создавать у старших подростков большее напряжение и негативно сказываться на состоянии психологического благополучия.

Исходя из актуальности выдвинутой проблемы, было проведено исследование на тему: «Сравнительный анализ особенностей психологического благополучия и осмысленности жизни у старших подростков».

Нами была выдвинута гипотеза:

– у старших подростков цели в жизни являются наименее выраженным компонентом психологического благополучия и осмысленности жизни;
– у старших подростков цели в жизни не являются наименее выраженным компонентом психологического благополучия и осмысленности жизни.

В эксперименте принимали участие старшие подростки из МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11» г. Абакана РХ. Экспериментальная выборка составила 36 человек: из них 21 девочка и 15 мальчиков.

Методами исследования являлись: методика «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, в адаптации П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой, методика «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев), а также анализ литературы по проблеме исследования и количественный и качественный анализ результатов.

Полученные результаты исследования и сравнительный анализ особенностей психологического благополучия и осмысленности жизни у старших подростков мы оформили в таблицах 1-2.

Таблица 1

Шкалы компонентов психологического благополучия у старших подростков (по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой)

Шкалы	Мальчики	Девочки	t-Стьюдента
	Средние значения по шкалам	Средние значения по шкалам	
«Позитивное отношение»	59,06	60,04	0,444127989
«Автономия»	57,53	59,57	0,629902998
«Управление средой»	56,33	55	0,529391268
«Личностный рост»	64,53	63,66	0,52318053
«Цели в жизни»	59,0	56,38	0,664669255
«Самопринятие»	61,6	54	0,877429696
«Баланс аффекта»	90,9	97,38	0,739478669
«Осмысленность жизни»	101,86	91,47	0,929423984
«Человек как открытая система»	61,13	63,90	0,780891387
«Психологическое благополучие»	360,8	353,95	0,50317643

Примечание: * – значимые различия в компонентах психологического благополучия у мальчиков и девочек по t-критерию Стьюдента ($p \leq 0,05$)

Анализ результатов показал, что значимых различий у мальчиков и девочек по шкалам компонентов психологического благополучия не существует. Однако по шкале «Самопринятие» у девочек обнаружена тенденция к низкой самооценке, непринятию своих качеств, негативному отношению к себе и своему прошлому опыту. Таким образом, у девочек, в отличие от мальчиков, имеется более выраженная тенденция негативно оценивать себя. Результаты по всем остальным шкалам свидетельствуют о том, что и у мальчиков, и у девочек выявлены: достаточное качество отношений с другими людьми, наличие взаимопонимания и доверия с ними, и в то же время необходимая автономия от них, наличие собственного мнения, независимо от влияния общества, наличие достаточной власти и компетентности в управлении окружением, контроль внешней деятельности, стремление к достижениям, открытость новому опыту и наличие целей в жизни и удовлетворенности ею в целом.

Таблица 2

Шкалы компонентов и общего показателя осмысленности жизни (по методике «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев))

Шкалы	Мальчики	Девочки	t-Стьюдента
	Средние значения по шкалам	Средние значения по шкалам	
«Цели в жизни»	29,46	27,66	0,628988515
«Процесс жизни»	29,2	27,76	0,537318467
«Результативность жизни»	24,86	23,52	0,554740965
«Локус контроля – Я»	20,6	18,66	0,776082319
«Локус контроля – жизнь»	31,8	28,19	0,87589416
«Осмысленность жизни»	100,13	94,66	0,623636164

Примечание: * – значимые различия в компонентах и общем показателе осмысленности жизни у мальчиков и девочекпо t-критерию Стьюдента ($p \leq 0,05$)

Таким образом, гипотеза о том, что у старших подростков цели в жизни не являются наименее выраженным компонентом психологического благополучия и осмысленности жизни получила своё эмпирическое подтверждение.

Полученные результаты позволят усовершенствовать работу педагогов, школьных психологов,социальных педагогов со старшими подростками.

Библиографический список

1. Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. 688 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

© Япарова О. Г., Мочалова Л. К., 2017

Е. В. Афанасьева, Р. А. Шафран, С. В. Онищенко, Н. Р. Мерлейн

МОДЕЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ ШКОЛЫ «МОЙ ВЫБОР»

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Абакана «Средняя общеобразовательная школа № 2» стремится организовать свою деятельность с учетом политики государства в отношении развития системы образования и профессиональной ориентации учащихся, востребованности Республики Хакасия в педагогических кадрах, интересов и потребностей учащихся в определении своего профессионального будущего. В марте 2016 года в МБОУ «СОШ № 2» начала работу инновационная площадка «Модель профориентационной работы с обучающимися в условиях городской школы «Мой выбор». В соответствии с планом нами были поставлены следующие цели и задачи: реализовать профориентационную деятельность учащихся, в том числе по педагогической и правовой направленности; способствовать расширению кругозора родителей в области профессионального самоопределения ребенка; распространить и обобщить имеющийся опыт по профориентационной работе с учащимися [1]. Для достижения поставленных целей и задач, была проделана работа по реализации программ урочной и внеурочной деятельности: для учащихся 5–7 классов – «Тропинка к своему Я», «Школа вожатых», «Школа дружинников»; для учащихся 8 классов – «Я выбираю профиль», «Введение в профессию»; для учащихся 9 класса – «Слагаемые выбора профессии».

Практические результаты реализации профориентационной программы через организацию урочной и внеурочной деятельности: учащиеся 5–7 классов организовали для обучающихся начальной школы 15 игровых переменок, 5 театрализованных миниатюр в параллели 3 и 4 классов. Учащимися 8 классов проведены профилактические акции «Следопыт» для параллели 5-ых классов, акция «Оранжевое настроение» прошла с участием с детей с 1 по 10 классы, акция «Зарядись от чемпиона» была организована с участием детей с 5 по 10 класс. Серьезное внимание было уделено проблеме безопасности поведения на дорогах: проведено 12 театрализованных миниатюр по ПДД «Светофор» с учащимися начальной школы, были вовлечены в деятельность учащиеся с 1 по 4 класс. Для первоклассников была организована акция «Посвящение в пешеходы», в ходе которой дети выполняли практические задания. В летний период времени шесть учащихся старших классов являлись вожатыми в лагере дневного пребывания «Созвездие».

Для старшеклассников были организованы профессиональные пробы. Учащиеся «погружались» в профессию педагога через игровую деятельность: разработка, презентация, участие в конкурсе игровых программ. Обучающиеся осваивали профессиональные пробы через игры: «От меня к тебе», «Пиратские приключения с Дженни и Бенни» (муниципальный этап, 2 место); игра-эстафета «Солнце на спицах», реализация программы «Свежий ветер» (игры на свежем воздухе), «В гостях у лета» (игры на свежем воздухе с детьми дошкольного возраста), игра-квест «Всегда готовы».

В рамках правового направления для учащихся были организованы экскурсии в Управление внутренних дел г. Абакана (10 учащихся), музей Министерства внутренних дел (15 учащихся), войсковую часть № 01662 г. Абакана (19 учащихся). Обучающиеся неоднократно приглашались на полицейские разводы. Совместно с представителями УВД г. Абакана был организован митинг в знак памяти о полицейском из Дагестана, геройски погибшего при исполнении профессиональных обязанностей. Также учащиеся были привлечены к патрулированию во время празднования национального праздника. Совместно с войсковой частью были организованы военные сборы и проведены занятия по строевой подготовке.

Привлечение родителей к участию в профориентационной работе осуществляется с помощью родительского клуба «Всегда вместе» (заседания проходят один раз в квартал), тематических родительских собраний профориентационного характера, профконсультаций, взаимодействия с организациями среднего профессионального и высшего образования, организации ярмарки профессий, проведения родителями классных часов профориентационной направленности. Школа активно делится с педагогами города и республики опытом работы по профориентации учащихся и взаимодействию с родителями (проведение вебинаров, семинаров, мастер-классов). Реализация программы осуществляется в сотрудничестве с городскими библиотеками микрорайона, ЦППиСП, УВД города Абакана, ЛОВД города Абакана, войсковая часть № 01662 г. Абакана, МБДОУ «Тополек», «Кристаллик», «Журавлик», МБОУ «СОШ № 2» и др. В рамках реализации программы разработана «карта профессиональных ожиданий». По «карте профессиональных ожиданий», можно отследить сформированность профессиональных интересов обучающихся с 5-го по 11 класс и пройти профессиональные пробы. Методы психолого-педагогической диагностики помогают учащимся определиться в своих желаниях, возможностях, склонностях.

Нами был создан банк профориентационных игр, который включает в себя игры, направленные на развитие профессиональных интересов и склонностей: «Профессия на букву», «Самая-самая», «Человек-профессия», «Эпитафия» и другие. Смысл предлагаемых детям упражнений сводится к расширению знаний о мире труда, лучшему осознанию особенностей той или иной профессии. В 2016-2017 учебном году из 32 девятиклассников выбрали педагогическое и правовое направления подготовки 8 учащихся. Два выпускника основной школы обучаются в колледжах, остальные продолжили обучение в 10 классе. Нами разработаны методические рекомендации для родителей: «Как помочь ребенку выбрать успешную профессию», которые предложены на родительском собрании в 9 классе. На контрольном этапе проекта нами проведен контрольный срез «Карты профессиональных ожиданий» в параллели 8 классов. Было выявлено следующее: 55 % от опрошенных имеют интерес к профессиям типа «Человек – человек»; 35 % – «Человек – Техника» и «Человек-Знак»;10 % – «Человек – Художественный образ». С помощью опросника профессиональных склонностей мы выявили склонности учащихся 9 классов к различным сферам профессиональной деятельности: склонность к работе с людьми – 47 %; склонность к исследовательской деятельности – 22 %; склонность к работе на производстве – 33 %; склонность к эстетическим видам деятельности – 22 %; склонность к экстремальным видам деятельности – 27 %; склонность к планово-экономическим видам деятельности – 29 % опрошенных.

Таким образом, склонность к работе с людьми выявлена у 47 % девятиклассников, она необходима профессиям педагогической и правовой направленности. Мониторинговые мероприятия позволяют наблюдать динамику интересов и склонностей учащихся. Организованная нами работа по профориентации обучающихся и психологическому просвещению родителей содействовала созданию условий для широкой информированности учащихся о мире профессий, способствовала развитию навыков целеполагания, принятия решения, ответственности за совершаемый выбор. Необходимо разнообразить формы работы с учащими и их родителями, разработать методические материалы по проведению профессиональных мини-проб для учащихся начальной школы, расширить сетевое взаимодействие с учреждениями профессионального образования, ведущими подготовку по педагогическому и правовому направлениям.

Библиографический список

1. Анисимова Н. П., Кузнецова И. В. Профессиональная ориентация, профотбор и профессиональная адаптация молодежи. Ярославль, 2000.
2. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М., 1983.

© Афанасьева Е. В., Шафран Р. А., Онищенко С. В., Мерлейн Н. Р., 2017

О. И. Кремлякова

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Одаренность на разных возрастных этапах (старший дошкольный и младший школьный возраст) менее дифференцирована и должна преимущественно рассматриваться как универсальная (общая) способность. Но с возрастом на генетический фон накладывается влияние средовых факторов. В результате одаренность приобретает предметную направленность, реализующуюся в каком-либо виде деятельности. В этот период большинству детей далеко не безразлично, чем заниматься.

Детская одаренность дифференцируется по группам:

- дети с высокими показателями по специальным тестам интеллекта;
- дети с высоким уровнем творческих способностей;
- дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, танцоры, художники, математики, шахматисты и т. д.), эту категорию чаще называют талантливыми;
- дети, хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность).

У всех одаренных детей отчетливо выражена поисковая потребность. Они испытывают яркие, насыщенные эмоции при занятии определенной работой. Еще их отличает необычайная целеустремленность, способность к длительной концентрации внимания, умение управлять своей деятельностью (в определенной области) [1].

Креативность (англ. creativity) – творческие способности личности, проявляющиеся в мышлении, эмоциональных состояниях, коммуникации, отдельных видах деятельности, креативность также определяет паттерны поведения субъекта деятельности и личности. Креативность позиционируют как важнейший показатель одаренности [2].

В своем Послании Федеральному собранию президент РФ В. В. Путин немало времени уделил системе образования, в том числе поддержке одаренных детей. С точки зрения президента РФ В. В. Путина необходимо раннее выявление, развитие и дальнейшая поддержка одаренных детей, проявивших выдающиеся способности в области искусств, спорта, естественнонаучных дисциплин, а также добившихся успехов в техническом творчестве. Центры поддержки одаренных детей он призвал создавать на базе лучших вузов и школ.

«Но в основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип: каждый ребенок одарен, раскрытие его талантов – это наша задача. В этом успех России», – особо отметил Путин [3].

Задачи по работе с одаренными детьми успешно решаются в детском образцовом хореографическом ансамбле «Фантазия», который был создан на базе МБОУ «СОШ № 25» г. Абакана Республики Хакасия в 2000 году. А в 2005 году за высокие результаты в конкурсах и большую концертно-просветительскую деятельность, ансамблю решением Федерального агентства по образованию РФ было присвоено звание «Образцовый», а в 2011 году это звание было подтверждено.

В ансамбль ведется отбор на уроках ритмики и индивидуальный отбор: выявляются способности детей в хореографии, уровень развития музыкального слуха. В настоящий момент в ансамбле занимается 5 разновозрастных групп детей. Первая группа – дети 5–6 лет, вторая группа – дети 1–3 классов, третья группа – дети 4–5 классов, четвертая группа – дети 6–7 классов и пятая группа – дети 8–11 классов. Состав коллектива около 130 человек. Основное направление деятельности ансамбля – народный танец.

Ансамбль ведет активную концертную деятельность, участвуя в школьных, городских и республиканских мероприятиях, правительственных концертах, республиканских, всероссийских и международных конкурсах и фестивалях. «Фантазия» – неоднократный победитель городских, республиканских и международных конкурсов.

Социально-педагогический смысл хореографической деятельности заключается в органичном сочетании художественно-исполнительского и воспитательного процессов, придании им идейно-нравственной направленности. Решение этой задачи во многом связано с репертуаром, с теми художественными произведениями, вокруг которых строится работа хореографического коллектива. От их качества, идейно-художественного уровня, социально-педагогического потенциала во многом зависит эффективность выполняемых хореографическим коллективом функций.

При создании репертуара коллектива необходимо придерживаться определенных требований, хотя «по рецепту» сочинить танцевальный номер, требующий от руководителя несомненных творческих способностей, невозможно. Эти требования можно свести к следующим:

- необходимо помнить, что постановки должны соответствовать возрасту и уровню развития детей, они должны быть понятны им самим, тогда их поймет и примет зритель;
- для одной и той же возрастной группы необходимо создавать танцы разного жанра: игрового и сюжетного;
- при решении номера его содержание и образность должны исходить из его темы, диктуемой музыкальным материалом;
- учитывать Учебно-тренировочные цели;
- помнить о возрастных особенностях детей к конкретному отвлеченному и ассоциативному восприятию содержания поставленного номера и исходить из индивидуальных возможностей исполнителей при постановке танцев;
- создавать танцевальные произведения в расчете на весь коллектив, отдельных сольных исполнителей, так как важно занимать всех исполнителей коллектива;
- в балетмейстерской практике пользоваться материалом из народных танцев с соответствующей выразительной пластикой.

Подлинное творчество не признает готовых рецептов и правил, и каждая хореографическая постановка, как любое произведение искусства, требует оригинального решения, индивидуального подхода.

В работе с нашими детьми по созданию новых танцевальных номеров придерживаемся этих правил. Основу репертуара ансамбля «Фантазия» составляют русские танцы: «Калинка», «Лето», «Самара», танец Рязанской области «Как по горкам», «Задорные каблучки» и другие (более 30 наименований).

Младшие группы ансамбля с огромным удовольствием исполняют детские сюжетные танцы: «Веселые горошины», «По следам сказок», «Гусарская полька», «Чудо-зонтик», «Музыкальная история», «Напиши мне письмецо».

Работа по развитию детской одаренности в ансамбле «Фантазия» продолжается и совершенствуется.

Библиографический список

1. День за днем. URL: http://www. den-za-dnem. ru/page. php?article=85 (дата обращения: 25.10.2017).
2. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. М.: Вече, 2000. Т. 1. 592 с.
3. Российская газета. URL: https://rg. ru/2016/12/01/putin-uspeh-rossii-v-raskrytii-talantov-molodogo-pokoleniia.html (дата обращения: 25.10.2017).

© Кремлякова О. И., 2017

Л. Н. Кулаганова

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ

Техникум коммунального хозяйства и сервиса является экспериментальной площадкой по внедрению ФГОС СОО (на основании приказа МО и Н РХ № 100-10 от 10.09.2015 г.). Согласно рекомендациям по организации получения среднего общего образования в пределах освоения образовательных программ среднего профессионального образования на базе основного общего образования с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов и получаемой профессии или специальности среднего профессионального образования» (Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 06-1225) русский язык изучается с учетом получаемой специальности технического профиля среднего профессионального образования (часть 3 статьи 68 Федерального закона об образовании).

В техникум поступают ребята разной национальности из разных школ Республики Хакасия и Средней Азии. Например, в группе СП-21 обучается 25 человек. Из них русской национальности – 12 человек, 7 студентов коренной национальности и 6 человек других национальностей. При этом многие из них недостаточно хорошо владеют русским языком, что порождает ряд проблем не только в обучении, но и в общении с ними. Это приводит к снижению интереса к учебе и уверенности в себе. Осложняет работу и то, что некоторые ребята не могут правильно построить предложения, связно высказывать свои мысли, не в состоянии понимать русскую речь в полном объеме.

Решить эти вопросы помогает, с нашей точки зрения, дифференцированный подход в обучении, поскольку он направлен на индивидуализацию данного процесса, развитие интересов и способностей каждого студента, навыков общения, сотрудничества и самостоятельного получения необходимых знаний [1]. У преподавателя появляется возможность более эффективно работать со слабыми студентами, уделять внимание сильным, что помогает им утвердиться в своих способностях. Слабые повышают уровень мотивации, получая возможность испытать учебный успех, избавляются от комплекса неполноценности.

Считаю, что моя главная цель как преподавателя-словесника – это развитие творческих способностей, а также подготовка студентов как специалистов по выбранной ими профессии. С целью мотивации студентов использую нестандартные формы уроков, методы и приемы обучения. Например, применяются следующие виды уроков: уроки дискуссии, уроки-исследования, уроки выполнения творческих заданий, уроки – консультации, уроки самоконтроля и самооценки, уроки – имитационные игры.

Использование заданий творческого и проблемного характера, стимулирующих самостоятельную поисковую работу студентов в сочетании с применением ИКТ–технологий, дает возможность осуществления следующих видов деятельности:

– проведение урока с мультимедиа выступлением (сопровождение рассказа преподавателя, демонстрации при объяснении нового материала);
– заранее подготовленное выступление – доклад студента по определенной теме;
– подготовка к выступлению, выполнение домашнего задания (поиск информации, работа над текстом, написание мультимедиа сочинения).

Такая форма организации работы позволяет в большей степени осуществлять индивидуальный подход в обучении. Задача преподавателя – повысить качество подготовки и успеваемость студентов, довести слабых до уровня «средних», обучить их приемам рациональной умственной деятельности. Организую работу так, чтобы со временем степень самостоятельности студентов возросла, а помощь преподавателя уменьшилась

Студенты делятся на группы по степени обученности, а также на основании индивидуальных особенностей, способностей, интересов. Одна из форм дифференцированного обучения – групповая работа. Подобная организация труда обучающихся высокоэффективна. Она позволяет вовлечь каждого в процесс познания, воспитывать ответственность за качество, как своих знаний, так и других ребят в группе. При проведении входного контроля выявляется уровень подготовленности студентов, поступивших на первый курс, в соответствии с которым обучающиеся делятся на группы.

Первую группу составляют студенты, имеющие выразительную речь, богатый словарный запас, обладающие высоким уровнем аналитической деятельности. Они могут обобщать изученный материал.

Вторая группа – студенты, не умеющие концентрировать своё внимание и допускающие ошибки. Им необходимо систематическое повторение ранее изученного.

Третью группу составляют студенты с низкими познавательными способностями, низким уровнем сформированности познавательного интереса, низкими показателями успеваемости по предметам.

На всех этапах урока используются разного уровня сложности задания. Для студентов со средним и высоким уровнем подготовки практикуются:

– вопросы, позволяющие анализировать изученный материал, сравнить его с ранее изученным, показать сходство (например, правописание одной и двух Н в суффиксах прилагательных, причастий и наречий) и различие (например, обособление распространенных определений и обстоятельств), составление схем, заполнение сравнительных таблиц;
– выполнение упражнений на применение изученного материала;

– подбор слов или предложений по определённой схеме;
– составление заданий по пройденному материалу;
– написание мини-сочинений.

Выполнение заданий исследовательского характера, например, в результате внедрения в проектную деятельность национального, регионального, этнокультурного компонентов, повышается уровень заинтересованности, а также уровень общих образовательных компетенций и умений работать с информацией. Студенты охотно включаются в поисковую деятельность, учатся работать с информацией, собирая материал из разных источников, проявляют свою творческую фантазию. Согласно положению о проектной деятельности итоговый проект является основным объектом оценки метапредметных результатов, полученных студентами в ходе освоения программ общеобразовательных учебных дисциплин.

Студенты нуждаются в заданиях повышенной трудности, нестандартных работах творческого характера. Это позволяет им максимально реализовать и развить свои способности.

Использование предлагаемых форм и методов обучения в полиэтнических группах в условиях реализации ФГОС позволяет получить положительную динамику, способствует формированию ключевых компетенций и повышает учебную мотивацию студентов. Эффективность современного урока повышается при учёте возможностей каждого студента и усилении индивидуальной работы в процессе обучения.

Библиографический список

1. Михеева Т. Б. Обучение русскому языку учащихся полиэтнических классов: методическое пособие / Т. Б. Михеева. Ростов-на-Дону, 2008.

© Кулаганова Л. Н., 2017

Е. А. Кулакова
Научный руководитель – В. В. Косова

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Характерной особенностью современного этапа образования является формирование коммуникативной компетенции учащихся, обеспечивающих их адаптацию к современным условиям жизни. Существование человечества немыслимо вне коммуникативной деятельности. Из истории данного вопроса мы видим, что, способность к установлению взаимоотношений рассматривается как необходимость в жизнедеятельности человека. В общении люди раскрывают свои личностные качества, одновременно осуществляется процесс развития тех или иных качеств и их формирование. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает знания, ценности, способы деятельности и общечеловеческий опыт. Современная социальная культура предъявляет новые требования к растущему человеку, и усложняется процесс общения людей.

Младший школьный возраст – важный период в становлении личности ребёнка. Это связано с высокой детской восприимчивостью и внушаемостью. Поэтому то, каким станет в будущем ученик, зависит, в том числе, и от воспитания. Коммуникативные навыки наиболее интенсивно развиваются в детстве. Следовательно, задача взрослых – помочь ребенку вступить в сложный мир взаимоотношений и адаптироваться в нем, приобретая новых друзей, находить выход в сложных ситуациях. Актуальность развития коммуникативных навыков учащихся младшего школьного возраста на педагогическом уровне определяется социальным заказом общества по формированию социально развитой личности. В связи с внедряемыми сегодня Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС НОО) этот процесс приобретает первостепенную важность. В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативность индивида, в ФГОС НОО ставятся задачи формирования у учащихся начальной школы умения слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию. На важность использования творческих заданий по развитию коммуникативной компетенции учащихся указывают: Т. А. Ладыженская, А. В. Хуторской и др.

Некоторые исследования свидетельствуют о возможности формирования у младших школьников «элементарной коммуникативной компетенции» (М. А. Бочарникова), и это, на наш взгляд, – наиболее верная позиция, поскольку вызывает сомнение утверждение о возможности формирования у младших школьников именно коммуникативной компетентности, если исходить из понятия «компетентность» и его толкования в научной литературе. В научной педагогической литературе немало работ посвящено уточнению понятий «компетенция». В трактовке Аксеновой Э. А. «компетенции – это обобщенные и сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки, совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, способность действовать и выживать в данных условиях» [1, с. 87]. Понятие «коммуникативная компетенция» предложил американский лингвист Д. Хаймс (1972 г.), который утверждал, что для речевого общения недостаточно владеть только языковыми знаниями и правилами. Для этого необходимо также знание «культурных» и социально значимых обстоятельств. Д. Хаймс рассматривал коммуникативную компетентность как интегративное образование, которое включает в свой состав (наряду с лингвистическими) и социально-культурные компоненты. Единицами коммуникативной компетенции являются единицы языка и речи, используемые участниками обще-

ния в соответствии с содержанием высказывания в различных сферах и ситуациях общения. Необходимый уровень коммуникативной компетенции определяется этапом и целью обучения. В педагогической литературе особое значение понятия «коммуникативная компетенция» и ее формирование представлено в работе Ю. Н. Емельянова [2]. Коммуникативная компетенция – это ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида, способность эффективно взаимодействовать с окружающими в условиях социальной среды. Отсюда необходимыми составляющими коммуникативной компетенции выступают знания, опыт и способности межличностного взаимодействия индивидов. При этом коммуникативная компетенция включает знание способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Обучаемый должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, поддержать разговор и так далее. Это в условиях коммуникации указывает, на наш взгляд, на его коммуникативную грамотность.

Применительно к системе начального образования, по мнению А. М. Бочарниковой, целесообразно использовать термин «элементарная коммуникативная компетенция». Элементарная коммуникативная компетенция представляет собой интегративную характеристику, включающую комплекс качеств личности, обеспечивающих человеку способность действовать в заданной ситуации общения, выполнять свою роль участника коммуникации, готовность и возможность использовать имеющийся опыт в решении поставленных коммуникативных задач [3]. Формирование элементарной коммуникативной компетенции, согласно разработанной ею модели, обеспечивается совокупностью организационно-педагогических условий, и прежде всего это педагогическая организация образовательно-воспитательного процесса, направленного на расширение коммуникативного пространства школьников в совместной деятельности.

Немалый педагогический потенциал в этом плане имеет коллективная творческая деятельность, автором концепции которой является И. П. Иванов [4]. Основной организационной единицей здесь является коллективное творческое дело (КТД). Коллективная творческая деятельность помогает ребенку выстраивать позитивную коммуникацию. Отличительными признаками названной творческой деятельности являются совместное создание дела и его социальный характер. Существует три основных типа коллективной творческой деятельности: представление, малое творческое дело и большое творческое дело [5]. Алгоритм организации коллективного творческого дела включает определение педагогической или социальной цели КТД, определение контекста данного дела, его содержания, планирования; совместную подготовку, проведение и анализ дела.

На современном этапе коллективная творческая деятельность переживает второе рождение. Ее разнообразие и периодичность позволяет детям реализовывать свои интересы и потребности, развивать интеллектуальные и творческие способности, социальное творчество, формировать коммуникативные компетенции. Коллективная творческая деятельность – это эффективный метод воспитания и развития учащихся, основанный на позитивной деятельности, активности, коллективном авторстве и положительных эмоциях. В процессе данной деятельности у детей формируются умения договариваться между собой, находить общее решение, аргументировать свои предложения, дискутировать, убеждать, сохраняя доброжелательное отношение друг к другу; приобретается способность брать на себя ответственность и инициативу по организации совместных действий, осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь – все это позволяет развивать коммуникативные качества у младших школьников, повышая уровень их коммуникативной компетентности.

Итак, отечественная педагогика исходит из признания того, что свободное и гармоничное развитие личности происходит в условиях коллективной деятельности. Индивидуальность может быть развита и может найти свое проявление только в коллективе. Организация коллективной творческой деятельности способствует проявлению творческого потенциала ребенка. В коллективной творческой деятельности в условиях сопереживания, осознания личностной сопричастности в совместной деятельности осуществляется и эмоциональное развитие ребенка. Коллектив, обладая общественным мнением, традициями и обычаями, незаменим как фактор формирования положительного опыта. Работа по формированию коммуникативных компетенций у детей младшего школьного возраста способна обогатить социальный опыт ребенка, и устранить немалую часть проблем в общении.

Библиографический список

1. Аксенова Э. А. Формирование коммуникативной грамотности школьников: возможности в образовательном пространстве современной российской школы: доктор пед. наук. // Школьные технологии. 2015. № 6.
2. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетенции; автореф. дис. канд. пед. наук. Л.,1991.
3. Бочарникова М. А. Формирование коммуникативных умений у учащихся начальном иноязычном образовании: дис. канд. пед. наук. М., 2013.
4. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел И. П. Иванов. М.: Педагогика, 2008. 206 с.
5. Коржевская Т. А., Сальцева Н. А. Формирование поликультурной компетентности педагога как условие успешной психолого-педагогической, социокультурной и языковой адаптации обучающихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 2. С. 50–53.

© Кулакова Е. А., 2017

К. М. Павлова, О. Н. Шадрина

ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема развития творческих способностей младших школьников составляет основу, фундамент учебно-воспитательного процесса, является «вечной» педагогической проблемой, которая с течением времени не теряет своей актуальности, требуя постоянного пристального внимания и дальнейшего развития. В настоящее время перед образовательным процессом ставится задача воспитания творческой личности, начиная с начальной школы. Эта задача находит свое отражение в вариативных образовательных программах, в инновационных процессах, происходящих в современной школе. Согласно ФГОС НОО творческая личность с раннего возраста должна осваивать способы решения проблем творческого и поискового характера.

Творческая активность развивается в процессе деятельности, имеющей творческий характер, которая заставляет учащихся познавать и находить решение в самых нестандартных ситуациях. Поэтому в педагогической науке и практике идет интенсивный поиск новых, нестандартных форм, способов и приемов обучения. Широкое распространение получают нетрадиционные виды уроков, проблемные методы обучения, коллективные творческие дела во внеклассной работе, способствующие развитию творческой активности младших школьников.

Изучение родного языка и особенно литературы постепенно вводит учащихся в мир языкового творчества: это и ведение дневника, и переписка, и описания картин природы, пусть даже по заданию учителя, и рисование картин, и декламация стихов, и инсценирование, выпуск газет и журналов, сочинение пьес, это и исследовательская деятельность учащихся по грамматике, истории слов и пр. Иными словами, творчество – это не только стихи; возможно, сочинение стихов не всегда вершина творчества, но ритмическая и рифмованная речь сразу выделяется из прозаических упражнений. Литературные попытки детей чаще всего выходят за рамки уроков, они связаны с внеклассными занятиями, кружковой работой, с клубами. В современной системе образования известны следующие формы организации творческих работ типа сочинения или близких к этому:

а) самостоятельное творчество дома, иногда скрываемое: дневники, записи событий или чего-то интересного, важного для школьников, сочинение стихов и пр. Это все делается без заданий учителя, и бывает, что учитель узнает о скрытой творческой деятельности ученика спустя годы. На этом основании эта форма творческой жизни личности не только недооценивается, но даже подвергается осуждению. Это несправедливо: ребенок еще в большей степени, чем взрослый, имеет право на свою тайну, на нестандартное поведение;

б) кружки, организуемые школой и другими учреждениями: литературно-творческие, кружки изучения родного языка, театральные, детские клубы, литературные объединения, школьный театр, различные праздники, утренники, встречи, совместные поездки – они дают возможность общения в свободных условиях;

в) различные конкурсы, олимпиады, соревнования: конкурс загадок, стихотворных поздравлений к Новому году, к 1 сентября. Конкурсы объявляются в рамках школы, всего города, даже в рамках всей страны. Победителям присуждаются звания лауреатов, как у взрослых;

г) выпуск газет и журналов детского творчества. Эти издания теперь выпускаются в сотнях гимназий, обычных средних школ, для начальных классов выходит и самостоятельный журнал.

Детская способность к творчеству формируется постепенно, проходя несколько стадий развития. Исследования детского творчества позволяют выделить как минимум три стадии развития творческого мышления: наглядно-действенное, причинное и эвристическое. К 8-9 годам наблюдается всплеск исследовательской активности. Она на этапе причинного мышления характеризуется двумя качествами: ростом самостоятельности мыслительной деятельности и ростом критичности мышления. Чтобы стимулировать творческую активность и устранить отрицательное воздействие критичности, используют различные методы и приёмы.

Общие советы учителю в связи с первыми попытками учащихся в литературном творчестве: не давать никаких заданий, никаких упреков и тем более – унизительных замечаний; полная свобода творческих попыток; создавать атмосферу положительных эмоций, хорошее настроение, можно читать образцы, рассказывать детям о ранних стихах М. Ю. Лермонтова, С. Есенина, А. С. Пушкина и т. п.; помощь оказывать преимущественно индивидуальную; Л. Н. Толстой допускал помощь в выборе темы, в составлении отдельных фраз, в записи текста – в частности в орфографии; особенно высоко ценить удачный образ, точно выбранное слово, юмор, умение замечать детали описываемого; выполнять некоторые организационные функции: помогать в организации конкурсов, утренников, обсуждений, издания журнала и, конечно же, в редактировании.

Проверка основных положений гипотезы эмпирического исследования о влиянии литературного творчества на развитие креативных способностей младших школьников предполагало проведение комплекса методик, ориентированных на определенные критерии: когнитивный, мотивационно-потребностный и деятельностный. Это методики в интерпретации А. Э. Симановскова: «Наборщик» (Оценка нестандартного творческого мышления), «Образное сравнение» и «Три слова» [2, с. 192]. С помощью когнитивного критерия выявляются знания, представления младших школьников о творчестве и творческих способностях, понимание сути творческих заданий; мотивационно-потребностный критерий характеризует стремление ученика проявить себя как творческую личность, наличие интереса к творческим видам учебных заданий; деятельностный критерий выявляет умение оригинально выполнять задания творческого характера, активизировать творческое воображение учащихся, осуществлять процесс мышления нестандартно, образно.

Цель педагогического эксперимента заключалась в выявлении уровеня развития творческих способностей младших школьников. Исследование проводилось на базе МБОУ «Тесинская СОШ № 10» Минусинского района Красноярского края в 3 классе. Учащиеся экспериментального класса показали средний уровень сформированности творческих способностей по когнитивному и мотивационно-потребностному критериям, что говорит о достаточно осознанном восприятии задания, работе преимущественно самостоятельно, но при этом предлагают недостаточно оригинальные пути решения. По деятельностному критерию школьники показали более высокие результаты, что свидетельствует о наличии интереса у учащихся к выполнению творческих заданий, стремления проявить себя как творческую личность.

Количественный анализ результатов диагностики говорит о преобладании среднего уровня развития творческих способностей данном классе. В качественном отношении можно отметить, что большинство учеников справилось с поставленной задачей. Таким образом, можно сделать вывод, что развитие творческих способностей необходимо продолжать в том числе и средствами литературного творчества.

Атмосфера творчества на уроках способствует положительной мотивации детей в процессе обучения, эмоциональной близости учеников и учителя.

Л. С. Выготский отмечал, что высшие выражения творчества до сих пор доступны только немногим избранным гениям человечества, но в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и всё, что выходит за пределы рутины и в чём заключена частица нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека [1].

Основное внимание должно быть обращено на такие качества ребенка, развитие и совершенствование которых очень важно для формирования полноценной, самостоятельно мыслящей творческой личности. К ним относятся внимание, восприятие, воображение, память и мышление.

Развивать сразу весь комплекс свойств, входящих в понятие «творческие способности», весьма сложно. Это длительная, целенаправленная работа, а эпизодическое использование творческих задач не принесёт должного результата. Поэтому задания, направленные на развитие творческих способностей, должны составлять систему, позволяющую формировать потребности в творческой деятельности и развивать все многообразие интеллектуальных и творческих возможностей ребёнка.

Постоянные упражнения, тренирующие память, внимание, воображение, чистоту речи, управление голосом рождают творческую смелость, веру в свои силы. Знакомство детей с творчеством одноклассников делает их добрее, отзывчивее, внимательнее друг к другу, ко всему окружающему миру.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 2001. 248 с.
2. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей: пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 2003. 192 с.

© Павлова К. М., Шадрина О. Н., 2017

Ш. В. Саркисян

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ, СЕМЬИ И СОЦИУМА В ПОСТРОЕНИИ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Перед современным казахстанским образованием поставлена конкретная задача построения новой открытой школы [1]. Это актуализирует необходимость интеграции ресурсов всех субъектов ее деятельности. В этих условиях на первый план выносится проблема поиска и внедрения инновационных подходов и технологий взаимодействия школы – семьи – социума с учетом того, что в последние десятилетие коренным образом изменилась вся социальная среда.

Как отмечает Д. И. Фельдштейн, современные дети живут в развернутом социальном пространстве, которое открывает возможность доступа потоку хаотичной информации, перекрывающей знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей и открывающей бесконечное поле для разного рода отношений, связей, действий не всегда социально полезных [2].

При этом неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение реального общения детей как со сверстниками, так и со взрослыми – родителями и учителями. Кроме того, постепенно снижается, а иногда и утрачивается, позитивное социализирующие влияние семьи на детей, нарастает психологическая отчужденность взрослых от мира детства, которая порождает опасность деструктирования всей воспитательной системы.

Очевидно, что в создавшихся условиях роль школы не просто возрастает, но и изменяется в реализации своей социально-педагогической функции. Главным становится создание совместно с родителями единого образовательного пространства. Решение этой задачи обеспечивается политикой партнерства родителей и школы, сотрудничества учителей, учащихся и родителей, основанной на комплексном изучении личностных особенностей учащихся и среды из жизнедеятельности. Партнёрство – это сложный способ организации совместной деятельности родителей и учителей, которые создают условия для полноправного и полноценного сотрудничества учащихся и взрослых – родителей и учителей в разных формах деятельности и развитии связей с окружающим социумом, расширением информационного пространства школы.

Безусловно, каждая школа по-своему традиционно выстраивает эту политику. Обратимся к результатам исследования, проведенного нами в семи школах Костанайской области. В качестве респондентов выступили

родители учащихся седьмых – восьмых классов (всего 548 человек). Основным методом исследования был анкетный опрос. Исследование показало, что характеризуя отношения семьи и школы, родители в основном назвали одну позицию – мирное сосуществование; треть опрошенных отметили их формальный равнодушный характер и только 18 % выбрали ответ «тесное сотрудничество». По мнению большинства родителей, расширению и улучшению их совместной деятельности со школой могут способствовать более неформальные отношения. На вопрос «Какие формы взаимодействия со школой наиболее приемлемы для родителей?» ответили только каждый четвертый родитель – респондент (что говорит об инертности основной части родителей); для ответивших – наиболее предпочтительными оказались творческие формы взаимодействия, в которых им легче и интереснее участвовать. На вопрос « Что больше всего родители ценят в школе?» ответы в порядке убывания распределились так: доброжелательная обстановка; хорошее отношение их детям; профессионализм учителей; возможность открыто обсуждать проблемы детей с учителями. Обратим внимание, что профессионализм учителя пусть и с незначительным расхождением назван не в первую очередь, т. е. наибольшую ценность для родителей представляет сфера межличностных отношений.

Это говорит о том, что родители испытывают дефицит полноценного диалога со школой, они хотят быть услышанными, понятыми.

Заметим, что отношения партнерства пришли в педагогику из жестко регламентированного бизнеса; применительно к системе школа – семья партнерство предполагает в первую очередь духовно-нравственные основания. Лидирующая роль в организации полноценного партнёрства принадлежит школе. Понятно, что современному учителю, который работает в стремительно убыстряющемся ритме жизни, с нарастающей периодичностью всевозможных тестирований и отчётов, нелегко найти время для эмпатийного, задушевного общения с родителями. На что обратил внимание Н. А. Назарбаев, когда прозорливо заметил, что над нами стала довлеть безумная погоня за успехом, и в этой гонке мы теряем нравственные ценности. Поэтому никакие обстоятельства деятельности учителя не могут отменить его главного назначения: быть Учителем с большой буквы, занимать высокие духовно-нравственные позиции, чтобы каждая его встреча с учениками и их родителями говорила о его высоком отношении к своей работе.

Важным принципом общения учителя с родителями учащихся должна стать безоценочность действий личности как учащихся, так и родителей, при этом учитель должен понимать, что активный и ответственный родитель не всегда удобен, но именно он может стать для учителя настоящим партнером. Логично предположить, что полноценное партнёрство семьи и школы возможно при следующих условиях: когда учителя перестанут говорить «они» о родителях и начнут говорить «мы»; когда родители не будут вызываться и привлекаться в школу, то есть принуждаться, а будут приглашаться и вовлекаться, те есть добровольно участвовать в процессе развития и обучения собственных детей; когда, уходя из школы, у родителей будет оставаться позитивный настрой и видение перспектив взаимодействия со школой; когда возникает желание приходить в школу с инициативами.

Реализация этих условий приведет к переменам в характере взаимодействия семьи и школы и обеспечит их полноценное партнерство.

Характер взаимоотношений семьи и школы во многом определяется и тем, каково представление родителей о своей родительской роли. Как показало проведенное нами исследование, среди источников получения знаний о развитии и воспитании детей первые места родители отводят опыту своих родительских семей и интересу, а затем другим взрослым членам семьи, друзьям и только потом учителям, то есть школе. Поэтому представления о содержании и смысле родительской роли чаще всего интуитивны и спонтанны, о чем родители не догадываются, так как многие из них, оценивая свой уровень психолого-педагогической культуры как достаточный, в то же время отмечают, что очень часто они испытывают трудности как в организации детско – родительских отношений, так и в решении проблемных ситуаций со своими детьми.

Именно это актуализирует такую задачу школы, как оказание помощи родителям в освоении ими родительские ролей посредством повышения их психолого– педагогической культуры.

Мощной опорой в педагогическом просвещении родителей должно стать обращение к лучшим семейным этнотрадициям, предполагающим ответственное родительство, трепетное отношение к детям, почитание старших, непреходящую ценность семьи, глубокое уважение к Учителю как источнику знаний и духовности.

Здесь уместно напомнить пословицу о том, что никто не приходит к сухому колодцу, в котором нет воды, люди идут к источнику, то есть к тому, что имеет для них значение, что вызывает интерес.

В связи с этим актуализируется проблема профессиональной подготовки будущих специалистов – учителей и их послевузовского образования по этому направлению профессиональной деятельности, что предполагает введение в планы педагогических вузов и всех курсов повышения квалификации учителей соответствующих дисциплин.

Следующей важной задачей является подготовка учащихся к семейной жизни, укрепление культа многодетной семьи и пропаганда семейных традиций как залога укрепления самой семьи. Это предполагает семьецентрированный подход к организации учебно-воспитательного процесса и введение в учебные планы школ и колледжей специальных, как минимум факультативных, дисциплин, направленных на формирование психологической готовности молодежи к реализации семейных ролей.

Не менее важно, чтобы в каждой школе была разработана совместно с родителями стратегическая комплексная программа партнёрства школы и семьи, основанная на единстве целей, взаимной инициативе и ответственности, добровольности и коллегиальности, доверии и открытости, с опорой на имеющиеся ресурсы, в со-

ответствии с социокультурными нормами и потребностями. Понятно, что это не делается одним рывком. Здесь нужна осмысленная учителями и родителями программа на основе анализа конкретной школьной ситуации и последовательные шаги в сторону ценностных ориентиров. Формирование привлекательности партнерства семьи и школы может эффективно дополнить имиджевую политику школ.

Педагогический союз школы и родителей обладает могучей воспитательной силой, поэтому создание целостной продуктивной системы партнёрства семьи, школы и социума является одной из актуальных задач, стоящих перед обществом и государством.

Библиографический список

1. Казахстанский путь–2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее: послание Президента Республики Казахстан Назарбаева Н. А. от 17.01.2014 г.
2. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития // Вопросы психологии. 2010. № 3.

© Саркисян Ш. В., 2017

С. Б. Щелкунова

ПРИЕМЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цель современной школы – создание условий для развития потенциала молодого человека, самореализации личности; создание условий для самоопределения, выбора профессии, для свободной адаптации его в современной жизни.

Традиционно считается, что основная задача школы состоит в организации учебного процесса. Мы обучаем в школе математике, физике, биологии и другим предметам. Но когда дети выходят из стен школы, они теряются и выясняется, что их не научили главному. Не научили жизненно-необходимым навыкам, эффективному общению, самостоятельно решать проблемы, справляться с отрицательными эмоциями, адекватно вести себя в стрессовых ситуациях, сказать «нет», уметь отказывать, быть успешными в учебе и работе, в жизни. Из-за несформированности жизненно важных навыков молодые люди в будущем будут иметь низкую самооценку, неуверенность в себе, не смогут найти себя в обществе, в семье

Сейчас решать новые задачи педагоги должны с опорой на современные образовательные технологии. Технология развития критического мышления через чтение и письмо представляет собой совокупность приемов, направленных на то, чтобы заинтересовать ученика, побудить его к деятельности, создать условия для обобщения информации, способствовать развитию критического мышления, навыков самоанализа, рефлексии [1].

Технология дает ученику:

- повышение эффективности восприятия информации;
- повышение интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;
- умение критически мыслить; умение ответственно относиться к собственному образованию;
- умение работать в сотрудничестве с другими;
- желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.

Технология дает учителю:

- умение создать в классе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества;
- возможность использовать модель обучения и систему эффективных методик, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения;
- возможность стать практиками, которые умеют грамотно анализировать свою деятельность;
- возможность стать источником ценной профессиональной информации для других учителей.

Базовая модель урока, основанная на использовании данной технологии, представляет собой последовательное прохождение трех стадий: вызов, осмысление, рефлексия [2]. Приведу примеры приёмов, используемых мной на стадии вызова. На этой стадии происходит выявление первоначальных представлений учащихся о теме обсуждения, активизации познавательной деятельности учеников, актуализацию собственного опыта. Это побуждает их вспомнить, что они уже знают по этой теме, привести имеющиеся знания в определенную систему, а также поделиться своими знаниями. Используемые мною приемы. Прием «ассоциация»: учащимся предлагается прочитать тему урока и ответить на вопрос: «о чем может пойти речь на уроке?» Каждый ученик записывает в свой лист ассоциации, связанные с темой урока, а далее эти фразы по цепочке зачитываются вслух и фиксируются на доске. Заслушиваются все фразы. Пример: Какая ассоциация у вас возникает, когда вы слышите слово: «Земноводные», «Водоросли» и др. Следующий прием «допиши фразу». Учащимся предлагают дописать фразу. Учащиеся на своих рабочих листах дописывают фразу и потом по цепочке озвучивают. Слово предоставляется каждому. Например, «Если бы я занимался генной инженерией, я бы создал гибрид …. .», «Если бы я мог, я бы клонировал…., потому что….».

Опишу использование следующего приема, основанного на припоминании понятий. Учителем называется тема урока, задаются вопросы: «Что вы уже знаете об этом?», «Чего вы ожидаете или испытываете потребность узнать?», «Почему вам это нужно знать?» Ученикам предлагается записать все слова, которые они вспомнили. Не имеет значения, правильно ли то, что записали или нет. После того, как учащиеся записали все, что знают по данной теме, необходимо это обсудить в группах (парах). Завершив свое обсуждение, члены группы (пары) должны поделиться своими знаниями. По мере того, как они делятся своими знаниями, учитель записывает их идеи на листе бумаги, прикрепленном к стене или на доске.

Использую прием «ключевые слова». Учитель определяет несколько ключевых слов, тесно связанных с материалом урока. На доске записано несколько слов. Используя эти слова, учащиеся составляют предложение или небольшой текст. Например: гриб, водоросль, лишайник, симбиоз, автогетеротрофный организм. Текст обучающегося может быть таким: «Лишайник-это автогетеротрофный организм, симбиоз гриба и водоросли».

При использовании приема «буквенный диктант» учитель не называет тему урока, а ученики в процессе выполнения предложенных заданий сами ее определяют. Учащиеся отвечают на вопросы, а записывают лишь первую букву ответа. Затем из выделенных букв учащиеся составляют слово.

Прием «таблица верных и неверных утверждений» позволяет организовать работу по изучению учебного текста. Учащимся предлагается несколько утверждений по незнакомой теме. Среди них есть верные и неверные. Напротив каждого утверждения учащийся ставит значок (+, -). Далее, используя учебный текст, они находят подтверждение или опровержение утверждений.

Прием «толстый и тонкий вопросы» развивает навыки активного восприятия информации и умение задавать вопросы. «Толстый» вопрос предполагает развернутый ответ, а «тонкий» вопрос подразумевает однозначный краткий фактический ответ. Прием «тонкие и толстые вопросы» использую на любой из трех фаз урока: на стадии вызова – это вопросы до изучения темы, на стадии осмысления – способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания, при размышлении – демонстрация понимания пройденного. На стадии рефлексии после изучения текста параграфа учащимся дается задание составить 3-4 «тонких» и «толстых» вопроса, занести их в таблицу, затем поработать с вопросами в парах, выбрав наиболее интересные, которые можно задать всему классу.

Прием «автобусная остановка» можно использовать, когда учащиеся стесняются задавать учителю или одноклассникам вопросы, возникающие в ходе урока. В начале урока ученики берут листок бумаги и в процессе урока записывают возникшие вопросы, а затем приклеивают на доске. Учитель периодически подходит к вопросам и отвечает на них. Если в процессе урока учащийся получил ответ на свой вопрос, то он снимает свой листок. Этот прием создает на уроке располагающую обстановку и побуждает задавать вопросы. Полагаю, если ученик задает вопросы, значит, реализуется его мыслительная деятельность.

Прием «мозговой штурм» может быть индивидуальным, парным или групповым. Это хороший метод включения в работу всех членов группы, который позволяет выслушать мнение каждого, быстро генерировать множество идей. Каждый в группе имеет возможность высказать свое мнение, что конечно повышает самооценку. В группе действуют правила работы «Не оценивай! Не критикуй! Не выноси информацию из группы! Здесь и сегодня!» Задается тема, формируется вопрос, дается время для обсуждения, и каждый высказывает свое мнение по кругу. Учитель должен «погрузить» учащихся в проблему. В ходе работы учитель записывает всё, что предлагают ученики. Каждая идея, каждый факт важны и должны быть зафиксированы. Записывать идеи надо без нумерации – по мере их поступления (в краткой форме, без исправлений и комментариев или интерпретаций). Например, «Предложите варианты, почему исчезли динозавры на Земле?», «Что произойдет, если на Земле исчезнут все растения?», «Предложите все возможные способы борьбы с бактериями».

Плюсы мозгового штурма: активная форма работы, хорошее дополнение и противовес репродуктивным формам обучения. Учащиеся тренируют умение кратко и четко выражать свои мысли. Участники штурма учатся слушать и слышать друг друга, чему способствует учитель, поощряя тех, кто стремится к развитию предложений своих товарищей. Учителю легко поддержать «трудного» ученика, обратив внимание на его идею. Наработанные решения часто дают новые подходы к изучению темы. Позволяет за короткий период времени решить поставленную задачу и выяснить мнение каждого, вовлечь школьников в совместную деятельность.

Использую на уроках прием «кластер». Кластер – это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему (после прослушивания рассказа учителя, прочтения учебного текста, при подготовке к написанию сочинения и т. д.). Использовать данный прием можно на всех этапах урока: на стадии вызова, осмысления, рефлексии или в качестве стратегии урока в целом. Ученики легко используют этот прием. Достаточно 2 – 3 раза провести подобную работу, чтобы этот прием стал технологичным.

Таким образом, использование в работе учителя приёмов и методов технологии развития критического мышления через чтение и письмо, направлено на развитие у школьников способности к активному воспроизведению информации, готовности рассмотреть проблемы с разных точек зрения, умение отследить ход своих мыслей и строить логические выводы, применять полученные навыки и знания в различных ситуациях. Это способствует формированию у школьников важных качеств, необходимых в современной жизни.

Библиографический список

1. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособ. для учителя. М.: Просвещение, 2004. 173 с.
2. Русских Г. А. Технология развития критического мышления // Биология в школе. 2004. № 2. С. 28–33.

© Щелкунова С. Б., 2017

О. П. Гурова, Е. А. Калягина, А. В. Корниенко, М. С. Платонова

К ВОПРОСУ О СОСТОЯНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ «ОБУЧЕНИЕ»

Актуальность исследования обусловлена модернизацией педагогического образования в Российской Федерации, введением профессионального стандарта «Педагог», реализацией новых ФГОС ВО 3++ по укрупненной группе направлений подготовки «Образование и педагогические науки». В ряде вузов России произведен запуск проекта по разработке и апробации новых модулей программ по УГН «Образование и педагогические науки», разработана и рекомендована к применению Примерная ОПОП, вузам предоставлено право определения специальных компетенций обучающихся. Базовые кафедры в ходе коллективной мыследеятельности осуществляют анализ проблем, поиск идей и новых стратегий реализации процесса профессиональной подготовки педагогов, направленного на выполнение профессиональных функций стандарта «Педагог». Процесс внедрения стандартов в деятельность специалистов во всех сферах экономики, за исключением образования, идет весьма активно. Педагоги настороженно относятся к идее дифференциации труда учителя, к необходимости обоснования и проявления собственной методологической позиции в образовательном процессе, выполнению научно-методической и инновационной деятельности и реальному подтверждению результативности всех обозначенных в стандарте трудовых действий педагога. Вызывает беспокойство учителей Республики Хакасия необходимость сдачи профессионального экзамена на соответствие профессиональных действий требованиям стандарта, проверка их деятельности по организации и осуществлению контроля учебных достижений различных категорий обучающихся, проверка личностных и метапредметных результатов подготовки. Неизбежна в самом ближайшем будущем сдача профессионального экзамена на соответствие профессиональных действий требованиям стандарта «Педагог» и для бакалавров старших курсов направления подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование.

Профессиональная подготовка педагога к реализации профессионального стандарта включает теоретическую и практическую подготовку и направлена на формирование профессиональной компетентности педагога, развитие личностных качеств и способности выстраивать педагогическое общение с различными субъектами образования. В стратегии научно-технологического развития Российской Федерации актуализированы исследования в области понимания процессов, происходящих в обществе с изменениями социальных отношений. В образовательных организациях общего среднего и высшего образования педагоги вступают в три вида взаимодействия с субъектами образовательного процесса и для них актуальна задача качественного преобразования сложившихся социальных отношений в ходе педагогической деятельности и общения. Поэтому для ППС Института непрерывного педагогического образования проблема проектирования системы подготовки педагогов «нового типа», ориентированных на профессию, способных на основе знания психологических закономерностей развития личности, изменять сложившиеся отношения субъектов образовательного процесса, в полной мере выполнять профессиональные функции и профессиональные действия педагога, имеет первостепенное значение. В качестве основной проблемы системы подготовки бакалавров направления 44.03.01 «Педагогическое образование» заявлена проблема несоответствия содержания деятельности практической психолого-педагогической подготовки бакалавров в вузе и содержания профессиональной деятельности педагогов в школе. Педагоги школы, занимающиеся подготовкой будущих педагогов в вузе как работодатели и сопровождающие процесс производственной практики бакалавров в школе, успешно разрешить данное противоречие не могут из-за ограниченности имеющихся в школе ресурсов: интеллектуальных, организационных, методических, кадровых и др. Педагоги вуза, не работающие в школе в качестве учителей – предметников или систематически не занимающиеся опытно-экспериментальной работой с педагогами, по нашему мнению, не всегда компетентны продуктивно решать возникающие в процессе профессиональной подготовки проблемы бакалавров. Вследствие этого возникает профессиональная неготовность бакалавров к выполнению профессиональных функций обучение, воспитательная работа и развивающая деятельность. В рамках НИР «Разработка сетевой модели практической подготовки бакалавров направления 44.03.01 Педагогическое образование в условиях реализации профессионального стандарта» было проведено исследование состояния подготовки. Целью исследования стало выявление соответствия практической подготовки бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «44.03.01 Педагогическое образование», требованиям профессионального стандарта «Педагог», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

Выборка исследования: 135 студентов из девяти групп Института непрерывного педагогического образования, Института естественных наук и математики, Институт филологии и межкультурной коммуникации (по три группы в каждом структурном подразделении) [1, 2].

Одной из задач исследования было выявление уровня овладения студентами трудовыми действиями, необходимыми для реализации трудовой функции педагога «Обучение» в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог».

Для достижения цели и реализации задачи исследования были получены, обработаны и проанализированы результаты трех методик: практические задания в тестовой форме по педагогике, практические задания в тестовой форме по психологии, кейсы (ситуации) по психологии. Тесты и кейсы составлены на основе трудовых действий Профессионального стандарта «Педагог», соответствующие трудовым функциям «Обучение». Для обработки полученных результатов исследования был использован метод описательной статистики.

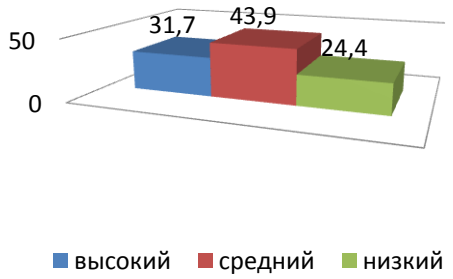
Результаты исследования готовности студентов к реализации трудовой функции «Обучение».

Для изучения готовности студентов к реализации трудовой функции «Обучение» нами были составлены практические задания в тестовой форме на основании следующих трудовых действий:

– Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы.
– Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования.
– Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды.
– Планирование и проведение учебных занятий. Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению.
– Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися.
– Формирование универсальных учебных действий.

Уровни сформированности трудовых действий определялись исходя из следующих соображений: максимальное количество баллов в восьми заданиях – 16 баллов; разбег от 16-12 баллов – высокий уровень; от 11-9 баллов – средний уровень и менее 8 баллов – низкий уровень сформированности трудовых действий студентов.

Анализ результатов показал, что трудовые действия, необходимые для реализации функции обучения на высоком уровне сформированы у 31, 7 % студентов, на среднем – у 43, 9 %, на низком – у 24, 4 % студентов (рис.)



Уровни сформированности трудовых действий бакалавров, необходимых для осуществления педагогом обучения

Качественная интерпретация полученных данных выявила следующие особенности в усвоении необходимых трудовых действий бакалавров по обучению:

– 80,5 % студентов правильно указали документы, используемые при разработке рабочей программы педагогом.
– 24,4 % студентов правильно определили алгоритм профессиональной деятельности педагога по реализации Основной образовательной программы, соответствующий требованиям ФГОС начального (основного) общего среднего образования;
– 29,3 % студентов правильно определили алгоритм разработки программы развития образовательной организации;
– 51,2 % студентов освоили алгоритм планирования учебных занятий педагогом на основе требований ФГОС (начального) основного общего образования;
– 51,2 % (те же самые студенты) освоили алгоритм проведения учебных занятий педагогом на основе требований ФГОС (начального) основного общего образования;
– 26,8 % студентов владеют периодичностью осуществления систематического анализа эффективности учебных занятий с обучающимися;
– 87,8 % студентов знают, как организован контроль и оценка учебных достижений обучающихся, текущих итоговых результатов освоения основной образовательной программы;
– 81 % способны объективно оценить универсальные учебные действия обучающихся в начальной и основной школе.

Таким образом, можно сделать вывод, что наибольшие трудности представляет осуществление трудовых действий, связных с навыками реализации Основной образовательной программы, освоением алгоритма разработки программы развития в образовательной организации, освоением алгоритма планирования учебных занятий педагогом на основе требований ФГОС начального основного общего образования, навыками проведения учебных занятий педагогом и оценки их эффективности.

В целом, уровень сформированности трудовых действий бакалавров, необходимых для осуществления обучения, можно определить как достаточный, однако явно проявляется противоречие между требованиями профессионального стандарта педагога и уровнем сформированности необходимых трудовых действий у бакалавров.

Библиографический список

1. Гурова О. П., Калягина Е. А., Корниенко А. В. Платонова М. С. Исследование уровня сформированости трудовых функций бакалавров в условиях внедрения профессионального стандарта «Педагог» Европейский журнал социальных наук. 2016. № 2. С. 197–204. URL: https://elibrary.ru/item. asp?id=28871180 (дата обращения: 10.09.2017).
2. Гурова О. П. Практическая подготовка бакалавров в вузе в условиях внедрения профессионального стандарта «Педагог» / Иннова-2017: Материалы международной научно-методической конференции–Костанайский гос. университет им. А. Байтурсынова. 2017. С. 79-81. http://ksu.edu.kz/images/LIOT/sbornik_nauchno-metodicheskoj_konferencii_innova_-20172. pdf (дата обращения: 10.09.2017).

© Гурова О. П., Калягина Е. А., Корниенко А. В., Платонова М. С., 2017

О. М. Гусева

МОТИВЫ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

«Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов» – так записано в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения [6, с. 87].

С состоянием здоровья и со способностями адаптации студентов к сложным условиям обучения тесно связаны психофизиологические основы учебного труда и интеллектуальной деятельности.

Мотивация обучения играет главную роль в заинтересованности студента при освоении предложенного учебного материала в вузе. Уровень мотивации во многом определяет не только успешность обучения, но и комфортность его состояния в учебном коллективе [5].

Особенно важно подобрать четкую мотивацию, побуждающую на обучение, для студентов отделения физической культуры, так как их режим дня включает не только учебный, но и тренировочный процесс. Многие студенты данного отделения, находясь в жестком графике дня и не умея правильно распределить свое время, со временем бросают либо учебу, либо спорт и глубоко «погружаются с головой» в одно из дел, либо получают травму и уже физически не могут заниматься спортом. Другие студенты, которые приходят на отделения физической культуры мотивацию к обучению не имеют, поскольку у них преобладают другие причины, такие, как желание продолжить спортивную карьеру, нежелание идти в армию, наличие свободных бюджетных мест в учебном заведении, что делает их пребывание в университете бессмысленным и в дальнейшем приводящим к отчислению.

Именно для таких студентов нужна четкая и правильная мотивация, которая «подтолкнет» не только к тренировочному, но и учебному процессу.

Одним из главных мотивов для студента отделения физической культуры, побуждающим его на обучение, является мотив достижения – это стремление достичь высоких результатов и мастерства в деятельности; оно проявляется в выборе сложных заданий и стремлении их выполнить [6]. Этот мотив, можно сказать, основной, так как студенты данного профиля привыкли идти по строго заданной цели, которую надо достичь. Поэтому, на наш взгляд, корректно поставленная и правильно донесенная учебная цель, заставит его, по-меньшей мере, задуматься, надо ли ему только тренироваться или стоит включиться и в учебный процесс.

Существует еще один, не уступающий вышесказанному, мотив – это мотив саморазвития. По мнению А. Маслоу, это стремление к полной реализации своих способностей и желание ощущать свою компетентность. Как правило, для движения вперед всегда необходима определенная смелость. Человек часто держится за прошлое, за свои достижения, покой и стабильность. Страх риска и угроза потерять все сдерживают его на пути саморазвития. Таким образом, человек часто как будто «разрывается» между стремлением к движению вперед и стремлением к самосохранению и безопасности. С одной стороны, он стремится к чему-то новому, а с другой, – страх перед опасностью и чем-то неизвестным, желание избежать риска сдерживают его движение вперед. А. Маслоу утверждал, что развитие происходит тогда, когда следующий шаг вперед объективно приносит больше радостей, больше внутреннего удовлетворения, чем предыдущие приобретения и победы, которые стали чем-то обычным и даже надоели. Саморазвитие, движение вперед часто сопровождаются внутриличностным конфликтом, но не являются насилием над собой. Движение вперед – это ожидание, предвидение новых приятных ощущений и впечатлений. Когда удается актуализировать у человека мотив саморазвития, увеличивается сила его мотивации к деятельности. Талантливые тренеры, учителя умеют задействовать мотив саморазвития, указывая своим ученикам (спортсменам) на возможность развиваться и совершенствоваться [3]. Спортсмены – люди целеустремленные, желающие развиваться. Поэтому правильно сформулированная мотивация может благоприятно отразиться на желании студента обучаться и развиваться интеллектуально.

Мотив соперничества. Каждый спортсмен имеет соперников в избранном виде спорта. Целеустремленные люди, как в спорте, так и в учебе будут жить неким «духом соперничества». Но данный мотив нужно так преподнести, чтобы «дух» не перешел в эгоистические потребности, при которых теряются друзья. Надо так преподнести данный мотив, чтобы студенты стремились к учебе, сотрудничеству, взаимопомощи, а не поиску врагов.

Немаловажен мотив самоутверждения. Этот мотив побуждает работать и развиваться. Настоящий спортсмен, поступив в университет, будет утверждать себя не только в спорте, но и в учебной деятельности, так как ему немало важно разностороннее развитие, а не только физическое. Так же ему немало важен и такой фактор, как фактор престижа, являющийся составляющим мотивом самоутверждения. Спортсмен стремиться получить статус и как умного человека, а не бездушной машины. Поэтому, если студент не понимает, для чего он поступил в университет, преподавателю необходимо правильно донести до него, или подтолкнуть к стремлению утвердить себя как личность, разносторонне развитую.

Мотив идентификации с другим человеком – это стремление быть похожим на героя, кумира, авторитетную личность. Этот мотив побуждает студента факультета физической культуры работать и развиваться не только физически, но морально. Спортсмен стремится быть похожим на своего кумира, пытается достичь высших результатов, поэтому он регулярно посещает тренировки и добросовестно выполняет задание. Таким образом, если преподаватель правильно поставит себя, покажет своим примером, что можно успешно совмещать тренировки и учебу, студенты данного факультета будут равняться на преподавателя, повысится и их успеваемость [1].

Процессуально-содержательный мотив побуждает студента факультета физической культуры к учебной деятельности так же, как и к спортивной. Человеку нравится выполнять эту деятельность, проявлять свою интеллектуальную или физическую активность. Его интересует содержание того, чем он занимается. Действие других социальных и личностных мотивов (власти, самоутверждения и др.) может усиливать мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности, а являются лишь внешними по отношению к ней, поэтому часто эти мотивы называют внешними, или экстринсивными. В случае же действия процессуально-содержательных мотивов человеку нравятся и побуждают к активности процесс и содержание определенной деятельности. Например, студент занимается спортом, потому что ему просто нравится проявлять свою физическую и интеллектуальную активность (смекалка и нестандартность действий в спорте также являются существенными факторами успеха) [2]. Человека побуждают заниматься спортом процессуально-содержательные мотивы в том случае, когда вызывают удовлетворение процесс и содержание игры, а не факторы, которые не связаны со спортивной деятельностью (деньги, самоутверждение, власть и т. п.). Смысл деятельности во время актуализации процессуально-содержательных мотивов заключается в самой деятельности (процесс и содержание деятельности являются тем фактором, который побуждает человека проявлять физическую и интеллектуальную активность). Поэтому студента надо заинтересовать и объяснить, чтобы он понял, что учебная деятельность ему важна для полноценного развития и обучения.

Немаловажны для студентов экстринсивные мотивы, являющиеся той группой мотивов, когда побуждающие факторы лежат вне деятельности.

Рассмотрим некоторые виды экстринсивных мотивов, которые наиболее важны для студентов Факультета физической культуры:

– Мотив долга и ответственности перед обществом, группой, отдельными людьми. Студент, чувствуя ответственность, чтобы не подводить группу, уезжая на сборы или соревнования, старается сдать все возможные зачеты заранее и не остаться в должника.
– Стремление получить одобрение других людей не только как хорошего спортсмена, но отличного студента, повышает учебную работоспособность, а значит, и успеваемость.

Стремление получить высокий социальный статус (мотив престижа). При отсутствии интереса к деятельности (процессуально-содержательная мотивация) существует стремление к тем внешним атрибутам, которые может принести деятельность: к отличным оценкам, к получению диплома, к славе в будущем.

Мотивы избегания неприятностей и наказания (негативная мотивация) – побуждения, вызывающиеся осознанием некоторых неприятностей, неудобств, которые могут возникнуть в случае невыполнения деятельности [4]. Таким образом, студент, чтобы избежать неприятностей на учебе, старается выполнять все задания, изучать материал самостоятельно.

Таким образом, мы выявили десять основных мотивов, побуждающих студентов Факультета физической культуры к обучению в высшем учебном заведении, их совершенствованию успеваемости и работоспособности, а также к повышению спортивного мастерства.

Библиографический список

1. Деркач А. А., Исаев А. А. . Творчество тренера. М.: ФиС, 1982. 238 с.
2. Ильин В. И. Физическая культура студентов и жизнь: учебник. М.: Гардарики, 2005. 366 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
4. Педагогика: учебное пособие для студенов пед. уч. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.; Школа-Пресс, 1998. 512 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
6. Филатов Ф. Р. Психология. Серия «Шпаргалки». Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2004. 256 с.

© Гусева О. М., 2017

Н. С. Дьяченко

СТАНДАРТЫ WORLDSKILLS КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Необходимость повышения качества профессионального образования обусловлена переменами во всех сферах социально-экономической жизни общества. Современная ситуация на рынке труда предъявляет высокие запросы к уровню подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена.

Качество подготовки выпускников ПОО определяется в соответствии с образовательным стандартом и профессиональным стандартом сферы материального производства. Основным показателем качества подготовки выпускников является сформированность профессиональных компетенций (далее – ПК) и общих компетенций (далее – ОК), где ПК соотносятся с трудовыми функциями профессиональных стандартов.

Оценка качества в системе СПО осуществляется посредствам промежуточной и итоговой аттестации. По новым требованиям (ФГОС СПО 4 поколения) на экзамене обучающиеся должны продемонстрировать уровень квалификации в соответствии с трудовыми функциями профессионального стандарта. В Послании Федеральному Собранию от 4 декабря 2014 года Президента Российской Федерации сформулировано требование, в котором четко обозначено, что «развитие системы подготовки рабочих кадров должно происходить в соответствии с лучшими мировыми стандартами и передовыми технологиями» [1, URL].

Одним из механизмов оценки качества подготовки является участие обучающихся в международном чемпионатном движении WorldSkills.

Россия вступила в движение WorldSkills в 2012 году и уже в июле 2013 года приняла участие в чемпионате мира WorldSkills International (далее – WSI) в Лейпциге, где заняла последнее 41 место [2, URL].

В 2015 году на чемпионате WorldSkills International обновлённая сборная России заняла уже 14 общекомандное место из 75 стран-участниц и завоевала 6 медалей «За высшее мастерство», а в 2017 году на мировом чемпионате в Абу-Даби Россия заняла 1 место в общекомандном зачете.

Кроме того, на очередном заседании Генеральной ассамблеи WSI местом проведения мирового первенства 2019 была выбрана Казань [2, URL].

В настоящее время в движении WorldSkills участвуют 84 региона Российской Федерации, проведено более 300 чемпионатов. В 2016 году к движению присоединилась и Республика Хакасия.

Успешный опыт и результативность участия в конкурсах профессионального мастерства, в том числе по стандартам WorldSkills, является одним из основных условий соответствия региональной системы СПО мониторингу качества подготовки кадров [3].

Согласно требованиям Федерального приоритетного проекта «Рабочие кадры для передовых технологий» к 2020 году в конкурсное движение должно быть вовлечено 50 % студентов ПОО.

Сформированность компетенций по стандартам WorldSkills измеряется в конкурсах профессионального мастерства, следовательно, возникает необходимость определения того, что понимается под компетенциями WSI.

К компетенциям международного уровня относят: soft, hard и digital компетенции – «твердые», «мягкие» и «цифровые навыки» (hard skills, soft skills, digital skills) [4, URL].

К первым относится все, что можно довести до автоматизма в той или иной профессиональной сфере, это технические навыки, связанные с выполняемой деятельностью в области формализованных технологий: делопроизводство, логистика, метод слепой печати, управление автомобилем, программирование и т. п. [4, URL].

Вторая группа навыков позволяет человеку быть успешным независимо от специфики основной деятельности. Она включает умения убеждать других, презентовать себя и свои идеи, работать в команде, находить подход к людям, лидировать, брать на себя ответственность, быть гибким [4, URL].

Третья группа навыков – это навыки работы с технологиями и цифровой информацией при том, что это не только технические навыки вроде программирования или разработки приложений, но и умение жить и работать в новом цифровом мире [5, URL].

Долгое время вся система мирового профессионального образования была сосредоточена на формировании у студентов преимущественно профессиональных компетенций (hard skills). Осознание значимости сначала «мягких», а затем и цифровых компетенций, перевернуло в течение последних 20 лет всю систему западного образования. Что касается российских учебных заведений, большинство из них до сих пор ориентированы, прежде всего, на формирование у будущих специалистов «базовых» (hard) компетенций, несмотря на то, что львиная доля индивидуальных и корпоративных профессиональных достижений в современном постиндустриальном обществе обеспечивается «надстроечными» (soft и digital) умениями [4, URL].

Споры о том, что считать основой профессионализма, сегодня разгораются во всех сферах экономики. Несмотря на востребованность программ, связанных с развитием soft и digital skills, по-прежнему интересует вопрос необходимости всех людей быть лидерами, уметь брать ответственность, работать в команде и принимать решения. Вопрос, как вычислить вероятность того, что soft skills не потеряют свою актуальность, уступив место digital-компетенциям, влечет за собой появление целого комплекса новых задач (связанных как с перестройкой все структуры учебного процесса, так и с появлением новых критериев оценки качества профессионального образования).

Соотношение групп компетенций образовательных, профессиональных и международных стандартов WorldSkills, показывает их совпадение, где ОК– soft skills и digital skills, а ПК – hard skills.

В 2017 году в Республике Хакасия состоялся I Открытый региональный чемпионат профессионального мастерства «Молодые профессионалы» по стандартам WorldSkills, в котором приняли участие 80 конкурсантов. Подготовка к участию в конкурсах профессионального мастерства осуществлялась персонально, поэтому на международные стандарты вышел 1 % от 7740 обучающихся в системе СПО.

Проведение регионального чемпионата позволило понять, что на данный момент крайне ограничены знания педагогов и работников системы СПО о передовых международных стандартах, о технологиях организации обучения, критериях организации и оценки профессиональных компетенций учащихся.

В образовательных программах учебных заведений системы СПО отсутствуют квалификационные требования, соответствующие международным стандартам. По всем компетенциям WorldSkills сложность задания превышает требования образовательных стандартов РФ. Оснащение конкурсных мест чемпионата мира принципиально отличается от существующего оснащения мастерских и лабораторий учебных заведений в России. Учебно-методическое обеспечение профессий ПОО не соответствует пока международному уровню развития профессий [4, URL].

Возникает необходимость дальнейшего исследования soft, hard и digital компетенций, а также совершенствования образовательных программ. Одной из важнейших задач методической работы ПОО сегодня должны стать освоение и реализация новых технологий обучения, создание современного комплексного учебно-методического обеспечения образовательного процесса, отвечающего требованиям международных стандартов.

Таким образом, чтобы образовательной организации выйти на реализацию предъявляемых требований необходимо, чтобы компоненты системы оценки качества, обеспечивающие образовательные результаты, были ориентированы на стандарты WorldSkills.

Библиографический список

1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию: Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 04.12.2014. URL: [Консультант плюс] (дата обращения: 16.10.2017).
2. WorldSkills сегодня. URL: https://ru. wikipedia.org/wiki/WorldSkills (дата обращения: 16.10.2017).
3. Карабанова Л. Б. Дьяченко Н. С. Организация и проведение I открытого регионального чемпионата «Молодые профессионалы» по стандартам Worldskills в Республике Хакасия // Поиск: Научно-методический журнал. 2017. № 2 (58). С. 64–70.
4. Галажинский Эдуард Владимирович. Чему не учат в университетах // Ведомости. URL: https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2017/08/03/727760-ne-uchat-v-universitetah (дата обращения: 16.10.2017).
5. Цифровые навыки: миф поколения Миллениум. URL: http://ecm-journal.ru/post/Cifrovye-navyki-mif-pokolenija-Millenium.aspx (дата обращения: 16.10.2017).

© Дьяченко Н. С., 2017

Е. В. Карташкова

РОЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Сложность социально-экономических процессов в обществе, связанных с переходом в сферу рыночных отношений, существенно сказываются на образовании молодежи и ее профессиональном самоопределении.

Учащиеся в большей степени ориентированы на работу в коммерческих структурах и предпринимательстве. Рабочие же специальности совершенно не привлекают сегодняшнюю молодёжь. Состояние проблем и перспектив занятости молодежи свидетельствуют о том, что представления старшеклассников не совпадают с реальной ситуацией на рынке труда в нашем городе и регионе.

В современных условиях профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей, а также формирование осознанного отношения личности к социальным, культурным и профессионально-производственным условиям.

В связи с этим огромное внимание необходимо уделять проведению целенаправленной профориентационной работе среди молодежи и школьников, которая должна опираться на глубокое знание всей системы основных факторов, определяющих формирование профессиональных намерений личности и пути ее реализации.

Вопрос «Кем быть?» – жизненно важный вопрос. Ответ на него оказывает влияние на всю дальнейшую жизнь человека. Не растеряться, правильно сориентироваться, найти свое место в мире профессий сложно, особенно молодому человеку, окончившему школу. Он должен остановить свой выбор на профессии, важной, нужной для общества и соответствующей его запросам и интересам. Поэтому необходимо совершенствовать систему профориентационной работы в школе, привести ее в соответствие с требованиями времени.

Для того, чтобы оказать ученику поддержку в выборе дальнейшего пути обучения, профессиональном самоопределении мною разработан проект «Выбор профессии», который рассчитан на пять лет (5– 9 классы).

Цель проекта: создать систему действенной профориентации учащихся, способствующей формированию у подростков профессионального самоопределения в соответствии с желаниями, способностями, индивидуальными особенностями каждой личности и с учетом ситуации на рынке труда в городе и регионе.

Для достижения цели выделяются следующие задачи:

– Создание системы профориентации учащихся через внеурочную деятельность.
– Формирование у учащихся положительной мотивации к трудовой деятельности.

– Предоставление учащимся профессиональных консультаций, диагностик.
– Информирование учащихся о востребованности различных профессий, в том числе новых, о положении на рынке труда в городе и регионе.
– Формирование у школьников знаний об отраслях хозяйства страны, об организации производства и современном оборудовании, об основных профессиях, специальностях, об их требованиях к личности, к состоянию здоровья, о путях продолжения образования и получения профессиональной подготовки и переподготовки.
– Сотрудничество с предприятиями города, республики, с профессиональными учебными заведениями и Центром занятости населения, консультации со специалистами.

Ожидаемые результаты проекта

К основным результативным критериям и показателям эффективности профориентационной работы, прежде всего, относятся:

1. Достаточная информация о профессии и путях ее получения. Без ясного представления о содержании и условиях труда в избираемой профессии школьник не сможет сделать обоснованного ее выбора. Показателем достаточности информации в данном случае является ясное представление им требований профессии к человеку, конкретного места ее получения, потребностей общества в данных специалистах.

2. Потребность в обоснованном выборе профессии. Показатели сформированности потребности в обоснованном профессиональном выборе профессии – это самостоятельно проявляемая школьником активность по получению необходимой информации о той или иной профессии, желание (не обязательно реализуемое, но проявляемое) пробы своих сил в конкретных областях деятельности, самостоятельное составление своего профессионального плана.

3. Уверенность школьника в социальной значимости труда, т. е. сформированное отношение к нему как к жизненной ценности. По данным исследований жизненных ценностей обучающихся старших классов, отношение к труду как к жизненной ценности прямо соотносится у них с потребностью в обоснованном выборе профессии.

4. Степень самопознания школьника. От того, насколько глубоко он сможет изучить свои профессионально важные качества, во многом будет зависеть обоснованность его выбора. При этом следует учитывать, что только квалифицированный специалист может дать школьнику достаточно полную и адекватную информацию о его профессионально важных качествах.

5. Наличие у учащегося обоснованного профессионального плана.

Технологичность проекта. В данном проекте систематизированы разработки классных часов, внеклассных мероприятий, анкет по выявлению профессиональной ориентированности школьников, творческих конкурсов и др. Это позволяет оказать практическую помощь учителям 5–9 классов.

Обоснованность профессионального выбора справедливо считается одним из основных критериев эффективности профориентационной работы. Показателем обоснованности является умение соотносить требования профессии к человеку со знаниями своих индивидуальных особенностей, те из них, которые непосредственно влияют на успех в профессиональной деятельности, т. е. профессионально важные качества

У профориентационной работы в школе есть будущее, успех её и во внимании со стороны государства, и в желании молодых людей планировать свою профессиональную карьеру, поэтому данная работа должна быть систематической и целенаправленной.

Библиографический список

1. Гаврилов В. Е. Методика описания профессий в целях профориентации. М., 1993. 127 с.
2. Чистякова С. Н., Родичев В. Ф. Профессиональное самоопределение. М., 2010. 176 с.

© Карташкова Е. В., 2017

С. Ю. Коровина

УЧАСТИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСАХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Известно, что успешная профессиональная подготовка будущего специалиста зависит от определённого ряда слагаемых. Это теоретико-практические знания и умения, способность устанавливать контакты с другими людьми, стремление постоянно совершенствовать свои знания и умения, приобретать новый опыт. Это во многом зависит от того, насколько у обучающихся сформирован профессиональный интерес к выбранной им профессии. Не секрет, что для успешной профессиональной деятельности каждого человека важно испытывать интерес к выбранной специальности, чувствовать удовлетворение от выполняемой работы, которая не только дарит радость, но и способствует формированию активной жизненной позиции человека. Заинтересованность в своём труде – это важное условие для развития профессиональных способностей, необходимых для дальнейшей работы будущего специалиста.

Проблема интереса в современной психологии рассматривается с учётом основополагающего принципа связи сознания и деятельности. Согласно этому принципу, «интерес» рассматривается не сам по себе, а как

один из способов взаимодействия субъекта с объективным миром. Понятие «интерес» отражает объективно существующее отношение индивида к предметам, знаниям, другим индивидам и так далее, возникшее в результате влияния реальных условий жизни и деятельности. «Истоки интереса лежат в общественной жизни», – пишет Г. И. Щукина [4, с. 160].

Как сложное психологическое образование, интерес имеет множество трактовок. В психологическом словаре даётся следующее содержание понятия *«интерес»* – это мотив или мотивационное состояние, побуждающее к самостоятельной деятельности [2] Анализируя понятие «интерес» в психологической литературе, мы можем констатировать, что оно имеет разные подходы к его определению. Интерес рассматривается как: избирательная направленность внимания человека (Н. Ф. Добрынин, Т. Рибо); проявление умственной и эмоциональной активности человека (С. Л. Рубинштейн); особый сплав эмоциональных, волевых и интеллектуальных процессов, повышающих активность сознания и деятельности человека (Л. А. Гордон); эмоционально – познавательное отношение человека к миру (В. Н. Мясищев); специфическое отношение личности к объекту, вызванное сознанием его жизненного значения и эмоциональной привлекательностью (А. Г. Ковалёв) и др. Иными словами, *интерес* – это активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет или явление действительности, связанные обычно с положительными эмоционально окрашенными отношениями к познанию объекта или к овладению той или иной деятельностью. Его можно рассматривать как тенденцию, стремление, потребность человека заниматься именно данной областью явлений, данной действительностью, приносящей удовлетворение субъекту. Это всегда мощный побудитель активности человека, под влиянием которого психические процессы протекают интенсивно, а деятельность становится увлекательной, продуктивной. Профессиональный интерес – это устойчивый интерес студента к своей будущей профессии, которая вызывает в нём активность, творчество, стремление познать и лучше овладеть ею [2]. В рассмотрении категории «*профессиональный интерес*» мы опираемся на понятие Е. Б. Тесля, который определяет его как «нравственное свойство личности студента, наличие которого способствует формированию и развитию профессионально – ценностных ориентаций» [3, с. 59]. Таким образом, интерес к профессии – это определённое качество личности, которое проявляется в осознании выбора профессии, в стремлении познать и лучше овладеть ею.

Система среднего профессионального образования традиционно является практико-ориентированной. Она обеспечивает подготовку конкурентоспособных профессионалов, готовых к творческому труду, самостоятельной работе, готовых к изменяющимся требованиям рынка труда и продвижению на рынок новых творческих наработок. Хакасский колледж профессиональных технологий экономики и сервиса г. Абакана в течение многих лет выпускает из своих дверей профессионалов высокого уровня. Профессиональная подготовка мастера-закройщика высшей квалификации осуществляется путем овладения как теорией, так и практикой. В основе профессионального образования лежит практическая подготовка специалиста, которая обеспечивается не только практикой, но и активном участием обучающихся в профессиональных конкурсах. Участие в конкурсах позволяет выявить профессиональную направленность и интерес обучающихся, развить их творческие способности, более качественно подготовить конкурентоспособных профессионалов, готовых к творческому труду. Поэтому мастеру производственного обучения очень важно формировать профессиональный интерес к профессии «закройщик», стимулировать ценностные ориентации, мотивы, цели, установки, определяющие направленность личности будущего профессионала. Это во многом обеспечивает участие наших студентов в профессиональных конкурсах различного масштаба. Участие в профессиональных конкурсах дает возможность пробудить интерес, наполнить обучение профессиональным содержанием, адаптировать обучающегося к будущей профессии. Участие в конкурсах различного масштаба развивают не только творческие способности, но и вырабатывают умение ставить перед собой цели и задачи, достигать их, но самое главное – предоставляет возможность студенту выйти за узкие рамки учебного процесса, вынести свою работу на суд зрителей и получить отклик. А признание успеха – это всегда показатель профессионализма как самого обучающегося, так и его наставника – мастера.

Ежегодно наши студенты принимают участие в олимпиадах, конференциях, конкурсах, соревнованиях как внутри колледжа, так и муниципального и регионального уровней. Традиционно каждый год в нашем учебном заведении проходит конкурс профессионального мастерства, где каждый обучающийся может попробовать свои силы. Такой конкурс позволяет организовать комплексный подход к изучению профессии, повышает интерес к ней, развивает творческие способности обучающихся. Выбор победителей осуществляется компетентным жюри. Участники и победители конкурса профессионального мастерства награждаются грамотами.

Ежегодно наши девушки принимают участие к конкурсах республиканского уровня: «Абакан – река дружбы». Победителем в 2017 году стала Вербах Яна. Кроме того, мы принимали активное участие в конкурсе «Я люблю тебя, Россия!» и заняли 2 место. Тематика конкурсов разнообразна и интересна, но и конкуренция очень высока. Часто наши обучающиеся – участники разнообразных конкурсов, занимают призовые места. Это существенно стимулирует активность для участия в профессиональных конкурсах регионального и международного масштаба. В этом году мы принимали участие в региональном конкурсе World Skills Russian. В конкурсе традиционно принимают участие молодые специалисты, профессионалы своего дела, соревнующиеся на вершине мастерства за звание лучшего. Соревнования Чемпионата по стандартам World Skills Russian – это не просто конкурс профессионального мастерства, это творческое шоу на публичной площадке. В 2017 году наша студентка Воложанина Юлия заняла 3 место.

Таким образом, участие в творческих конкурсах профессионального мастерства позволяет подготовить конкурентоспособных профессионалов, готовых к творческому труду, формировать профессиональные качест-

ва будущего специалиста, стимулировать ценностные ориентации профессии, мотивы, цели, установки, то есть то, что будет необходимо для подготовки профессионалов высокого класса.

Библиографический список

1. Психологический словарь / ред. кол: В. В. Давыдов и др. М.: Педагогика, 1983. 447 с.
2. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
3. Тесля Е. Б. Формирование профессионального интереса у будущих учителей // Педагогика. 2000. № 7. С. 58–63.
4. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971.

© Коровина С. Ю., 2017

Ю. С. Майорова

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ «ТЕХНОЛОГИИ МОДЫ» НА ОСНОВЕ СТАНДАРТОВ WORLDSKILLS RUSSIA

Современная система среднего профессионального образования должна готовить специалистов, конкурентоспособных на рынке труда и востребованных работодателями. Подготовка студентов для достижения столь высокого профессионального уровня идет через формирование профессиональных и общих компетенций. Под компетенциями понимаем способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности. При их формировании перед мастером профессионального обучения возникает актуальная проблема выбора методов приобретения опыта положительной практической деятельности и профессионального самосовершенствования.

В качестве решения данной проблемы можно предложить активные методы обучения, которые стимулируют обучающихся к самостоятельной мыслительной и практической деятельности, и одним из вариантов активного метода обучения можно назвать погружение обучающихся в конкурсную среду. Участие обучающихся в конкурсах профессиональной направленности является одним из стимулов познавательной активности, формирования интереса к профессии.

Одним из подобных профессиональных конкурсов является конкурс, проводимый движением WorldSkills International. Движение Worldskills сравнивают с олимпийским: только в сфере профессиональных рабочих кадров, оно объединяет 68 стран. Россия вступила в движение в 2012 году. Цель движения WorldSkills – повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки рабочих кадров [2].

Сегодня чрезвычайно актуальна проблема выявления и развития талантов у детей и молодежи. Одной из приоритетных задач становится формирование творчески мыслящего человека, способного свободно и смело встречать любые препятствия и сложности на своем пути, обладающего широкими и глубокими, постоянно обновляющимися и развивающимися знаниями, особенно это важно в период получения профессионального образования, так как именно в это время закладывается будущее человека. Особенно это важно для выпускников учебных заведений, обучающихся рабочим профессиям, которые должны быть конкурентоспособны на рынке труда. Для того, чтобы повысить творческий и профессиональный уровень, необходимо не только увеличить объём получаемой информации, но и создавать такие условия, которые будут побуждать к самоанализу и саморазвитию [1].

Конкурсная среда максимально помогает раскрыть творческий потенциал обучающихся. В условиях жесткой конкуренции они начинают понимать, на что они способны и чего могут достичь. Конкурс помогает понять свои ошибки, показывает слабые места, на которые стоит обратить внимание и помогает обогатиться опытом других конкурсантов. Именно такие работники в условиях рыночной экономики, интенсификации закона перемены труда быстрее адаптируются в окружающем мире, смогут углубить специализированные знания и умения по выбранной профессии, специальности, довести профессиональную компетентность до уровня международных стандартов.

Формирование профессиональной компетентности «Технологии моды» – это компетенция, демонстрирующая навыки создания одежды по профессии 29.01.05 «Закройщик» с учётом требований стандартов WorldSkills. Оно реализуется по данному направлению с 2016 года в ходе проведения занятий учебной практики с использованием следующих педагогических технологий:

– технология применения документации письменного инструктирования;
– технологии применения активных методов обучения;
– технология критического мышления [3].

Технология применения документации письменного инструктирования – специальные письменные учебные инструкции, в которых даются необходимые пояснения о порядке, структуре, правилах, критериях успешности выполняемых упражнении. В практике производственного обучения в учебных мастерских присутствуют такие виды письменного инструктирования обучающихся:

– инструкционные карты (применяются при освоении и отработке трудовых приемов, способов, операций, видов работ);
– инструкционно-технологические и технологические карты (применяются при освоении трудовых приемах, при выполнении учебно-производственных работ комплексного характера). Инструкционно-технологические и технологические карты являются фактически технологической документацией, применяемой на предприятиях соответствующих профилей, приспособленной для учебных целей.

Как инструкционно-технологические, так и технологические карты раскрывают наиболее целесообразную последовательность выполнения технологических операций и технические условия на выполнение. Информация в инструкционно-технологических и технологических картах, как и в инструкционных, представляется двух видов: словесная – раскрытие технологической последовательности выполнения работы, инструктивные указания и пояснения, а также графическая – эскизы обработки, схемы, чертежи.

Применительно к занятиям учебной практики активными методами являются эвристическая беседа и проблемное обучение. Эвристическая беседа – это вопросно-ответная форма (метод) работы мастера с обучающимися. Сущность эвристической беседы состоит в том, что мастер путем постановки перед обучающимися определенных вопросов и совместных с ними логических рассуждений подводит обучающихся к определенным выводам, составляющим сущность рассматриваемых фактов, правил.

Проблемная ситуация – это непременное условие, своеобразный «пусковой механизм» активного мышления. На этой основе строится технология проблемного обучения, сущность которого в столкновении обучающихся с учебными и производственными ситуациями и постановка их в этих ситуациях в положение исследователей. Проблемную ситуацию можно создать, поставив обучающихся перед необходимостью выбрать правильное решение из ряда возможных, известных им.

Технология развития критического мышления ставит перед собой такую цель как развитие мыслительных навыков обучающихся, необходимых не только в учёбе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать.). Критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода с тем, чтобы применять полученные результаты, как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям, вопросам, проблемам. Это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые, продуманные решения. Основная идея – создать такую атмосферу учения, при которой обучающиеся совместно с мастером активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют знания, новые идеи [3].

Технические навыки, связанные с данной компетенцией, включают в себя проектирование, разработку лекал, навыки раскроя и технологию изготовления готовой одежды. Работник индустрии моды должен владеть всеми перечисленными практическими навыками, и в то же время обладать деловой хваткой, иметь навыки межличностного общения, необходимые при работе с клиентами. Решающим значением для продаж являются отличные навыки обслуживания клиентов. Закройщик должен понимать потребности клиента и быть в состоянии предложить соответствующие технологии для разработки и реализации проекта. Запросы клиента должны быть понятны и выполнены четко, точно и в срок. Практикующий закройщик должен знать сырьевые материалы, с которыми он работает, и применять обширные знания эффективного поиска, закупки обработки и хранения всех материалов. Дизайн одежды требует креативного подхода, художественных и дизайнерских талантов, знаний технологических инноваций, учитывать эстетику и практичность. Закройщик (портной) должен знать законы композиции и применять их на практике, знать теорию и технические приемы дизайна. Демонстрировать доскональное знание и понимание специального оборудования. Другим требованием является высокий уровень технических знаний и методов конструирования. Различные ткани реагируют по-разному в производственном процессе, и это следует учитывать уже на этапе изготовления лекал.

Индустрия моды – поистине глобальный процесс: прототип изделия может быть разработан в одной стране и произведен в другой. Важно, чтобы участник конкурса был в курсе последних тенденций моды. Не менее важным, является знание инноваций в производстве текстиля, а также новых машин и оборудования.

Конкурсы мотивируют студентов на самосовершенствование, на самореализацию в своей профессии, на саморазвитие. Если бы люди не соревновались, каждый оставался бы на уровне своего развития и не стремился узнавать и придумывать что-то новое, а мир замер бы и не развивался. Именно поэтому конкурсы в целом, а в частности, WorldSkills, остаются стабильно эффективной формой повышения профессионального мастерства и являются средствами мотивации обучающихся к совершенствованию.

Библиографический список

1. Будик И. Б. Методические основы формирования профессионально значимых качеств специалистов в условиях колледжа: канд. пед. наук: 13.00.08. М., 1999. 191 с.
2. Сайт WorldSkills. URL: http://www.worldskills.ru/22.09.14 (дата обращения: 29.08.2017).
3. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации// Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Челябинск, 2003. 115 с.

© Майорова Ю. С., 2017

С. А. Салчак, Н. М. Халимова

ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В КАДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

Проблемы гендерного воспитания волнуют сегодня большое количество исследователей. Интерес обусловлен тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать гендерные особенности ребенка, так как это биосоциокультурные характеристики.

Изучение гендерного воспитания детей имеет не только теоретическое, но и огромное практическое значение для таких сфер как семья, различные воспитательные институты. Значительный вклад в разработку проблем тендерного воспитания внесли И. С. Кон, А. В. Мудрик [1].

«Гендерное воспитание» трактуется как «процесс приобретения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами» или «единство самосознания и поведения индивида, относящего себя к определенному полу и соотносящего себя с телесными, психофизиологическими, психологическими и социокультурными значениями маскулинности и фемининности, переживания половой роли» [3, с. 110].

Гендерное воспитание предполагает создание условий, которые будут способствовать идентификации человека как представителя определенного поля, закреплению гендерных ролей, формированию гендерной культуры личности [2].

Таким образом, под гендерным воспитанием понимается процесс, посредством которого подросток обучается моделям поведения в обществе, ценностям и т. д., соответствующим понятиям «мужское и женское».

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в проверке эффективности разработанной модели гендерного воспитания мальчиков-кадетов подросткового возраста Республики Тыва.

В анкетировании приняли участие 226 обучающихся 5–8 классов (100 % общего количества обучающихся), 52 родителей (законных представителей) и 44 педагогических работника трех общеобразовательных организаций Республики Тыва: Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Кызылское президентское кадетское училище», Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2» города Кызыла, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа» села Кара-Хаак Кызылского района.

Анкетирование позволило установить:

- положительное отношение педагогов к интеграции гендерного компонента в систему среднего общего образования;
- актуальность гендерных проблем в сфере современной общеобразовательной среды;
- гендерные различия мальчиков обусловлены влиянием общих социальных факторов и не всегда являются естественным продолжением биологических различий;
- стереотипные представления педагогов о биологической, социально-психологической (гендерной) природе мальчиков являются препятствием для развития потенциальных возможностей обучающихся.

На констатирующем этапе эксперимента нами были подобраны две группы школьников ФГКОУ «Кызылское президентское кадетское училище» и МБОУ СОШ № 2 города Кызыла, МБОУ «СОШ» села Кара-Хаак Кызылского района Республики Тыва, примерно одинаковые по количеству и возрастным характеристикам и классу обучающихся (12-15 лет), с уровнем успеваемости (что подтверждают данные входного мониторинга по общеобразовательным дицмиплинам) и с единым содержанием образования (по основной образовательной программе основной школы).

Формирующий этап эксперимента (2014–2017 гг.) имел пролонгированный характер, осуществлялся на протяжении трех лет. Он охватил 142 обучающихся ФГКОУ «Кызылское президентское кадетское училище» 61 обучающихся экспериментальной группы (6–8 классы); 44 обучающихся ФГКОУ «Кызылское президентское кадетское училище», 17 обучающихся (мальчиков) МБОУ «СОШ № 2» города Кызыла (6–8 классы); 11 обучающихся (мальчиков) МБОУ «СОШ» села Кара-Хаак Кызылского района (6–8 классы) контрольной группы.

В начале формирующего эксперимента проводилось диагностическое исследование комплекса гендерных особенностей мальчиков подросткового возраста, включающее в себя:

- диагностику уровня сформированности маскулинных и фемининных качеств;
- диагностику уровня гендерной воспитанности обучающихся.

Для выявления сформированности маскулинных и фемининных черт был выбран модифицированный опросник «Маскулинность-фемининность» Сандры Бем, определение уровня воспитанности осуществлялось по методике М. И. Шиловой.

Анализ результатов показал, что у большинства подростков-кадетов средний уровень сформированности патриотических качеств, у 2 кадет низкий уровень заботы о своем учебном заведении и о своей Родине. Кадетов с высоким уровнем патриотических качеств не выявлено. Стиль поведения обучающихся маскулинного гендерного типа независимо соревновательный. Ценят авторитет силы и независимость поведения, предпочитают лидирующие позиции, отстаивают свое мнение любыми доступными для них способами, в том числе и агрессивными действиями. Обучающиеся маскулинного гендерного типа нетерпимы к критике, прямолинейны, испытывают потребность командовать. Характер взаимоотношений со сверстниками – авторитарный. Они ориентированы на высокие индивидуальные достижения; постоянны в парной работе с конкретным партнером. Для них характерна высокая скорость переработки информации.

В результате проведения диагностики в экспериментальной группе выявлено три типологические группы обучающихся с разными показателями уровня сформированности маскулинных и фемининных качеств, причем не во всех случаях биологический пол совпадал с социально – психологическим (гендерным).

В экспериментальной группе 61 обучающихся ФГКОУ «Кызылское президентское кадетское училище»: 6 класс – 19 чел., 7 класс – 21 чел., 8 класс – 21 чел. До эксперимента по результатам опроса было выявлено, что у

32 мальчиков, т. е. 52 % выявлена ярко выраженные фемининные черты личности, у 14 кадетов (23 %) просто выражены фемининные качества, у 6 %, т. е. у 4 мальчиков выявлена ярко – выраженная маскулинная черта и у 10 выраженные маскулинные черты личности и у 4 кадета выявлена андрогинность качеств. Организация диалога и дискуссии в ходе изучения нового материала в этой группе способствует его лучшему усвоению. Обучаемые индивидуальны в учебно – познавательной деятельности и им можно доверять самооценку этой деятельности, так как по своей природе они более объективны.

Для диагностики уровня гендерной воспитанности была использована методика уровня нравственной воспитанности, разработанная М. И. Шиловой, которая отражает пять качеств: патриотизм, трудолюбие, любознательность, доброта, самодисциплина.

В результате диагностики выявлены обучающиеся с высокими, средними и низкими показателями уровня нравственной воспитанности. Все испытуемые – кадеты уяснили и приняли к сведению, что:

- настоящий мужчина должен быть патриотом, защитником своего отечества. Существует известная пословица, которая подходит к данному суждению «Нет доли счастливей, чем служить народу»;
- трудолюбие, одно из важнейших качеств, которые присуще будущему кормильцу семьи, где основную роль в семье играет мужчина. Трудолюбие – это не только выполнять физический труд, но и умственный. В настоящее время без настойчивости и усилий современному человеку не быть высоко квалицированным специалистом на рынке труда;
- будущий любознательности мужчина, овладевает необходимыми знаниями в дальнейшем. В настоящий момент общество требует всесторонне развитого, компетентного в различных сферах выпускника, специалиста, а в дальнейшем работника;
- доброта – удел сильных мужчин, только они могут поставить себя под удар, отдать часть своей жизни в виде времени, сил и денег. Поделиться тем, что действительно ценно и важно;
- развитие самодисциплины было и есть прямой успех к благополучию во всем. Обладая самодисциплиной, мужчина принимает правильные и взвешенные решения, именно она удерживает многих мужчин от вредных привычек: табакокурения, алкоголизма и т. д.

Нахождение в стенах военизированного учреждения вносит значительный вклад в воспитание мальчиков и немалое значение имеет изолированность обучающихся от уличного влияния и иных отрицательных воздействий.

Библиографический список

1. Мудрик А. В. Социализация человека. 3-е, перераб. и расшир. М.–Воронеж: РАО-МПСИ, 2011. 624 с.
2. Коновальчук Е. А., Смотрицкая Г. Е. Воспитание гендерной культуры учащихся. Мн. Национальный институт воспитания, 2008. С. 14–15.
3. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С. Ю. Циркина. 2-е изд. перераб. и доп. СПб., 2004. 896 с.

© Салчак С. А., Халимова Н. М., 2017

Н. М. Халимова, Е. А. Бабицкая, Е. С. Назмутдинова, Л. А. Ворожцова

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРОГРАММЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ[1]

В основе социально-педагогической адаптации студентов-сирот лежит изучение их интересов и проблем, а также анализ сложившегося в реальной практике опыта социальной работы со студентами данной категории. В рамках проводимого нами исследования была разработана программа социально-педагогической адаптации студентов, относящихся к категории «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей», которая реализовывалась в течении двух лет (2016, 2017 гг.) на базе колледжей Хакасского государственного университета имени Н. Ф. Катанова. Программа направлена на организацию помощи в процессе адаптации обучающимся-сиротам к условиям новой образовательной среды, развитию их творческих и профессионально-значимых способностей, повышению эффективности социальной работы всех структур колледжа со студентами-сиротами.

Программа по социально-педагогической адаптации студентов-сирот включала ряд следующих направлений: организация социально-психологической адаптации студентов; организационно-методическое обеспечение классных руководителей и кураторов; организация научно-исследовательской работы студентов; организация спортивно-массовых мероприятий; создание условий по развитию творческого потенциала; организация работы по профилактике правонарушений; реализация гражданско-патриотического воспитания; создание условий по развитию профессионально-нравственной культуры [1].

В рамках данной статьи мы рассматриваем опыт организации социально-психологической адаптации студентов-первокурсников, относящихся к категории «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей». Основной задачей данного направления программы является предупреждение и снятие у студентов-сирот пси-

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-16-19007

хологического дискомфорта, связанного с новой образовательно-воспитательной средой, а также формирование мотивации на учебную и социальнозначимую деятельность.

Следует отметить, что в рамках данного направления определяющими являются первые месяцы работы со студентами-сиротами сразу после их поступления в колледж. Действительно, как показывает опыт педагогической деятельности, для студентов-первокурсников одним из сложных периодов является первое полугодие обучения в колледже, когда происходит знакомство с коллективом однокурсников и преподавателей, с системой обучения в целом, т. е. с новыми требованиями, подходами к организации обучения и т. д. На данном этапе можно выделить два основных показателя адаптации студентов: успеваемость (результаты промежуточной аттестации и зимней сессии), а также активность первокурсников в общественной и культурно-массовой деятельности.

Основными задачами социально-психологической адаптации студентов-сирот в данный период стали: создание условий знакомства и сплочения коллектива студентов первого курса; формирование положительного образа колледжа и университета в целом; формирование мотивации на учебную и социально-значимую деятельность; организация комфортных условий проживания в общежитиях колледжа.

В соответствии с поставленными задачами была организована работа классных руководителей, воспитателей в общежитиях колледжей, работа советов обучающихся. Основными плановыми мероприятиями первого месяца обучения были:

- «День знаний» для первокурсников колледжа (знакомство с историей колледжа, с администрацией и классными руководителями, наставниками из числа студентов-старшекурсников);
- получение студентами-сиротами буклетов «Я – первокурсник!» с кратной информацией о требованиях университета, правах и обязанностях студента (в том числе о правах студента, относящегося к категории «дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей»);
- знакомство со структурой университета в форме квестов и ознакомительных экскурсий: учебными корпусами, студенческим культурным центром, библиотеками, пунктами общественного питания, медицинскими пунктами, актовыми залами, спортивными залами и др. (проводят в основном студенты-наставники);
- тематические кураторские часы и круглые столы для студентов первых курсов (ознакомление с локальными актами университета: правилами проживания в общежитиях, поведения в колледже, и т. п.);
- привлечение студентов-сирот к участию в традиционных культурно-массовых мероприятиях колледжа, таких как «День первокурсника – посвящение в студенты»;

Проведение выездных адаптационных мероприятий первокурсников («День здоровья», «Сборы» и др.) Необходимость проведения выездных мероприятий обоснована тем фактом, что такое мероприятие обеспечивает с одной стороны неформальность обстановки знакомства, что влечет за собой более быстрый процесс знакомства студентов в группе, интенсивность и целенаправленность формирования коллектива группы, ее сплочение; с другой – создание доброжелательной атмосферы как в группе, так и среди всех первокурсников учебного подразделения. С каждой группой первокурсников работают студенты-старшекурсники, преподаватели и классные руководители.

Знакомство обучающихся-сирот с различными направлениями кружковой работы в колледжах с целью развития их интересов и способностей. Организация таких кружков и клубов позволяет студентам-сиротам реализовать себя в различных аспектах помимо профессиональной деятельности. Так, например, в воспитательную систему колледжа педагогического образования, информатики и права ХГУ им. Н. Ф. Катанова включены следующие объединения:

1. Клуб «Дошкольники»
2. Клуб «Спарт» (направлен на развитие спартианского движения)
3. Клуб «Любители изящной словесности»
4. Клуб «Путешественники»
5. Клуб «Экомир»
6. Клуб «Любители иностранного языка»
7. Волонтерское объединение «Дорогою добра»
8. Вокальная студия «Гармония»
9. Танцевальный ансамбль «Сиб-Данс»
10. Спортивные секции

Проведение групповых тренингов по формированию положительной мотивации к учебе, навыков уверенности, успешности (в том числе направлены на подготовку к успешной сдаче промежуточной аттестации).

Таким образом, работа преподавателей, классных руководителей по адаптации первокурсников колледжей (особенно обучающихся из категории «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей») заключалась в организации оптимальной социокультурной среды, обеспечивающей формирование профессиональных и общекультурных компетенций, проявляющихся в социально-личностной зрелости обучающихся.

По результатам наблюдений за включением студентов-сирот первого года обучения в новую образовательно-воспитательную среду, а также результатам мониторинга программы на индивидуальном, групповом и организационном уровнях можно сделать вывод о положительной динамике в решении социально-педагогических проблем студентов-сирот. Большинство обучающихся-сирот обладают признаками социально-педагогической адаптации:

– усвоение индивидом различных социальных норм;
– сформированность коммуникативных навыков;
– определенный уровень самостоятельности;
– устойчивая положительная мотивация к различной деятельности;
– состояние эмоциональной и физической активности.

Библиографический список

1. Халимова Н. М., Назмутдинова Е. С., Бабицкая Е. А., Ворожцова Л. А Разработка программы социально-педагогической адаптации обучающихся-сирот к образовательной среде колледжа // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 4 (12). С. 301–305.

© Халимова Н. М., Бабицкая Е. А., Назмутдинова Е. С., Ворожцова Л. А., 2017

Н. М. Халимова, Е. А. Бабицкая, Е. А. Назмутдинова

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ-СИРОТ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ[1]

Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед нашим обществом сегодня, является тема социальной адаптации детей-сирот в организациях среднего профессионального образования. Она приобретает все большую актуальность, что обусловлено современными проблемами общественного переустройства, которые требуют приспособления людей к новым условиям. Процесс адаптации реализуется практически через все универсальные механизмы взаимосвязи субъективного и объективного миров.

В данной статье рассмотрены специфические особенности воспитанников детских домов, и выявлено, что обучающиеся-сироты, как правило, не осознают и не принимают себя как личность. Часто у них формируются неадекватные социальные ожидания, так как они ориентируются на внешнее окружение, на приспособление, на признание в своей среде через физическую силу, агрессию, асоциальные формы поведения (ложь, кражи, насилие). Они лишены возможности идентификации по полу из-за преобладания женщин среди персонала детских домов. У них отсутствуют мотивы и представления, связанные не только с будущим, но и с прошлым; живут по групповому нравственному нормативу, ориентируясь на групповую совесть, поруку, базируясь на групповом «Мы», не дифференцируют личные права и обязанности.

Сегодня и специалисты, и общество в целом начинают осознавать актуальность проблемы подготовки выпускников интернатных учреждений к самостоятельной жизни. Ведь ее замалчивание приводит к неустроенности молодых людей, асоциальному поведению, вторичному социальному сиротству (отказ от воспитания собственных детей), низкому социальному статусу. За достаточно короткий срок появились региональные инновационные проекты подготовки выпускников к самостоятельной жизни и поддержки в постинтернатный период. Однако без поддержки государства (законодательных, финансовых, информационных ресурсов и пр.) существенных позитивных изменений добиться в этой сфере сложно.

Анализ адаптационного процесса первокурсников позволил выявить несколько групп трудностей. Все они, по нашему мнению, обусловлены отсутствием у обучающихся – сирот достаточного уровня знаний о сущности учебной и будущей профессиональной деятельности, о способах усвоения познавательного материала, неумения учиться и общаться в коллективе сверстников.

Период обучения в профессиональном училище, колледже рассматривается как переходный период от детского дома к реальной самостоятельной жизни и имеет ряд особенностей вследствие сочетания влияния на этот процесс институциональных особенностей интернатных учреждений и психолого-педагогических особенностей обучающихся. К таким особенностям относятся: несформированность готовности к профессиональному обучению и социальной адаптации в образовательном учреждении; не умение учиться и взаимодействовать с социумом; нежелание искать работу по окончании обучения в колледже и адаптироваться к профессиональной деятельности.

С целью выявления особенностей социально-педагогической адаптации детей-сирот в условиях колледжей ХГУ им Н. Ф. Катанова было проведено эмпирическое исследование, результаты которого показали, что основными проблемами адаптации обучающихся-сирот колледжей (на примере колледжей ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова») являются:

– недостаточная сформированность навыков самостоятельной деятельности; некорректность в организации оптимального режима труда и отдыха в новых условиях;
– неопределённость мотивации выбора профессии, недостаточная подготовка к ней; несформированность компонентов профессионально-личностной перспективы;
– недостаточный уровень сформированности познавательных мотивов; наличие внешней либо низкой внутренней мотивации к учебной деятельности;

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-16-19007

– наличие тревожности, агрессивности, фрустрации, ригидности; неумение осуществлять психологическое регулирование своего поведения и психического состояния самостоятельно;
– наличие коммуникативных барьеров в общении и взаимодействии с одногруппниками и преподавателями образовательного учреждения; проявление конфликтности и агрессии во взаимоотношениях с окружающими;
– недостаточный уровень сформированности морально-этических качеств и нравственной воспитанности; возможны асоциальные срывы и асоциальные поступки;
– недостаточный уровень адаптированности и социализированности обучающихся-сирот.

На основе полученных данных была разработана программа социально-педагогической деятельности по адаптации обучающихся-сирот в условиях среднего профессионального образования, включающая направления: «Психологическая адаптация», «Социальная адаптация», «Педагогическая адаптация» и «Профессиональная адаптация», которые находятся между собой во взаимосвязи и взаимозависимости, способствуют адаптации студентов-сирот.

Внедряемая программа по социально-педагогической адаптации студентов-сирот в колледжах среднего профессионального образования включает систему разнообразных мероприятий по созданию благоприятных социально-психологических условий для развития личности студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей. Наиболее значимыми являются:
– психолого-педагогическое сопровождение студентов-сирот в процессе вхождения в новый коллектив;
– помощь студентам-сиротам в овладении знаниями, умениями, навыками в процессе обучения, в прохождении производственной практики;
– формирование у них коммуникативных, организаторских навыков, ценностного отношения к выбранной профессии;
– организация специальных занятий, лекций, тренингов, мастер-классов по развитию различных адаптационных компетенций.

В качестве примера, приведем ответы обучающихся-сирот колледжа педагогического образования, информатики и права, которые показали положительную динамику в сфере формирования представления о будущей профессии. Исследуемые студенты-сироты проявили интерес к сфере, связанной напрямую или косвенно с выбранной профессией – «литература и искусство» (23 % – 2016 г., 66 % – 2017 г.); «педагогика и медицина» (16 % – 2016 г., 42 % – 2017 г.), что является показателем эффективной работы педагогов по профессиональной адаптации студентов колледжа.

Необходимо отметить, что в данном колледже также проводилась работа по повышению уровня готовности к самостоятельной жизни. Результатом эффективности работы в данном направлении является увеличение интереса к сфере «предпринимательство и домоводство» почти в 3 раза: 21 % – 2016 г., 75 % – 2017 г. В рамках социально-психологической адаптации обучающихся – сирот проводилась работа по приобщению к здоровому образу жизни. Результатом эффективности данного направления работы является увеличение интереса к сфере «спорт и военное дело» почти в 2 раза: 16 % – 2016 г., 42 % – 2017 г.

Таким образом, представленный сравнительный мониторинг изменения личностных характеристик обучающихся-сирот после реализации программ «Адаптация» показал изменение интеллектуальных, коммуникативных и профессиональных возможностей. Социально-педагогическая адаптация обучающихся-сирот в колледже определяется как целенаправленный процесс, ориентированный на познание, общение и овладение нормами поведения и профессиональной деятельности в соответствии с общечеловеческими культурными ценностями.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что большинство обучающихся-сирот на окончание опытно-экспериментальной работы обладает признаками социально-педагогической, психологической и профессиональной адаптации через усвоение ими различных социальных норм; сформированность коммуникативных навыков; определенный уровень самостоятельности; устойчивую положительную мотивацию к различной деятельности; наличие профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Халимова Н. М., Бабицкая Е. А., Назмутдинова Е. С., Ворожцова Л. А. Социально-педагогическая деятельность по адаптации обучающихся-сирот в условиях среднего профессионального образования: коллективная монография. Абакан: ООО «Книжное издательство «Бригантина», 2017. 152 с.

© Халимова Н. М., Бабицкая Е. А., Назмутдинова Е. А., 2017

А. Г. Чупракова

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НА УРОКАХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Одна из важных тенденций развития образования состоит в пересмотре существующей концепции организации учебно-познавательной деятельности и педагогического руководства ею. Поиск направлений совершенствования качества подготовки специалистов в условиях формирующегося рынка труда и удовлетворения запросов личности в образовательных услугах заставляет образовательные учреждения пересматривать технологии образовательного процесса, поддержки и стимулирования познавательной деятельности студентов, создавать условия для творчества, обучения творчеством, реализовывать педагогику сотрудничества.

Анализ теории профессионального образования и практической деятельности показывает, что качество подготовки студентов колледжа во многом зависит от желания молодых людей обучаться, от их потребности в новых знаниях, необходимой информации, а также доверия к преподавателю как специалисту, который не только в теории, но и на практике подтверждает знания по преподаваемому предмету. Работодатель желает видеть в современном работнике не просто профессионала, исполнителя, а человека своей команды, надежного, ответственного, неравнодушного к интересам предприятия.

На это направлено содержание технологии активного обучения при решении конкретных образовательных проблем, где акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента. Перед преподавателями ставится задача: использовать новые частные методики преподавания специальных дисциплин, творчески перерабатывать и использовать уже имеющиеся [3].

Только совершенствуясь, можно будет готовить специалистов, востребованных на рынке труда, XXI века. В связи с формированием информационного общества в процессе обучения главным становится не сообщение студенту определенной информации, а формирование у него умения самостоятельно приобретать знания, учиться на протяжении всей жизни.

Интеграция предметов в учебном заведении – одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих развитию творческого потенциала педагогических коллективов и отдельных преподавателей с целью более эффективного и разумного воздействия на учащихся.

Главные цели интегрирования – расширение объема познания, реализация межпредметных связей, применение знаний в смежных областях.

Таким образом, открываются большие возможности для внедрения в учебный процесс технологии профессионального обучения, ориентированных на действие, что предполагает самостоятельное добывание студентами знаний в процессе решения определенной профессиональной ситуации (с обязательным выполнением всех фаз полного действия). Одной из методик данной технологии является исследование частного случая. Описание реального случая проблемной ситуации ставится в центр изучения на занятиях. Студенты анализируют выявленную проблему, собирают и оценивают информацию и на этой основе принимают решение о способах решения проблемы. Целью этой методики является подготовка студентов к самостоятельной деятельности через обучение, которое систематически тренирует их в принятии решения в ситуациях, близких к жизни. Методика изучения частного случая предполагает организацию обучения как непрерывного процесса принятия решений. Мотивы, по которым преподаватели стали искать альтернативные способы передачи учебного материала, – сделать учебный процесс интересным для обучающихся и мотивировать их на самостоятельное учение. Возможность реализации этой цели – практикоориентированные задания и активизация учебно-познавательной деятельности студентов [2].

Накопив определенный опыт, преподаватели колледжа провели бинарные занятия со студентами специальности 29.02.04 Конструирование, моделирование и технология швейных изделий по теме: «Особенности применения тканей разряженных структур в женском костюме с учетом их свойств» по методике исследования частного случая. Модель бинарного занятия предполагала применение знаний студентов по трем дисциплинам: МДК 03.01 «Основы обработки различных видов одежды», ОП 02. «Материаловедение», МДК 02.01 «Теоретические основы конструирования швейных изделий». Занятие по дисциплине МДК 03.01 «Основы обработки различных видов одежды», ОП 02. «Материаловедение» рассчитано на два часа.

Цель интегративного урока: раскрытие творческого потенциала студентов, их умений нестандартно решать профессиональные задачи в условиях, максимально приближенных к реальным.

В методике изучения частного случая выделяют шесть этапов.

1. «Конфронтация». Тема занятия рассматривается с описания реального случая, проблемной ситуации, с которой студенты могут встретиться в своей самостоятельной профессиональной деятельности. Это мотивирует на поиск причин и способов устранения дефектов, т. е проблемная ситуация становится ситуацией действия.

2. «Информация». Фаза поиска и оценки информации, где студенты находят необходимую информацию, исследуют, изучают ее для правильного определения направления собственных действий. На этом этапе студенты выполняют индивидуальную работу, самостоятельно каждый работает с информационными листами, предложенными преподавателями. Преподаватели консультируют только по запросу студента.

3. «Исследование». Выявление все возможных способов решения проблемы. Студенты выполняют индивидуальную работу по проверочному заданию, проводят самоконтроль по эталону, представленному преподавателями.

4. «Принятие решения». Этот этап необходим для того, чтобы студенты обсудили различные варианты решения проблемы и выбрали рациональный способ действия. Преподаватели конкретизируют задания для групп, предлагая разделиться на микрогруппы (технологов и конструкторов).

5. «Дискуссия». Предпоследний шаг работы над случаем – защита перед группой варианта разрешения проблемной ситуации и объяснения преимущества своего способа решения.

Задача преподавателей на данном этапе – стимулировать обсуждение: активизировать деятельность студентов на поиск аргументов в поддержку рациональных способов решения проблемы и конструктивных предложений по улучшению «слабых» вариантов решения.

6. «Сверка с оригинальным решением». Завершается сравнением способов решения проблемы, которые предлагались студентами, с профессиональной действительностью. Студентам интересно выяснить, как разрешается случай в реальной жизни специалистами. На этом этапе осуществляется самооценка: студенты оценивают, насколько их способ решения проблемы и предвидение негативных последствий близок к профессиональному. Преподаватели не оценивают правильность предложенных группами способов действий, они анализируют ход дискуссии, делают обзор представленных данных, формулируют вопросы для дальнейшего совместного обсуждения [1, с. 53–55].

Роль преподавателей, на первый взгляд, пассивна, вся деятельность на занятиях отведена студентам, а преподаватели лишь консультируют, но подготовка и проведение таких занятий требует большой работы. Поэтому преподаватели несут ответственность за сбор и организацию учебного материала, а студенты – ответственность за использование этого материала, за принятие решения, выводы, сделанные из ситуации. В процессе обучения они учатся на своих ошибках.

Таким образом, реализация межпредметных связей позволяет, с одной стороны, варьировать деятельность преподавателя и студента в ходе учебного занятия, с другой – оптимизировать процесс профессиональной адаптации студента, что способствует систематизации усвоения знаний.

Библиографический список

1. Райер Г., Лапанова Е., Рабочих Т. Технологии профессионального обучения, ориентированные на действие: учебно-методическое пособие. 2-е изд. Перераб. и доп. Омск: Омскбланкиздат, 2004. 128 с.
2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров Д. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.; Академия, 2008. 272 с.
3. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. М.; Мастерство, 2001. 272 с.

© Чупракова А. Г., 2017

Т. В. Грачева, А. Г. Толмашов

ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА СООТВЕТСТВИЕ С РЕГИОНАЛЬНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ориентация обучения математике в современной начальной школе на гуманизацию и гуманитаризацию предопределяет новый аспект межпредметных связей, а, именно, тесную связь между искусственным математическим языком и естественным родным языком младшего школьника. Эта синергетическая связь создает реальные предпосылки для логического развития ребенка, формирования его мышления в рамках общекультурной значимости обучения математике. Логическая составляющая начального курса сама по себе не очень явно выделена в традиционной номенклатуре содержания, незначительна по объему и по разнообразию упражнений. Овладение логикой как областью математических знаний, логическими приемами мышления представляется методистами естественным и автоматическим следствием изучения математики младшим школьником. Распространено мнение, что человек может правильно мыслить, не зная правил и законов логики, пользуясь ими лишь на интуитивном уровне, «по наитию». Однако школьная практика обучения математике говорит о том, что необходима целенаправленная работа в этом направлении.

Люди с древних времен пытались выделить и познать закономерности правильного мышления, то есть логические законы. Мы считаем, что уже в начальной школе можно знакомить учащихся с некоторыми из этих законов, правилами умозаключений (правило заключения, правило отрицания, правило силлогизма и др.), логическими операциями: конъюнкцией, дизъюнкцией, импликацией, отрицанием общих высказываний и высказываний о существовании. Об этом говорит ряд публикаций ученых, это также подтверждают результаты выпускных квалификационных работ выпускников Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, проведенных в школах Республики Хакасия и юга Красноярского края.

«В поликультурном образовательном пространстве ведущим механизмом его реализации является диалог, в процессе которого личность создает свой образ через призму общения, утверждая себя в нем. Интеграция различных сфер и культур в сознании человека позволяет ему найти свое место в среде жизнедеятельности, осуществить свои возможности и потребности в рамках тех культур, в которых происходит его становление» [1, с. 35]. В связи с этим использование этнокультурного компонента в образовательном процессе начальной школы помогает сохранить и передать подрастающему поколению культурное наследие своего народа: его историю, традиции, духовные ценности, знакомит учащихся с особенностями природы и культуры родного края, «происходит развитие и социализация личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной мировой цивилизации» [2, с. 31-32]. Включение этнокультурного компонента способствует формированию познавательной активности младших школьников ко многим предметным областям образования и, в том числе, к математике. Кроме того, данный компонент делает учебный процесс более интересным, значимым для учащихся, и несет в себе, кроме учебной направленности, еще и идеи воспитания разносторонне развитой личности, гражданина и патриота своей страны.

Заметим, что именно содержание учебного материала в первую очередь выступает в качестве фактора, источника и средства развития познавательного интереса у учащихся на начальной ступени образования. Следовательно, обогащение содержания начального курса математики материалами регионального содержания, которые знакомы ребенку по его повседневной жизни, окружающей его действительности, несомненно, делает изучение математики интересным, осмысленным и эмоционально окрашенным. Исходя из этого тезиса, мы пришли к выводу о целесообразности наполнения математики в начальной школе логическими задачами регионального содержания.

По нашему мнению, наибольшим потенциалом в развитии логического мышления учащихся начальной школы обладают логические задачи на установление соответствия между элементами двух множеств. Таких задач, имеющих «привязку» к Хакасии, практически нет. Для решения таких задач рекомендуется использовать таблицы.

Приведем разработанные нами примеры подобных задач с региональным содержанием.

Задача 1. В детском оздоровительном лагере Бейского района «Берёзка» отдыхают ребята из всей Хакасии. На завтраке за одним столом оказались пятеро ребят из различных населённых пунктов Хакасии: села Белый Яр, деревни Нижняя Тёя, аала Усть-Таштып, города Абакан и посёлка Малые Арбаты. Их звали: Витя, Марис, Тагир, Саян и Айас. Житель Белого Яра сидел между жителем Малых Арбатов и Айасом. Житель деревни сидел между Витей и Марисом, а напротив них сидели житель Абакана и Тагир. Саян никогда не был в Нижней Тёе, а Витя не бывал в Белом Яре и Малых Арбатах. Марис давно дружит с мальчиком из поселка Малые Арбаты.

Определите, в каком населённом пункте живёт каждый из ребят.

Задача 2. Трое подруг Алина, Саяна и Айза учатся в разных школах города Черногорска (школы № 20, № 1, № 17) и живут на разных улицах (Калинина, Пушкина, Яковлева). Одна из подруг занимается в художественной школе, вторая любит петь, а третья любит шить наряды для кукол.

Алина не живёт на улице Калинина, а Саяна никогда не жила на улице Пушкина.

Девочка с улицы Калинина не учится в школе № 17.

Девочка, живущая на улице Пушкина, учится в школе № 20 и занимается в художественной школе.

Айза учится в школе № 17.

Ученица из школы № 1 не умеет шить.

В какой школе учится каждая из девочек, на какой улице живёт и чем любит заниматься?

Задача 3. Три подруги Айза, Саяна и Арина, собираясь на день города Абакана, надели платья и туфли трёх цветов: жёлтого, красного и синего. Известно, что только у Айзы цвета платья и туфель совпадали. Платье и туфли Саяны не были жёлтого цвета. Арина надела красные туфли.

Определите цвет туфель и платья каждой из подруг.

Решение задачи оформим в виде таблицы. Мы имеем три множества: множество девушек, множество цветов платьев и множество цветов туфель. Составим таблицу 3×6.

Таблица 1

Условие задачи

Имя девушки	Цвет платья			Цвет туфель		
	Жёлтый	Красный	Синий	Жёлтый	Красный	Синий
Айза						
Саяна						
Арина						

Нам известно, что Арина надела красные туфли, Саяна не надевала платье и туфли жёлтого цвета, значит, мы сразу можем поставить знаки плюс и минус в соответствующие ячейки таблицы.

Таблица 2

Решение задачи

Имя девушки	Цвет платья			Цвет туфель		
	Жёлтый	Красный	Синий	Жёлтый	Красный	Синий
Айза					–	
Саяна	–			–	–	
Арина					+	

В условии задачи сказано, что только у Айзы платье и туфли были одинакового цвета, значит Арина не могла надеть красное платье, следовательно его надела Саяна. Также известно, что Саяна не надевала жёлтые и красные туфли, значит, она была в синих туфлях. Исходя из этого, только Айза могла надеть платье и туфли жёлтого цвета. Заполним нашу таблицу до конца.

Таблица 3

Окончательное решение задачи

Имя девушки	Цвет платья			Цвет туфель		
	Жёлтый	Красный	Синий	Жёлтый	Красный	Синий
Айза	+	–	–	+	–	–
Саяна	–	+	–	–	–	+
Арина	–	–	+	–	+	–

Ответ: Айза была в платье и туфлях жёлтого цвета, Саяна – в красном платье и синих туфлях, а Арина – в синем платье и красных туфлях.

Систематическое использование регионального материала на уроках математики в начальной школе позволяет активизировать познавательную деятельность младших школьников, а также способствует формированию культуры межнациональных отношений. Решение логических задач с этнокультурным содержанием помогает учащимся осознать практическую значимость приобретаемых знаний и умений.

Библиографический список

1. Киргуева Ф. Х. Формирование гражданской идентичности на уроках математики // Начальная школа. 2014. № 6. С. 35–39.
2. Толмашов А. Г. Обучение математике в начальной школе поликультурной модели. Абакан, 2012. 96 с.

© Грачева Т. В., Толмашов А. Г., 2017

А. Б. Данекенова

ПОЛИЯЗЫЧИЕ – ОСНОВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Одним из приортетных направлений развития современного высшего образования в Республике Казахстан является полиязычное образование. Полиязычие, как важное направление развития человечества, осознавалось давно. Сегодня невозможно представить себе, что где-то ещё существуют страны, люди которых владели бы только одним языком. И в реальности нет цивилизованных государств, где жила бы только одна нация. Для нормального функционирования любого многонационального государства весьма значимо формирование двуязычия и полиязычия [1].

ЮНЕСКО в резолюции 12, принятой Генеральной конференцией в 1999 г., утвердила термин «полиязычное образование», означающий использование, по меньшей мере, трех языков, а именно – родного языка, регионального (национального) языка и международного языка в образовании. Поэтому в нашей стране, наряду с казахским языком, имеющим статус государственного, и русским языком межнационального общения, важным средством, обеспечивающим умение обучающихся взаимодействовать с представителями различных культур, выступает английский язык.

Важнейшей стратегической задачей образования Казахстана является, с одной стороны, сохранение лучших казахстанских образовательных традиций, и с другой, обеспечение выпускников школ международными квалификационными качествами, развитие их лингвистического сознания, в основе которого – овладение государственным, родным и иностранными языками [2].

В Казахстане уделяется очень большое внимание изучению языков народов, населяющих эту страну. Здесь казахский язык является государственным, а русский язык – язык межнационального общения. По государственной программе учебники нового поколения издаются в стране на шести языках: казахском, русском, уйгурском, узбекском, турецком и немецком. Иностранные языки изучаются во всех школах. Если учесть, что обучение осуществляется на государственном казахском, также на языке межнационального общения – русском языках в школах, колледжах и вузах, а в учебных планах всех учебных заведений предусмотрено изучение, кроме русского, еще, как минимум, одного иностранного языка, то можно говорить, что в Казахстане уже сформировалась двуязычная ситуация и имеется тенденция к полиязычному образованию [3].

Президент страны Н. А. Назарбаев поставил высокую планку перед отечественным образованием. Оно должно стать конкурентноспособным, высококачественным, таким, чтобы выпускники казахстанской школы могли легко продолжать обучение в зарубежных вузах. В этой связи понимание роли языков в современном мире с особой остротой ставит перед нами вопрос о результативности обучения языкам и повышении уровня языковой подготовки учащихся. Полиязычие – основа формирования поликультурной личности.

Позиция нашего Президента в разрешении проблемы полиязычия наиболее близка и понятна.

В Казахстане уже сформировались основные тенденции, определяющие развитие методики полиязычия. Согласно законодательству об образовании в РК 2007 года все организации образования, независимо от форм собственности, должны обеспечить знания обучающимися казахского языка как государственного, а также изучение русского языка и одного из иностранных языков в соответствии с государственным общеобязательным стандартом соответствующего уровня образования [4]. Новое время и новые условия требуют коренной перестройки, переоценки ценностей и идеалов, пересмотра целей и задач методов и приемов обучения. Изучение иностранных языков в Казахстане – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения на уровне носителей этого языка. Обучение иностранному языку формирует коммуникативные умения, столь необходимые для человека как члена международного сообщества, члена коллектива, члена семьи. Коммуникативная культура предполагает умение слушать собеседника, вступать в общение, поддерживать его.

Министерством образования и науки сделаны конкретные шаги по внедрению полиязычного образования в вузах страны, в частности, расширен объем кредитов на изучение языков в Государственных стандартах по направлению «Образование», что позволит студентам третьего года обучения в объеме 2-х кредитов изучать дисциплины «Профессиональный казахский/русский» и «Профессионально ориентированный иностранный язык».

При непосредственном участии базовых вузов по внедрению полиязычия Министерством образования и науки Республики Казахстан в 2012 г. разработана Концепция развития полиязычного образования, в которой дан анализ условий и возможностей современной системы образования для реализации идеи триединства языков, также определены приоритетные направления развития полиязычного образования [5].

Годы развития суверенного Казахстана показывают, что двуязычие и полиязычие в обществе не только не ущемляет прав и достоинства казахского языка, но и создаёт все необходимые условия для его развития и прогресса [6].

Положением Концепции языковой политики Республики Казахстан русский язык определен как основной источник информации по разным областям науки и техники, как средство коммуникации с ближним и дальним зарубежьем. Развитие государственного казахского языка, сохранение и развитие русского, осуществление политики полиязычного образования – задача важнейшая, но трудная. Решить эту задачу можно только сообща, усилием всех членов общества.

Библиографический список

1. Абсатмаров Р. Б., Садыков Т. С. Воспитание культуры межнационального общения студентов. Алматы, 1999.
2. Нурдильдина Г. Г. Поликультурное и полиязычное образование. URL: http://collegy.ucoz.ru/

3. Назарбаев Н. А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. 2007. № 33 (25278). 1 марта.
4. Назарбаев Н. А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. 2012. № 218–219. 10 июля.
5. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. URL: http://ru.government.kz/resources/docs/doc18
6. Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. URL: http://edu.gov.kz

© Данекенова А. Б., 2017

Ж. Ж. Ромашева

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСТАНА

Процесс глобализации мирового сообщества в современный период является одним из важных ориентиров, определяющих стратегию развития цивилизации, как в социально-экономическом, так и культурно-образовательном плане. Глобализация направлена на сплочение мирового сообщества в решении насущных проблем человечества, среди которых немаловажное значение имеют проблемы образования и воспитания молодого поколения.

Поликультуризм как специфический способ организации человеческой деятельности становится весьма распространенным явлением современного мира. Ключевое ядро феномена – культура, которая рассматривается как пространство, порождающее жизненные смыслы, как основа, которая соединяет, связывает людей. По мнению Президента Н. Назарбаева, «Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. В нашем государстве сформировалось уникальное поликультурное пространство, в котором ведущими являются два потока. Один отражает возрождение казахской культуры и ее составных элементов, языка. Идет объективный процесс восстановления утраченного. Другой поток – русскоязычная культура, основой которой являются исконные традиции русского народа и все то, что они впитали в ходе многовекового развития. Признание самостоятельно существующих культурных потоков не отрицает их взаимодополняемости и взаимообогащаемости, что не означает ассимиляции. Поликультурность Казахстана – это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности» [1, с. 16].

Современная образовательная ситуация в Казахстане требует не только принципиально новых моделей описания культуры, но и внедрения в практику образования инновационных парадигм. В этой связи, проблема поликультурного образования сегодня, становится более чем актуальной. Поликультуризм в деятельности педагога означает построение образовательного (воспитательного) процесса и профессиональной педагогической деятельности, взаимодействия с воспитанниками на принципе культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических культур, на недопустимости дискриминации человека по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола и возраста.

Поликультурное воспитание – теория и практика воспитания и образования в процессе культурно разнообразного взаимодействия. Казахстан – исторически многонациональное государство, и современное казахстанское общество развивается как поликультурное, что, соответственно, предъявляет новые требования к педагогу, одним из которых является поликультурная компетентность.

В данной статье поликультурная компетентность рассматривается в смысле этнокультурной компетентности. При этом под этнокультурной компетентностью понимается общая способность к результативному использованию знаний культуры, религии своего народа и других этносов в межнациональном общении и при решении конкретных профессиональных и социальных задач в поликультурном обществе; интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы с учетом этнокультурных особенностей региона, коллектива, национально-психологических и религиозных особенностей. Исходя из приведенной характеристики поликультурного образовательного пространства, следует признать, что для современных образовательных систем содержание поликультурного воспитания любого института образования должно отвечать таким критериям, как:

– раскрытие в культурах народов общих элементов традиций, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости, гармонии;
– приобщение учащихся к мировой культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях;
– гуманизм, который выражает безусловную веру в добрые начала, заложенные в природу ребенка;
– демократизм, базирующийся на признании равных прав и обязанностей взрослых и детей, предоставлении последним свободы жизнедеятельности в семье, школе, в социальной среде;
– толерантность, терпимость иного рода взглядам, нравам, привычкам, к особенностям различных народов, наций, религий;
– компетентность, т. е. необходимость формирования особых способностей учителя и учащихся по овладению знаниями; воспитание интеллектуальной личности, способной решать задачи творческого характера в поликультурном обществе;
– базовое основание содержания поликультурного образования, в качестве которого призван выступить культурологический подход.

Этнокультурная компетентность рассматривается нами как одно из оснований воспитания культуры межрелигиозного общения. Именно она позволяет:

– оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений и общения с представителями этнических общностей;
– находить адекватные формы воздействия на них с целью поддержания атмосферы согласия.

Современный педагог – не только и не столько носитель и «передатчик» информации, а представитель определенной культуры; его характеризует определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности. Поэтому он не только передает учащемуся знания и умения, а приобщает его к определенной культуре. Ведущим принципом успешной профессиональной деятельности поликультурно компетентного педагога является принцип диалогизма. Его реализация обеспечивает субъект-субъектный характер взаимодействия в полиэтническом коллективе, ценностно-смысловое равенство и паритетность субъектов взаимодействия. Данный принцип создает возможность диалогической самореализации в поликультурной среде, в общении с другими людьми и культурами. Воспитание культурой и в культуре обеспечивает естественное вхождение человека в социальную жизнь, в диалог с одной стороны, а с другой – именно в диалоге происходит овладение культурой, самоопределение в ней и ее созидание. Теоретическую основу принципа диалога культур составляют идеи М. Бахтина [2, с. 35] о культуре как диалоге («любая культура – это живой процесс общительной связи»), Л. Выготского [3, с. 127] – о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу, В. Библера [4, с. 79] – о философской логике культур, составляющей основу педагогической концепции взаимопроникновения и взаимовлияния культур. Диалог направлен как на сближение, так и на взаимное обогащение культур, как на уровне этносов, так и на уровне личности. Таким образом, диалог культур, религий в полиэтническом воспитании – это специфическая форма взаимодействия разных национальных культур, религий на основе равенства и свободы участвующих в нем сторон, служащая сближению, взаимному обогащению и гармонизации межкультурных отношений.

Реализация принципа диалогизма в педагогической деятельности предполагает понимание субъектами смыслов ценностей национальных культур, способность и умение услышать и увидеть партнера в диалоге, войти с ним в эмоциональный и информационный культурологический контакт. Диалогизм подразумевает безоценочное восприятие ценностей и смыслов взаимодействующих субъектов и их культур, благодарность за открытость к общению и взаимообмену. При полисубъектном диалоге важно умение найти общий язык с партнерами по общению. Диалог рассматривается нами и как метод познания, позволяющий познать, понять, принять полиэтнический многокультурный мир, себя и другого в этом мире и как специфическая форма обмена этнокультурными потенциалами общения, как способ согласованного общения между носителями разных этнических культур. Необходимыми предпосылками диалога культур являются:

– национальное самосознание как основание для межкультурной коммуникации и взаимообогащения субъектов смежных и отдаленных культур;
– заинтересованная установка субъекта на понимание другого;
– признание равноправия национальных культур, права на существование и равноценность иной мировоззренческой системы, иного типа мышления, иных ценностных установок, взаимное уважение взглядов и позиций.

Работа педагога в многонациональном, многоконфессиональном коллективе будет эффективной, если специалист компетентен и профессионально готов к ней; имеет устойчивые коммуникативные умения и навыки; не допускает предвзятого отношения к представителям одних национальностей, религий и не наделяет привилегиями других; всегда справедлив к каждому человеку, независимо от его национальной и религиозной принадлежности; готов и умеет предупреждать и предотвращать конфликтные ситуации в коллективе; владеет чувством такта и деликатности, умением управлять общением в многонациональном коллективе; ориентируется на ценности как отдельного индивида, этнической общности, так и общества в целом.

Таким образом, поликультурное образование это не просто диалог культур, налаживание связей между сообществами людей, но и общение, погружение в специфику другой культуры, умение адекватно реагировать на проявления другой культуры и вместе с тем развивать собственную личную культуру, обогащать свой духовный мир. Условия в современном Казахстане идеально подходят для воспитания поликультурной личности, целью которой является повышение уровня своей собственной культуры в целом: культуры общения, культуры речи, культуры умственного труда.

Библиографический список

1. Назарбаев Н. А. Стратегия трансформации общества и возрождения евразийской цивилизации. М., 2015
2. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2015
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2013
4. Библер В. С. На гранях логики культуры. М.: Наука, 2012

© Ромашева Ж. Ж., 2017

О. Б. Сивирина, Н. Н. Рябыкина, Л. И. Стригина

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Указе Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» отмечено: «Одной из основных задач намечено «формирование новой общественно-государственной системы воспитания детей, обеспечивающей высокий уровень гражданственности, патриотичности».

Наша школа раннего развития «Буратино» открыта для всех, и в ней находят свое место, чувствуют себя как дома все дети, независимо от них индивидуальных способностях и национальных особенностей. Именно в дошкольном возрасте у ребенка возникает интерес к другому ребенку, стремление понять его особенности, язык, поведение, формируются чувства национальной гордости, закладываются основы национального самосознания. Здесь важно чтобы дети были сосредоточены на поиске сходств разнообразных культур, а не их отличия. Дополнительная общеразвивающая программа школы раннего развития ставит перед собой цель: познакомить дошкольников с культурой хакасского народа на интегрированных занятиях по ознакомлению окружающего мира, изобразительной деятельности и хореографии. При ознакомлении с культурой хакасского народа решаются следующие задачи:

1. Развитие интереса к народному творчеству хакасского народа.
2. Развитие художественно-творческих способностей в процессе восприятия на занятиях изобразительной деятельности, хореографии и окружающего мира.
3. Воспитание уважительного отношения к сверстникам и взрослым разных национальностей, соблюдение нравственного такта по отношению к языку, национальным обычаям и традициям хакасского народа.

Прежде, чем знакомить детей с творчеством других народов, мы показываем, где находятся страны, в которых сочинили эти сказки, песни, игры. В ходе беседы дети узнают о сходстве и различиях людей разных национальностей, их культуре, быте. Уместно показать детям географическую карту или глобус, где находится Россия и другие страны, о которых идет речь. Так как мы живём в Республике Хакасия, детей знакомим с традициями, обычаями, играми не только русского, но и хакасского народа. Первым этапом в формировании представлений дошкольников о культуре и народных традициях воспитания мальчиков и девочек является экскурсия в краеведческий музей. Целью является знакомство с историей своих предков, их жизненным укладом, одеждой, ролью мужчин и женщин в семье и обществе, с символами, знаками, предметами мужского и женского мира, особенностями воспитания мальчиков и девочек, воспитание интереса к истории родного края, к своей Родине, гордости за своих предков

Знакомя детишек с символами республики Хакасии и России, мы говорим о красоте и значительности нашей земли, воспитываем в детях патриотизм, гордость и любовь к родному краю. Одним из эффективных, увлекательных и доступных для детей дошкольного возраста средством приобщения к национальной культуре является народная игра. Народная игра – важнейший способ передачи богатства традиции от одного поколения к другому. Используя народные игры, мы рассказываем детям о жизни хакасского народа, показываем иллюстрации, отражающие культуру народа, предметы быта и искусства. Для детей очень интересны игры, отражающие традиционные обычаи народа. Они помогают детям лучше узнать национальный характер народа.

Наиболее ярким выражением в творчестве любого народа является национальный костюм, который представляет собой художественный ансамбль, единый по своему эмоциональному выражению с этническим песенным фольклором. Куклы в национальных костюмах стали экспонатами созданного мини-музея студии моды «Ярославна» (рук. Маркова Н. И.), в котором дошкольники знакомятся с элементами национальных костюмов. Дети изучают особенности национального костюма, имеют возможность рассмотреть костюмы, использовать их в играх. Дидактические игры: «Сложи картинку» (костюмы народов России), «Часть – целое» (расскажи, что знаешь о костюме), «Определи костюм по фрагменту», лото «Национальные костюмы», «Путешествие по России» помогают детям усвоить элементы национальных костюмов.

Большой интерес представляет разработка цикла занятий по ознакомлению дошкольников с народным художественным словом с использованием приема сравнения русских народных сказок и сказок других народов. Национальные черты сказки определяются фольклорными традициями. В них находит отражение быт и верования народа. А иначе и быть не может, так как сказка всегда была отражением народной жизни, зеркалом народного сознания. У каждого народа свой путь и своя судьба, свой язык и условия обитания, но они живут на одной планете, развиваются по общим законам истории. Знакомство детей со сказками разных народов проходит следующим образом. Первое занятие – знакомство с русской народной сказкой, второе, например, хакасской. Третье занятие – сравнение сказок. Знакомясь со сказками, мы замечаем, что русские и хакасские сказки очень похожи. Герои хакасских сказок наделены находчивостью, смелостью, хитростью, ловкостью. Они очень редко прибегают к волшебству и надеются исключительно на себя. Прославление мужества и храбрости – одна из ведущих тем хакасских сказок. Герои русских сказок тоже способны на самоотверженные поступки: чем беднее герой, тем меньше он использует волшебство и помощь других персонажей. В русских и хакасских сказках кроме героев есть ещё и сказочные персонажи. Так, Ведьма Хуу хат с оловянными глазами и 6 косами из змей ассоциируется с Бабой-Ягой, а Чилбиген, пожиратель людей и животных – со Змеем Горынычем или с Чудо-юдом, Золотой учитель горных духов («Хазырган») – с Морским царем из сказки «Морской царь и Василиса Премудрая» или Кощеем Бессмертным, Морозко – с хозяином мороза Хумдузахом. Таким образом, можно

указать на общность содержания некоторых традиционных хакасских и русских волшебных сказок. Аналогичная работа с пословицами. Давайте постараемся к этим пословицам подобрать похожие по смыслу русские пословицы. Грамотный человек подобен солнцу, неграмотный человек подобен темной ночи (хакасская). Ученье – свет, а не ученье – тьма (русская). Работа, сделанная вовремя, полезной бывает. Делу время – потехе час. Труд кормит, а лень портит. Счастье и труд рядом живут. Именно народное творчество своей гуманностью, жизнеутверждающей основой, яркостью образов и красок вызывали у детей хорошее настроение. Обращение к своему внутреннему миру создало первую ступеньку к положительному отношению к окружающим.

На занятиях по хореографии включаем хороводы, танцевальные рисунки под русские народные потешки и колыбельные, которые знакомы детям с младенчества. С детьми мы разучиваем элементы хакасского народного танца. Следует подчеркнуть, что трудности в ознакомлении детей с бытом, традициями, отдельными историческими моментами вызваны тем, что детям свойственно наглядно-образное мышление. Поэтому необходимо использовать на занятиях хореографии наглядные предметы и материалы, в частности, национальные костюмы [1].

Таким образом, систематические занятия и другие формы работы положительно влияют на межкультурное развитие детей. Благодаря художественному слову детям становится ближе и понятней внутренний мир человека, его отношение к другим людям, мотивы его поступков. Знакомя ребят с культурой и обычаями разных народов, мы, педагоги, должны помочь сформировать у дошкольников благожелательное, уважительное отношение к сверстникам разных национальностей, живущих среди нас.

Библиографический список

1. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова. Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4.

© Сивирина О. Б., Рябыкина Н. Н., Стригина Л. И., 2017

Т. В. Сорокина

Научный руководитель – К. И. Султанбаева

ХАКАССКИЕ НАРОДНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К КУЛЬТУРЕ РОДНОГО КРАЯ

Изучение родного края и приобщение детей к народной культуре являются важнейшими задачами патриотического воспитания, формирования у детей патриотических чувств и развития духовности в современной педагогической теории и практике. Каждый народ не просто хранит исторически сложившиеся воспитательные традиции и особенности, но и стремится перенести их в будущее, чтобы не утратить исторического наследия и самобытности.

Народная игра является одним из увлекательных и доступных для детей дошкольного возраста средством приобщения к национальной культуре. В содружестве с другими воспитательными средствами народные игры представляют собой фундамент формирования гармонически развитой личности. Народные игры, как предмет исследования и объект практического использования, рассматривались рядом известных педагогов: К. Д. Ушинским, П. Ф. Лесгафтом, Е. А. Покровским, Е. Н. Водовозовой, Г. С. Виноградовым и др.

Народная игра – важнейшее средство передачи богатства традиции от одного поколения к другому. В. Я. Бутанаев отмечает, что «…она направлена на познание окружающей действительности, усвоение обычаев, традиций, обрядов своего народа, а также овладение необходимыми для жизни умениями и навыками. Кроме того, народные игры, приобщая детей к национальной культуре, заражают их положительными эмоциями» [1, с. 76].

В процессе игры устанавливается активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, развиваются его интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные качества, формируется его личность в целом. И. И. Кириченко отмечает, что «…характер многих детских игр таков, что они имеют большое значение для умственного, физического, художественного нравственного воспитания. Это не только развлечение и интересное времяпровождение, не только веселье и радость для детей. Игры знакомят ребенка с материальными и духовными ценностями культуры. Народные игры имеют большое значение в развитии и воспитании ребенка. В них отражается оптимизм народа, его надежды на будущее, пример-идеал, идеальные представления о человеке. Игры – уникальная форма жизнедеятельности детей, в них особенным образом проявляется национальный характер» [3, с. 23].

Классификацией игр занимались отечественные исследователи В. М. Григорьев, С. Л. Новоселова, Т. А. Швалева и т. д. В силу многообразия детских игр оказывается сложным определить исходные основания для их классификации. В каждой теории игры предлагаются те критерии, которые отвечают данной концепции. Как и любая классификация, классификация детских игр носит условный характер. В классификации С. Л. Новоселовой выделяются три класса игр:

1) игры, возникающие по инициативе ребенка (детей), – самостоятельные игры: игра-экспериментирование;

2) игры, возникающие по инициативе взрослого, который внедряет их с образовательной и воспитательной целями: игры обучающие, досуговые игры;

3) игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные), которые могут возникать по инициативе как взрослого, так и более старших детей: традиционные или народные. Исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым [6, с. 14].

Подвижные игры исторически явились основой воспитательного, образовательного и оздоровительного процессов. Для многих народов традиционные игры и состязания всегда являлись неотъемлемой частью их повседневной жизни. Обязательным элементом большинства игр являются бег, прыжки, повороты и наклоны туловища, маховые движения руками и ногами. Все это сопровождается стихами, песенками, считалками поговорками на родном языке. Кроме того, обязательно использовались игры с элементами, воспроизводящими движения зверей, птиц [7, с. 62].

Ю. Г. Кустова говорит о том, что «…хозяйственная деятельность, преобразованная фантазией ребенка, была главным содержанием детских игр у всех народов. Именно в играх дети, подражая взрослым, воспроизводили основные воспитательные процессы. Сложная система связей игрушки и игры с верованиями и обрядовой практикой подчеркивает их социальную природу как явлений специфически человеческих.

Детство хакасского ребенка сопровождали различные игры и игрушки. Игры хакасских детей представляют собой сложное социальное, психологическое и педагогическое явление, отражают реальную деятельность и окружающую среду» [4, с. 31].

Игры хакасских детей были и остаются, несомненно, одним из средств умственного, нравственного, физического и экологического воспитания и психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям. В играх детей просматривается подражательный характер.

С точки зрения О. Н. Кышпанаковой, «Хакасские народные игры детей можно разделить на две группы.

Одна группа – игры-хороводы, где особое значение имеют слово, музыка, движение, ритм, импровизация. Другая – подвижные игры с правилами.

К первой группе относятся такие игры, как «Ікі хусхачах». «Мактар-мактар, магычахтар», «Кутнек, тайы», «Хызыл пугдай», «Тудысчыл питуктар» и другие. Например, игра «Саасхан» («Сорока»), записанная нами от Н. И. Асочаковой, учителя начальной школы с. Апчинаево Аскизского района РХ. Дети ходят, взявшись за руки, вокруг «саасхан» – водящего и поют песенку:

Саасхан, саасхан,
Чоохтап пир
Саасхан, саасхан,
Козіт пир!

Водящий должен изобразить важного, богатого человека и продемонстрировать его походку, движение, мимику со словами:

Піди, піди чорчелер.
Ойда – ойда пас чорчелер.

Затем дети просят «саасхан» изобразить мальчиков, девочек, взрослых.

Эти игры направлены на развитие физических качеств, одно из которых «быстрота», где сочетаются такие основные показатели быстроты, как ответная реакция на сигнал и быстрота мышечных сокращений, количество движений, выполняемых в единицу времени, скорость передвижения тела или его частей в пространстве» [5, с. 14].

Большое место занимали игры с костями, которые использовались для развития гибкости и подвижности суставов, вырабатывали быструю реакцию и глазомер. Эти игры направлены на развитие мелкой моторики, физического здоровья, выносливости. Старинная традиционная игра хакасов, известная с эпохи бронзового века «хазыхтар» (косточки-астрагалы), они были найдены в археологических памятниках и более позднего времени (Таштыкская культура – I в. до н. э. – V в. н. э.; Тагарская культура – VII–II вв. до н. э.) [2, с. 17]. Археологические свидетельства указывают на глубокую древность игр в «хазых» как на территории Хакасии, так и за ее пределами.

В заключение отметим, что включение ребенка в различные виды народных игр позволяет значительно повысить уровень нравственного, умственного, физического развития, а также способствует формированию этнического самосознания личности и приобщению к культуре, истории, языку своего этноса.

Библиографический список

1. Бутанаев В. Я., Верник А. А., Ултургашев А. А. Народные праздники Хакасии: учебное пособие. Абакан, 1999. 76 с.
2. Бутанаев В. Я., Верник А. А. Детские игры и спортивные состязания народов Хакасии. Абакан, 1995.
3. Кириченко И. И., Боргоякова Т. А. Приобщение детей к культуре хакасского народа. Абакан, 2006.
4. Кустова Ю. Г. Ребенок и детство в традиционной культуре хакасов. СПб., 2000.
5. Кышпанакова О. Н. Игра и мир детства в хакасской народной педагогике // Научно-популярный и методический журнал «Поиск», 1994. № 1. С. 11–15.
6. Новоселова С. Л. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новоселовой. М.: Просвещение, 1989. 286 с.
7. Швалева Т. А. Игра. Творчество. Ребенок: учеб. пособие. Абакан, 2003. 120 с.

© Сорокина Т. В., 2017

Э. Н. Торбостаева, Е. Н. Евлампиева, Л. В. Капчигашева

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях многонационального государства идея воспитания детей в духе патриотизма и одновременного взаимоуважения к культурным традициям других народов является актуальной и востребованной. Сейчас в нашей республике идет активный поиск путей к возрождению национального воспитания подрастающего поколения. Наш детский сад посещают дети разных национальностей, поэтому межкультурное образование рассматривается педагогами как способ приобщения детей к различным культурам, тем самым воспитывая и развивая в них патриотические чувства, уважение и толерантное отношение к людям другой национальности.

Творческой группой нашего дошкольного учреждения в соответствии с современными требованиями внедрения ФГОС активно используется проект «Музейная педагогика», задачами которой является интеграция элементов музейной педагогики в содержание дошкольного образования с целью духовно-нравственного воспитания и межкультурной коммуникации детей. В каждой группе было создано развивающие пространство в виде мини-музеев, представляющих хакасскую и русскую культуры. С их помощью мы восстанавливаем связь времен, стараемся вернуть утраченные духовно-нравственные ценности, развиваем интерес к истокам, родному языку. Мы решили, что детей должны окружать предметы, характерные для хакасского и русского народа, формирующие у детей интерес к народным обычаям, обрядам, праздникам и узнавание народного быта. Дети могут видеть традиционное жилище хакасов, предметы прошлого быта двух народов, кукол в национальных костюмах, образцы вышивки, тканые ручные изделия, глиняную посуду и т. д. Свободный доступ к музею позволяет детям познавать историческое прошлое своей малой родины через предметы старины. Ведь дошкольникам понятней и ближе то, что они могут рассмотреть и взять в руки. Все экспонаты нашего музея используются на занятиях, в играх, а также в качестве театрального реквизита. И это способствует развитию любознательности, чувства прекрасного, воспитанию уважения к народу, гордости за свою Родину. Кроме того, в процессе сравнения дети видят различия в быте, традициях двух братских народов, что помогает детям понимать, познавать и стремиться к межкультурному взаимодействию.

Решая задачи приобщения дошкольников к основам народной культуры средствами музейной педагогики, мы используем следующие формы работы:

- оформление в группах мини-музеев;
- проведение национальных праздников;
- посещение краеведческого музея;
- чтение хакасской и русской литературы;
- познавательные беседы;
- театральная деятельность;
- проведение народных игр, соревнований;
- продуктивная деятельность;
- экскурсии, целевые прогулки по улицам города.

Культуру народа невозможно представить без народного искусства, которое раскрывает истоки духовной жизни народа. Нашим детям особенно нравится русский и хакасский фольклор, они воочию могут увидеть и прочувствовать на национальных праздниках и развлечениях особенности двух разных народов, их самобытность, глубину и неповторимость. Совместно с родителями мы проводим русские праздники: «Масленицу», «Колядки», а также хакасские «Пизік-той» (праздник колыбели), Чыл-пазы (Новый год) [1].

В тематике этнокультурного содержания большое внимание уделяется народному творчеству. Народное декоративно-прикладное искусство хакасского и русского народов по их богатству и глубине содержания, многообразию используемых средств обладает большой воспитательной силой. Наши дети знакомятся с искусством народной живописи, произведениями художников, национальными узорами, игрушками и т. д. Совместно с педагогами воспитанники превращаются в мастеров по прикладному искусству. Они в творческой деятельности изготавливают понравившиеся предметы из бумаги, пластилина, глины, создают причудливые игрушки, росписи, узоры, приобретают навыки работы с художественным материалом и привычку делать своими руками приятные и полезные для людей вещи.

Учитывая огромный педагогический потенциал народных игр, включаем их в работу по приобщению к народной культуре. Совместно с родителями разрабатываем цикл игр по временам года, готовим дидактический материал и атрибуты. Важную роль в становлении физически развитой личности играют детские спортивные игры и праздники. Они интересны детям и тем, что проходят в национальных традициях и обычаях двух народов. Это дает возможность увидеть на практике, что использование русских и хакасских народных игр позволяет нам донести до детей идеи о самобытности народов, уникальности обычаев и языков. В результате такой работы однозначно обогащается методический опыт воспитателей в области использования народных игр.

Хочется отметить познавательные экскурсии, которые являются «живой школой». Познавательные походы по достопримечательностям нашего города позволяют не только расширить кругозор детей, но и увидеть красоту окружающей природы. Опора на принцип воспитания «от близкого к далекому» позволяет отталкиваться от представ-

лений детей о семье, как естественной среде обитания до улицы и школы в родном городе, затем познать свою страну и весь мир. Дети совместно с родителями посетили краеведческий музей, парк топиарного искусства и Преображенский парк. В результате они познакомились с природой Хакасии, животным и растительным миром.

Большое внимание уделяется экологическому воспитанию детей: они принимают участие в экологических акциях заповедника «Хакасский». В детском саду организуются выставки детского рисунка о природе родного края, в совместной деятельности часто используется природный материал, собранный на территории Хакасии. В процессе познавательных бесед, игр, викторин дети отмечают важность знания своей родословной, знакомятся с «древом жизни» семьи, создают семейный герб и символы.

В своей работе мы активно приобщаем детей к национальному фольклору в процессе проведения народных игр: знакомим с прибаутками, потешками, пословицами, загадками и т. д. Через игры и театрализованную деятельность дети знакомятся с танцами, этикетом приема гостей, хакасской традицией почитания огня. Для того чтобы успешно расти, расцветать и становиться мудрее, ребенок должен знать свои корни – традиции и обычаи, обеспечивающие преемственность поколений. Мы живем в Республике Хакасия и поэтому должны уважать культуру и быт коренного населения, знать русский язык и культуру русского народа, чтобы уметь вступать в эффективное межкультурное взаимодействие.

В процессе межкультурного взаимодействия в условиях внедрения требований ФГОС дошкольного образования развитие всесторонне развитой личности, умеющей сопереживать, уважать и проявлять терпимость к другим, возможно при условии сохранения самобытных национальных культур российских народов через приобщение к родным языкам и культурам.

Библиографический список

1. Бутанаев В. Я. Традиционная культура и быт хакасов. Абакан, 1996.

© Торбостаева Э. Н., Евлампиева Е. Н., Капчигашева Л. В., 2017

О. А. Тохтобина

Научный руководитель – К. И. Султанбаева

ТРАДИЦИИ ХАКАССКОЙ СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современные изменения общества требуют особого внимания к подрастающему поколению, воспитанию таких качеств личности, которые обеспечивают в дальнейшем успешную её социализацию. Воспитание нравственно-волевых качеств личности является актуальным во все времена. Нравственность передается из поколения в поколение в силу массовой привычки и поддерживается общественным мнением. Каждый человек, усваивая нравственность общества, начинает сам регулировать свое поведение и оценивать поведение других. Развитие воли и ее воспитание является одной из неотъемлемых задач единого, всестороннего процесса воспитания.

Семейные традиции как средство этнопедагогики хакасской семьи всегда были и остаются актуальными. Любое обращение к национальным культурам имеет спасительные функции, об этом в своих трудах К. Д. Ушинский писал: «Воспитание, если оно хочет быть всесильным, должно быть народным», «В душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих» [2].

Семейные традиции являются самым эффективным средством воздействия на поведение, чувства дошкольников, о чем свидетельствует анализ психолого-педагогических трудов О. В. Акуловой, А. Г Гогоберидзе, В. И. Логиновой, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Е. И. Тихеевой, Л. Н. Толстого, А. П. Усовой и др. Семейные традиции изучались также психологами и социологами: В. Н. Дружининым, О. А. Карабановым, А. Г. Лидерсом, Р. В. Овчаровой. Итак, нравственное воспитание – непрерывный процесс, он начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь и направлен на овладение людьми правилами и нормами поведения в обществе. Как стержень педагогической системы оно включает в себя взаимосвязанные компоненты: программно-целевой, содержательный, технологический и результативный. В качестве результата рассматривается нравственная воспитанность личности.

Теоретический анализ подходов к изучению традиций показывает, что они являются одной из форм освоения окружающей действительности человеком. Развитие отношений между людьми тесно взаимосвязано со становлением личности, формированием её мировоззрения, ценностного сознания при опосредованном воздействии опыта предыдущих поколений, традиций и обычаев. Именно традиции народа составляют суть преемственности поколений и сохраняют самое ценное для народа – нравственной культуры, что обеспечивает его вечное бытие.

В хакасской семье, как и любой другой, развивается духовный мир ребенка, приобретаются и закрепляются на всю жизнь основные нравственные убеждения и установки, полезные привычки и духовные потребности. Именно здесь ребенок черпает первые познания о сложном окружающем мире. Люди всегда считали, что корень истинного воспитания в семье – это родительский дом, живой источник всего доброго и прекрасного в человеке. Можем согласиться с мнением Р. Г. Кызынгашевой, отметившей, что «только испытывая живое влияние национальной духовной сферы – народных традиций, обычаев, национальных форм трудовой деятельности, своеобразия бытовой эстетики, повседневного жизненного уклада, воспринимая ее и действуя в ней, ребенок формируется как личность, представитель данного народа» [1, с. 132–134].

Основываясь на вышесказанном, нами было организовано исследование воспитательных традиций хакасских семей для выявления влияния традиций воспитания на нравственное воспитание детей дошкольного возраста. Были использованы методы беседы и анкетирование родителей по анкете «Семейные традиции» (К. И. Султанбаева); «Заверши историю» (анкета Э. Туриеля в модификации Е. А. Кургановой и О. А. Карабановой). Важнейшей этнопедагогической традицией является общение на родном языке, особенно это актуально в полиэтническом социуме, поэтому в нашем исследовании на это было обращено внимание.

В исследовании приняли участие 10 хакасских семей: Бутанаевы (2 ребенка), Отыргашевы (3 ребенка), Кордаевы (1 ребенок), Чупраковы (2 ребенка), Курагины (2 ребенка), Кызласовы (3 ребенка), Сагалаковы (3 ребенка), Мамышевы (2 ребенка), Ултургашевы (1 ребенок), Чебочаковы (2 ребенка), Тюкпиековы (2 ребенка).

Одним из вопросов анкеты был следующий: «На каком языке разговаривают в Вашей семье?». Ответы показали, что в семьях редко используют хакасский язык как основной, что является тревожным симптомом для состояния языка и соответственно этнической культуры хакасов, обнаруживается тенденция активного функционирования национально-русского двуязычия. Выяснилось, что приоритетная роль матери в воспитании детей в семье традиционно сохраняется. Вместе с тем, 60 % опрошенных родителей из с. Аскиз указали, что у них нет общих с детьми увлечений или занятий. Лишь у 25 % родителей есть общие с детьми увлечения, типа: фотографии, коллекционирование чего-либо и т. п.

Выяснилось, что значительный процент родителей (75 %) поддерживает семейные традиции, которые способствуют укреплению их семьи, знают свою родословную и с уважением относятся к поддержанию родственных связей, приучают к этому и своих детей. Родители стараются вместе проводить выходной день, организуя совместный досуг, учитывая интересы всех членов семьи (65 %), но у некоторых родителей не всегда на это хватает свободного времени в силу своей занятости (дополнительная работа в выходной день и т. д.).

Большинство семей отмечает положительный психологический климат в семье, благоприятный для их ребёнка, отмечает свою семью «дружной». Почти каждая семья ведёт летопись своей семьи в виде фото-, видеоальбомов, что можно рассматривать как современную семейную традицию.

Среди функционирующих семейных традиций названы: уважение старших, приучение к домашнему труду, совместные праздники или гуляния, умение принимать гостей (гостевой этикет), также дни рождения членов семьи и общественные праздники, ставшие частью семейных: Чыл пазы, Тун пайрам, Пасха, Троица, Масленица, Рождество, Уртун-той, Иргі Наа чыл, Урен-хурты, Кун-пазы, Чир-ине, Айран Соолындызы. В Аскизском районе указали семейные и народные традиции: «заплетание косы», ритуал «сек-сек», праздники Ынархас, Кінтойы, Наа-Чыл, Пала тореені. Отмечены современные семейные традиции: отдых на природе всей семьей, экскурсии по достопримечательностям Хакасии, просмотр семейных альбомов, празднование начала и окончания учебного года, чтение ребенку книги на ночь, совместный прием пищи, совместный просмотр национальных телепередач и др.

У доминирующей части опрошенных в семьях отмечаются и государственные праздники, наряду с днем рождения, это «8 Марта, «23 Февраля», «Масленица», «Пасха».

Значимость народных традиций (любовь к детям, поклонение природе, изучение хакасского языка, воспитание трудолюбия, уважение к своей нации, гостеприимство, любовь и почитание родителей, помощь старшим и забота о младших) отмечает большинство респондентов. О ценности сохранения национальных традиций и обычаев говорят почти все опрошенные.

Для изучения нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста использовалось задание «Заверши историю» (анкета Э. Туриеля в модификации Е. А. Кургановой и О. А. Карабановой). Качественный анализ эмпирических данных свидетельствует, что 30 % детей правильно определяют нравственные и безнравственные поступки, дают им адекватную оценку. А 50 % детей связывает необходимость следования известным нормам и правилам со стремлением соответствовать ожиданиям взрослых и сверстников, достижением личных интересов; 40 % детей затрудняются в оценке поступка участников ситуации с точки зрения соблюдения-несоблюдения норм и правил. 5 % детей связывает необходимость следования известным нормам и правилам со стремлением заслужить похвалу.

Можно констатировать, что общий уровень развития нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста не выше средних показателей. Наше эмпирическое исследование показало, что родители понимают значимость народных традиций и хотели бы их сохранять, в частности, такие, как любовь к детям, любовь и почитание родителей, поклонение природе, изучение хакасского (родного) языка, воспитание трудолюбия и уважения к своей нации, гостеприимство, помощь старшим и забота о младших.

Библиографический список

1. Кызынгашева Р. Г. Духовно-нравственное воспитание младших школьников на традициях народной культуры // Ежегодник Института саяно-алтайской тюркологии ХГУ им. Н. Ф. Катанова. Выпуск 10. Абакан, 2006. 174 с.
2. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1986. 371 с.

© Тохтобина О. А., 2017

Ж. М. Акпарова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА – РЕЗУЛЬТАТ ТРЕБОВАНИЙ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ К КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ

Перемены в политической, экономической, культурной, социальной жизни Республики Казахстан требуют от высших учебных заведений высокой ответственности в подготовке квалифицированного, разностороннего, конкурентоспособного специалиста широкого профиля, мастера своего дела, который осознает изменение содержания и характера социально-экономического и духовного развития и повышение требований к качеству труда. В этой связи, в системе образования Казахстана находит широкое применение понятие компетентности и, в соответствии с требованиями времени, показывает свою актуальность. Причиной этому является то, что высшие учебные заведения Республики Казахстан в 2010 году вошли в Европейское пространство высшего образования и выполняют параметры Болонского процесса. К тому же, в настоящее время компетентность является одной из основ инновации образования в рамках выполнения основных принципов Болонской декларации высшими учебными заведениями Республики Казахстан.

На сегодняшний день компетентность является новым результатом требований, предъявляемых к качеству образования [2].

В последние годы публикуются различные мнения по поводу формирования компетентности у будущих специалистов в области образования. Понятие «компетентность» в образовательной системе встречается в иностранной литературе 1960-1970 годов, а в конце 1980 годов и в отечественной литературе. Необходимость введения понятий «профессиональная компетентность», «компетенция» объясняется широким содержанием, интегративным характером и объединяет такие понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные возможности». Проблема определения компетентности вызывают споры и новые мнения между педагогами, философами, физиологами. Профессиональный процесс личности во многих случаях рассматривается в связи с его квалификацией, профессиональной компетенцией.

Такие философы как Д. Дьюи, У. Уоллер, М. Мид, К. Юнг, П. Сорокин, Ф. Знанецкий рассматривают профессиональную компетентность в виде действий, необходимых для привыкания человека к среде. Они считают, что профессия человека побуждает его интерес к определенным предметам, формируют точку зрения, способствуют достижению цели, ведут к обмену мнениями. Д. Л. Томпсон, Д. Пристли определяют профессиональную компетентность как систематически полученные знания и результат высоких моральных норм и педагогического кодекса [3].

Российские ученые В. А. Адольф, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Э. Ф. Зеер, В. А. Сластенин, Т. Ф. Лошакова и другие отмечают огромный интерес в вопросе о профессиональной компетентности педагогических кадров и разносторонне рассматривают эту проблему. Например, по мнению Н. Кузьминой, «Компетентность – это образованность и честь педагога, которая может быть основой для развития другого человека» [4, с. 27].

Казахстанский ученый, педагог Ш. Таубаева рассматривает данное понятие следующим образом: «Компетентность – это объединенное качество личности, которое основано на полученном знании и опыте в процессе обучения и социализации, определяется его общей способностью и готовностью к действиям» [6, с. 47].

Компетентность в обучении, как результат образования, обеспечивает качество обучения, а она, в свою очередь, требует выполнения комплексных методов и способов, формирования единой системы оценки качества знаний в учебном заведении. Следовательно, введение понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогическую практику в учебных заведениях требует изменений в содержании и методах обучения, определения видов деятельности [1].

Так, компетентность ставит на первое место не информационную грамотность обучаемого, а его способность правильно решать поставленную задачу. Если рассматривать формирование компетентности будущего педагога в системе образования, тогда знания, умения и навыки, одним словом, показывают, насколько специалист готов к педагогической деятельности.

Ученые разделяют строение компетентности выпускников высших учебных заведений на общую профессиональную компетентность и специализированную профессиональную компетентность.

Общая профессиональная компетентность студента определяется его общими профессиональными знаниями, навыками, способностями и готовностью к профессии. Вместе с этим, к данному виду компетентности относятся и научно-исследовательские, управленческие, организаторские способности, профессиональная и педагогическая деятельность.

Специализированная профессиональная компетентность выпускника выражается через стремление и готовность к выполнению профессиональной деятельности в определенной профессии. Их содержание определя-

ется государственной классификацией. Е. А. Климов распределяет связь по профессии следующим образом: человек – человек; человек – система признаков; человек – художественный образ; человек – техника; человек – природа.

А профессиональную компетентность рассматривают как коммуникативную, информационную, регулятивную и интеллектуально-педагогическую компетентность.

Коммуникативная компетентность педагога – профессиональное интегративное свойство, к его основным частям относятся эмоциональная устойчивость (связано с приспосабливаемостью); экстраверсия (показывает установленный уровень и эффективное руководство); возможность связать прямую и обратную связь; языковые знания; способность слушать; умение награждать; вежливость; общая способность.

Коммуникативная компетентность – во-первых, это личностное качество педагога в процессе личностного развития и саморазвития; во-вторых, это показатель осведомленности педагога о целях, сути, строении, способах, особенностях педагогических отношений; овладение необходимыми технологическими требованиями; стремление к постоянному совершенствованию коммуникативной деятельности; приспосабливаемость к личности человека как к основной ценности, «быть ориентиром», а также способность неотложного принятия решений возникающих задач в процессе педагогических отношений.

Информационная компетентность охватывает количество знания информации обучающимися, их родителями, другими педагогами о себе и опыте работы.

Регулятивная компетентность означает способность преподавателя управлять собственными действиями. К ней относятся целеустремленность, планирование, постоянная активность и умение показывать себя, рефлексия, цена деятельности. Основным фактором деятельности является доброжелательность и значимость.

Интеллектуально-педагогическую компетентность можно рассмотреть как комплекс, состоящий из анализа, синтеза, сравнения, подведения итогов, уточнения и как свойство сознания в виде аналогии, воображения, способности к мышлению [5].

Проблема подготовки будущих специалистов показывает важность формирования его личностных качеств и свойств. Результат обучения в личностно-ориентированном направлении объясняется как формирование личности, который педагогически приспособлен к системе знания, квалификации и навыка, к опыту творческой деятельности и выражению эмоционального настроения.

Поэтому особое внимание уделяется к специализированному, социальному и личностному видам профессиональной компетентности.

Специализированный вид – это полученные знания, квалификация и навыки в соответствии со своей профессией, самостоятельное овладение новыми знаниями и умениями, оценка результата своего труда, наличие квалификации.

Социальный вид – это наличие знаний о языке, коммуникативной культуре, способности к сотрудничеству с другими, подготовки к окружающей среде, результатам своей деятельности.

Личностный вид – это наличие подготовки профессиональной деятельности к развитию личности, совершенствованию квалификации и навыков по самопознанию. Для этого, во-первых, в информационном обществе усиливается деятельность любого специалиста, во-вторых, изменение образовательной парадигмы показывает необходимость развития методологии мышления, формирования готовности специалиста к профессиональному знанию, умению и навыкам, в-третьих, тенденция мировых интеграционных процессов определяет необходимость формирования, прежде всего, многокультурной личности.

Проблема подготовки будущих специалистов показывает важность формирования его личностных качеств и свойств. Результат обучения в личностно-ориентированном направлении объясняется как формирование личности, который педагогически приспособлен к системе знания, квалификации и навыка, к опыту творческой деятельности и выражению эмоционального настроения.

Таким образом, проблема подготовки компетентного специалиста, который разносторонне развит, вооружён глубокими теоретическими знаниями, осведомленный во всех направлений, освоивщий культуру общения с людьми, и т. д. не теряет свою актуальность.

Библиографический список

1. Бахрадинқызы Н. М. Құзыреттілік – шығармашыл тұлға қалыптастыруға бағытталған білім беру негіздерінің бірі. Алматы, 2011.
2. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под ред. В. И. Байденко. М., 2006. 210 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 381 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 61 с.
5. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М., 2008. 432 с.
6. Таубаева Ш. Педагогикалық кәсіптік қызығушылықтың қызметі (Деятельность профессионально-педагогического интереса. Алматы, 2001. 76 б.

© Акпарова Ж. М., 2013

М. А. Бадагова, Л. В. Моргачёва

ПАТРИОТИЧНОСТЬ И НРАВСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВНЫЕ ИМПЕРАТИВЫ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

В условиях общественного и технического развития важным качеством для человека является творческая активность, новаторство, нестандартное мышление.

Поэтому мы стремимся, прежде всего, развивая способности учащихся, повышать культуру творческой личности, заниматься нравственно-патриотическим воспитанием. Это сложная система педагогической деятельности. И здесь основополагающим является профессиональная компетентность педагогов, обеспечивающих адекватное и эффективное решение профессионально значимых задач, носящих проблемный характер, а так же готовность нести ответственность за свои действия.

Для решения поставленных задач и плодотворной работы педагога и детей большую роль играют детские творческие объединения по интересам, они являются одним из социальных факторов, положительно влияющих на становление личности подрастающего поколения.

Процесс обучения в них направлен на формирование и развитие:

– сознательного отношение к общечеловеческому дому;
– утверждению единства слова и дела как повседневной нормы поведения;
– воспитанию самоуважения и уверенности в себе;
– чести, достоинства, прямоты и личной морали, инициативы, настойчивости в выполнении любого дела;
– любви к Родине, к земле, где родился и вырос; чувства гордости за свою страну;
– профессиональных умений и навыков.

Речь пойдет о деятельности двух творческих объединений:

– детского объединения по подготовке ведущих «Играем вместе»;
– клуба «Доверие».

Работа с детьми-ведущими построена на приобретении целенаправленных теоретических знаний, умений и навыков ораторского мастерства, сценического действия, что в свою очередь тесно соприкасается и с практической деятельностью, в частности, выхода на сцену в качестве ведущих массовых мероприятий.

На занятиях по художественному слову формируются навыки самостоятельного образного мышления, развивается творческая инициатива, ребята освобождаются от психологических зажимов, вырабатывают свободное словесное общение в быту и перед аудиторией.

Увлекаясь миром творчества, дети раскрывают в себе таланты сочинительства. Не у всех это получается, но тем, кто пробует, усердие приносит свои плоды.

Результат, как правило, участие в конкурсах регионального, всероссийского, международного уровня. Одного из таких талантливых детей, Бадагова Андрея, по итогам его работы поместили на Международную Детскую Доску Почета «Звезды нового века».

Эффективность организации работы отражается на высоком уровне профессионального роста учащихся в качестве ведущих и приводит к увеличению числа проводимых мероприятий, побед на конкурсах, творческому сотрудничеству с детскими объединениями при проведении совместных мероприятий. И, как следствие, изменяется лидерская позиция детей от пассивного зрителя к исполнителю.

Клуб «Доверие» – это организация досуговой деятельности для ребят, попавших в трудную жизненную ситуацию. Дети – в основном из неблагополучных семей, состоящие на учете, а значит их нормы и ценности противоречат принятым в обществе. Это подростки, поведение которых изобилует шалостями и неблаговидными поступками. В работе с такими детьми главным вопросом является: каким образом можно поднять нравственные ориентиры, что нужно сделать для того, чтобы подрастающее поколение ценило и любило свою родину, почитало традиции предков и не забывало их?

В связи с этим проводятся мероприятия, обучающие детей культуре поведения: «Добрым быть совсем не просто», «Всемирный день “Спасибо”», «В человеке всё должно быть прекрасно», «Спешите делать добрые дела». Во время дружественного общения ребята рассуждают об основных принципах уважения, любви к своей истории, родному краю. Расширить кругозор детей и подростков помогает применение как можно большего количества рассказов о почетных жителях города, республики, страны, о героях войн, нравственных ценностях народа.

Период от 7 до 16 лет – это отрезок жизни человека, который является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического воздействия на детей и подростков, так как образы восприятия действительности, культурного пространства очень ярки и сильны и поэтому они остаются в памяти на всю жизнь, что очень важно в воспитании патриотизма. Поэтому необходимо детям рассказывать про героические примеры соотечественников, земляков.

В работе с детьми мы придерживаемся главного для себя принципа: «Ребенок не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь».

Следовательно, для нас, педагогов-организаторов, важной составляющей является создание условий для саморазвития творческого человека как субъекта деятельности. При совместном творческом процессе даже недостаточно активные дети преодолевают застенчивость и зажатость.

Разрабатывая мероприятия вместе с детьми, стремимся формировать у них основы морали через воспитание таких чувств как забота, уважение, сострадание, взаимопомощь и доверие. С большой искренностью, желанием и настоящим патриотизмом они читают стихи о России, о малой Родине, о ВОВ, понимаем, что сам педагог должен быть примером духовности и патриотизма. Ведь научить чувствовать красоту родной земли, красоту человека, живущего на этой земле, воспитать любовь к родным местам ко всему, что окружает с детства, одна из главных задач.

Таким образом, формируя творческую активность, нравственные и патриотические качества, развивая профессиональные качества, мы стремимся выпустить в жизнь личность, которую отличают следующие характеристики:

1. Стремление к самореализации.
2. Приобщение к общечеловеческим ценностям.
3. Гуманистическое отношение к миру.
4. Осознание ответственности за судьбу своих близких, малой Родине, России.

Библиографический список

1. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей. М., 2002. 47 с.
2. Зелинский К. В., Черникова Т. В. Нравственное воспитание школьников: теория, диагностика, эксперимент, технология и методы: учеб.-метод. пособие / под ред. В. И. Слободчикова. М., 2010. 280 с.
3. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996. 272 с.
4. Нахимовский А. М. Профессия – режиссер // Репертуарно-методическая библиотечка «Я вхожу в мир искусств». М., 1999. № 12. С. 13–42.
5. Опарина Н. А. Педагогическое руководство культурно-досуговой деятельности школьников М., 2007. 17 с.
6. Селевко Г. К. и др. Культурологический социально-педагогический комплекс. Ярославль, 1998. 123 с.

© Бадагова М. А., Моргачёва Л. В., 2017

А. В. Барженакова

«ПРЕДАНЬЯ СТАРИНЫ ГЛУБОКОЙ…». ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Патриотическое воспитание является одним из самых востребованных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях. Это связано с ориентацией на базовые ценности формирования личности школьника, такие как уважение к прошлому, настоящему и будущему своей Родины, традициям, обычаям и законам своей страны.

Быть патриотом – значит ощущать себя неотъемлемой частью Отечества. Это сложное чувство возникает еще в младшем школьном возрасте в ходе воспитания любви к своим ближним, предкам, к родным местам, родной стране. Младший школьный возраст имеет свои потенциальные возможности для формирования высших нравственных чувств, к которым и относится чувство патриотизма.

Воспитание патриотизма невозможно без обучения культурным и языковым основам, знакомства с историческими, духовными ценностями своего народа, понимания веры, обычаев и традиций предков.

Д. В. Крупницкий пишет: «Формирование образа Родины в младшем школьном возрасте имеет ярко выраженную мировоззренческую направленность и выступает как активный познавательный процесс. Знания и представления о своей стране, её культуре, истории и природе являются важнейшим условием формирования отношения учащихся к Родине и впоследствии, при определённых условиях воспитания и обучения, составляют основу убеждений и мировоззрения детей» [1].

В своей практике патриотическому воспитанию я стараюсь уделить наибольшее внимание. Об истории нашей страны можно узнать не только из древних текстов. Рассказать о жизни, культуре, о развитии прошлых цивилизаций могут старинные вещи, которые окружали наших предков и использовались ими в быту. Предназначение этих вещей уже почти забыто.

На уроках литературного чтения мы знакомимся со сказками, былинами, мифами, читаем стихи и рассказы. В каждом из этих жанров встречаются детали повседневности, которые для нас уже история: керосиновая лампа, прялка, граммофон, соха, борона, серп, ухват, подстаканник, примус. Мы постоянно обращаемся к словарю, чтобы выяснить значение этих слов. У нас с ребятами возник вопрос, какими предметами быта и вещами пользовались наши предки? Так возник проект «Преданья старины глубокой…или Музей старинных вещей». Сведения об устаревших вещах, которые сейчас вышли из обихода или заменены более современными предметами, найти совсем нетрудно. Нужно только больше общаться – и с ровесниками, и с теми, кто постарше, – а ещё нужно внимательно смотреть вокруг себя и вдумываться в слова книг. Прочитанные рассказы могут поведать об истории той или иной вещи. Нам бы очень хотелось, чтобы дети не забывали историю жизни наших родителей, бабушек, дедушек, страны, а также историю старинных вещей.

Мы начали своё маленькое исследование с того, что поговорили со старшими в своей семье, какие вещи, хранимые в доме, вышли из современного обихода и почему. Расспросили родных, как эта вещь связана с историей семьи. Нашли название данного предмета в словаре, который рассказал, что оно обозначает, откуда происходит. Описали применение данного предмета. Сфотографировали предмет, а также сами сфотографировались с данным экспонатом. Всю работу оформили в сборнике «Преданья старины глубокой».

На итоговом мероприятии каждый участник проекта рассказал о старинном предмете своей семьи не только для своих одноклассников, но и их родных. Ведь воспитание патриотизма невозможно без воспитания любви к своей семье. При этом ребята изготавливают сувениры, письма любви и поздравительные открытки для своих родных и близких.

Мы узнали, что трудно представить дом без многочисленной утвари, накапливавшейся десятилетиями, если не столетиями, и буквально заполнявшей пространство. В старину употреблялась в основном деревянная, гончарная утварь. Гончарная посуда применялась в основном для приготовления пищи в духовой печи и подачи ее на стол, иногда для засолки, квашения овощей. Металлическая утварь традиционного типа была, главным образом, медная, оловянная или серебряная. Наличие ее в доме было ярким свидетельством зажиточности семьи, ее бережливости, уважения к семейным традициям. Такую утварь продавали только в самые критические моменты жизни семьи.

Ребята с большим интересом рассказывали на семейном мероприятии о своих экспонатах, хранимых в семье. Так, Бортникова Ангелина и Петров Виталя принесли веретено – приспособление для ручного прядения пряжи, одно из древнейших средств производства, которыми пользовались их прабабушки. Акулова Катрина принесла стиральную доску – приспособление для ручной стирки, представляющее собой ребристую поверхность, о которую следует интенсивно тереть намоченную в мыльном растворе одежду. Эту доску она привезла из деревни своей прабабушки. О кринке нам рассказала Чучунова Дарья. В этом горшке её бабушка в деревне хранила молоко. Прадедушка Фёдорова Давыда писал стихи, на столе его стояла лампа керосиновая – светильник, работающий на основе сгорания керосина – продукта перегонки нефти.

На Руси ложка, как средство поглощения пищи, появилась по приказу князя Владимира в 998 году нашей эры, который сразу после крещения всего честного народа в рамках программы повышения культуры до уровня западных стран ввел правило кушать не руками, а специальными для того приспособлениями. Старинные ложки, хранимые в семье, принесли Яна Шершнёва и Артём Карачаков. А Николай Швецов поведал нам интересную историю серебряной ложки. Самой старой вещью в доме Швецовых является старинная, серебряная ложка для варенья 1899 года изготовления. На ложке есть клеймо мастера, изготовившего её, проба 84. Эту ложку и многое другое приобрела прапрабабушка Николая, Дарима Абариева, происходившая из богатой зажиточной семьи.

Дарья Минор и Виталя Тодышев принесли для музея прялку – предмет народного быта, орудие труда, на котором пряли нитки их бабушки. Дарья Слюсарь показала полотенце, тканое бабушкой – рушник, символ святости, чистоты, защиты. В старину не найти было ни одного дома на Руси без рушников, в украшениях которых использовались традиции глубокой древности. Филиппов Иван поделился историей о примусе, который работает на керосине. Примус служил предкам Вани для приготовления пищи, кипячения воды и других хозяйственных нужд. А утюг угольный в нашем классе хранится в семье Кирилла Петухова, Вероники Витнер и Регины Юрковой. В такой утюг специальными щипцами или совочками накладывались тлеющие угли из печи, затем утюг закрывали с помощью крючка – защелки. Как же на Руси без самовара! Об этом устройстве для приготовления кипятка и приготовления чая нам рассказал Арсений Гнатик, ведь в его семье любят устраивать чаепития. Во многих семьях есть вещи, которые передаются по наследству: из поколения в поколение. Это семейные реликвии. К таким вещам относятся с благоговением, почтением и верят в их чудодейственную силу. Семейная реликвия – это дорогая по воспоминаниям вещь, оставленная по наследству родными людьми. В семье Сони Степновой по женской линии передаётся икона Божьей Матери. Икона передается по наследству уже в пятом поколении от прабабушки и сохранилась до нашего времени. Софья верит, что когда-то мама передаст эту икону ей, а она своим детям, и они тоже будут свято хранить эту реликвию.

Следующим этапом проекта стало исследование народной песни как отражение русского быта, истории, духовной красоты. Русская народная песня – яркая картина исторического прошлого нашего народа. Она раскрывает перед нами все богатство и красоту «внутреннего мира» России. Народная песня позволяет нам понять и узнать источники обрядов, а также художественные вкусы крестьян и трудящихся. Роль песни в народной жизни четко охарактеризовал Гоголь: «Я не распространяюсь о важности народных песен. Это народная история, живая, яркая, исполненная красок, истины, обнажающая всю жизнь народа… Кто не проникнул в них глубоко, тот ничего не узнает о прошедшем быте России». Из глубины веков песня донесла до нас память о людях, их страстях, переживаниях и идеалах, она связывает времена, радует и печалит человеческие души. Сопровождая народные жизни, она по-своему отражает духовные искания, нравственные идеалы русского народа, показывает жизнь народа в различные исторические периоды. Народная песня – летопись народной жизни, хранитель духовных начал жизни.

Ребята с интересом начали изучать историю возникновения русской народной песни. Они разделились на творческие группы, чтобы классифицировать народные песни по жанрам. Далее расспросить родных, какие народные песни пели их предки и поют ли сейчас. Ольга Александровна Фёдорова, мама Давыда Фёдорова, сшила костюмы всем ребятам нашего класса, чтобы ребята исполняли народные песни.

Ребята совместно с родителями нашли объяснения, почему народная песня до сих пор жива. Русская песня – это живое творчество русского народа и, если она будет жить, будет жить и наша великая русская культура. Продуктом нашего проекта стал сборник «Песни русского народа: история, смысл и ценность». И конечно, выступления ребят на мероприятиях – исполнение народных песен.

Русская народная песня, являясь основным видом музыкального творчества русского народа с глубокой древности, сегодня требует бережного отношения. Народную песню, народные певческие традиции нужно пе-

редавать молодому поколению, и только тогда народная культура получит развитие и сохранится для будущих поколений.

Главная моя задача, как учителя и руководителя творческого проекта «Преданья старины глубокой», – обратить внимание детей на культурное богатство нашей страны и привить им чувство гордости за великую русскую культуру. Ведь как сказал великий М. В. Ломоносов: «Сладостные звуки родимой песни и музыки в живой человеческой душе ум пробуждают и чувств высокие воспитывают».

Такая работа вызывает у ребят чувство принадлежности к своему народу, сохранению нравственных норм, выработанных предшествующими поколениями.

Библиографический список

1. Крупницкий Д. В., Овсянников К. К. Современное состояние патриотического воспитания в школе // Школа. 2004. № 2. С. 68–71.

© Барженакова А. В., 2017

Е. А. Волобуева, Э. В. Лисовая

Научный руководитель – О. Ф. Горбунова

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С РОДНЫМ ПОСЁЛКОМ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К МАЛОЙ РОДИНЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В последние годы изменения, происходящие в социально-экономической, общественно-политической сфере общества, не могли не повлиять на обесценивание социальных ценностей у подрастающего поколения. В результате духовные ценности все больше уходят на второй план, а в сознании подрастающего поколения предпочтительны материальные ценности. Это происходит потому, что взрослые не дают полного представления своим детям о том, что такое добро, справедливость, гражданственность и патриотизм. Патриотическое воспитание – процесс формирования духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, к своему дому, в стремлении и умении беречь и приумножать традиции, ценности своего народа, своей национальной культуры, своей земли.

Любовь к Родине у ребенка начинается с отношения к самым близким людям – отцу, матери, дедушке, бабушке, с любви к своему дому, улице, на которой живет ребенок, детскому саду, к родному городу или поселку. Любовь к Родине берет свое начало в семье, в родном доме, родном поселке. На начальном этапе формирования любви к своей Родине ребёнок должен принять и усвоить нормы поведения, взаимоотношений, традиции и обычаи, все это будет являться приобщением его к миру культуры. Поэтому именно с раннего возраста важно воспитывать у каждого ребёнка положительное отношение и любовь к родному посёлку, к окружающей его природе, памятникам, гордость за жителей, которые там живут, и др.

Теоретическое рассмотрение проблемы ознакомления с родным посёлком в контексте патриотического воспитания дошкольников поставило нас перед необходимостью проведения опытно-экспериментального исследования, направленного на ознакомления с родным посёлком Шушенское детей старшего дошкольного возраста в контексте патриотического воспитания дошкольников.

Диагностика знаний детей о родном поселке проходила при помощи следующих методов исследования: опрос детей, проективная методика «Незаконченная ситуация», наблюдение, проективная рисуночная методика «Мой родной посёлок». Анализируя результаты констатирующего этапа эксперимента можно отметить, что у детей по выбранным методикам преобладал средний и низкий уровень знаний и представлений о родном посёлке.

Результаты этого этапа эксперимента поставили нас перед необходимостью проведения формирующего этапа, который проходил в течение 2016-2017 года. Ознакомление дошкольников с малой Родиной позволило обогатить представления детей о прошлом и настоящем родного посёлка, воспитало чувство любви и гордости за людей, которые в нём живут, побуждало детей проявлять естественный интерес к родному Красноярскому краю. Детей еженедельно водили в историко-этнографический музей, где им рассказывали всё о жизни людей в XIX веке. Каждую неделю детям открывались разные факты о жизни людей того времени. Детям не только рассказывали об исторических памятниках, но и показывали исторические памятники, которые они смогли увидеть своими глазами. В одной из экскурсий по этнографическому музею-заповеднику рассказывали детям о строительстве русской избы. Дети узнали, как в старину строили дома, какой материал использовали, увидели инструменты плотника, отгадывали загадки, даже попробовали построить макет крестьянского дома из деревянных заготовок. Большой эмоциональный отклик у детей вызвало мероприятие «Как хлеб на стол пришел?». В форме театрализованного представления детям показали крестьянский дом, в котором изготавливали хлеб. Ещё одна встреча ждала ребят уже с Лесным Человечком и с Птичкой-Невеличкой, которая произошла в доме охотника. Дети узнали об охотничьем снаряжении, старинном ружье. И знания детей вновь пополнились животными и птицами, которые обитали в наших краях.

На экскурсии «Как рубашка в поле выросла?» детям рассказали о старинном способе изготовление одежды, о выращивание льна, и дальнейшей процедуре, которая производилась старинными орудиями труда для его обработки, дети смогли потрогать руками, как инструменты, так и готовую одежду. В конце каждой недели проводились различные развлекательные мероприятия, посвященные разным темам, которые могли объединять темы всей недели. Дети играли в старинные народные игры и забавы на ловкость, силу и внимание.

Перед наступлением зимы в музее-заповеднике мы познакомили детей со старинной легендой о злой Зиме, которая превратила молодое Солнышко в маленького волчонка. Но когда приходит Весна, злые чары рассеиваются. Очень часто занятия были проведены с каким-то из сказочных персонажей. На них дети вспоминали сказки, которые они знают, и даже сами иногда бывали сказочными героями. В самом детском саду создали мини-музей «Русская изба», куда дети и родители могут прийти в любой момент и ознакомиться со старинным бытом людей, посмотреть и окунуться в ту историческую эпоху, в которой жили наши предки. На одном из таких занятий в музее детям показали небольшую программу, в которой принимали участие и родители. В начале детей завлекли интересным рассказом об избе, строении, значении каждой стены, балок на потолке (за нее нельзя было заходить жениху), о красном угле в избе, для чего он нужен; о русской печи и посуде. Детей поразил тот факт, что в старину девочка в 12 лет уже могла самостоятельно хозяйничать в доме, она умела затопить печь и готовить хлеб, убрать в доме, покормить животных и присматривать за младшими братьями и сестрами. Познакомили детей с домашней утварью и посудой, рассказали, как ее изготавливали в старину, для чего нужна та или иная кухонная утварь, т. е. все убранство в доме. Во время рассказа музейного педагога, дети активно участвовали в диалоге, отвечали на задаваемые вопросы и сами с интересом их задавали. Также детям рассказали о русской народной одежде, наглядно продемонстрировали несколько видов женских сарафанов, головных уборов, а после каждый желающий родитель или ребенок мог примерить на себя одежду тех времен. Музейными педагогами было предложено небольшое задание для детей: в небольших группах необходимо было собрать животное, которое живет в Шушенском Бору. Все ребята с удовольствием и наперегонки выполняли это задание. В конце родителями и педагогами была проведена рефлексия по узнанному материалу за горячим чаем и булочками из старинной посуды.

Одной из эффективных форм работы по воспитанию любви к родному поселку стала экскурсия к памятникам, в лес, где происходило ознакомление с достопримечательности родного поселка. В сопровождении родителей вместе с воспитателем дети часто ходили в сад сказочных скульптур «Берендей», где они могли окунуться в сказку и отдохнуть на природе. Посетили Национальный парк «Шушенский бор», затем детям показали фильмы о животных, рассказали о среде их обитания. На 23 февраля, 9 мая воспитатели проводили различные конкурсы на военно-патриотическую темы, оформили тематическую выставку. Дети надевали костюмы военного времени и показывали сценки приглашенным ветеранам. В завершение работы прошла выставка рисунков о посёлке Шушенское, где дети могли поделиться своим творчеством и знаниями о своей малой Родине, о достопримечательностях, гербе и флаге посёлка

На протяжении всего нашего исследования родители были нашими партнерами и помощниками в данной работе. К концу года каждый смог принять активное участие во всех мероприятиях, связанных с воспитанием любви к родному поселку Шушенское. Сами родители прониклись идеей воспитания в детях любви к родному посёлку, его достопримечательностям, красоте природы. Его историческим памятникам.

Проведённая широкомасштабная работа с детьми не могла не способствовать воспитанию любви к родному посёлку у детей дошкольного возраста. Сравнивая результаты диагностики констатирующего и контрольного этапа эксперимента, можно констатировать, что у детей значительно повысился высокий уровень сформированности знаний о родном посёлке, средний уровень понизился, а низкий исчез совсем.

Таким образом, проведённая нами работа по воспитанию любви к родному посёлку Шушенское была эффективной. Ознакомление с малой Родиной позволило пополнить знания детей о прошлом и настоящем родного края. А это, в свою очередь, способствовало воспитанию чувства патриотизма в каждом ребёнке. Дети многое узнали о своей малой Родине, но самое главное, у них появился интерес к дальнейшему изучению своего родного края.

Библиографический список

1. Буторина Т. С., Овчинникова Н. П. Воспитание патриотизма средствами образования. СПб., 2004. 224 с.
2. Жигалина О. А. Особенности проявления основ патриотизма детьми старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с родным городом // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 мая 2016 г.) / ред. кол. О. Н. Широков [и др]. Чебоксары. 2016. № 2 (7). С. 134–138.
3. Козакова И. С. Особенности патриотического воспитания дошкольников // Обруч. 2011. № 6. С. 8–12.

© Волобуева Е. А., Лисовая Э. В., 2017

Л. Е. Кларк, Ф. И. Авраменко

«ДОРОГОЮ ДОБРА» – ПРОЕКТ ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

По словам Н. В. Шелгунова, детство есть та великая пора жизни, когда кладется основание всему будущему нравственному человеку.

В настоящее время духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования. Именно в семье закладывается первый опыт и накапливаются те знания, которыми владели предыдущие поколения. Глядя на поведение своих родителей, ребенок строит отношения с окружающими, у

него появляется чувство заботы о близких, умение уважать их позицию и интересы. Ещё в раннем детстве формируется установка на добро, закладывается чувство прекрасного, понимание, как хорошо приносить людям пользу, и то, что важны поступки, а не разговоры о добре. У большинства же сегодняшних родителей, к сожалению, формирование внутренних посылов к высоконравственному поведению закладывалось именно в нестабильное время перемен, поэтому духовность и нравственность у своих детей они воспитывают скорее интуитивно.

Школа – важнейший период в жизни каждого человека, во многом определяющий его дальнейшее развитие. С поступлением в школу ребёнок впервые начинает заниматься социально значимой, общественно оцениваемой учебной деятельностью. Все отношения учащегося с внешним миром определяются теперь его новой социальной позицией – ролью ученика, школьника.

Необходимость нравственного образования в школе, начиная с начальных классов, основывается на потребности общества в нравственно зрелой личности, способной следовать принятым в социуме нормам и правилам общения, нести моральную ответственность за свои действия и поступки. Нравственное взросление младших школьников связано, прежде всего, с тем, что идеи добра и справедливости, проблемы общения – наиболее интересны для детей данного возраста. Наша задача – это формирование человека, способного к активной жизнедеятельности обладающего развитым чувством понимания и уважения других, умениями жить в мире и согласии [1, с. 69].

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) определяет, что «важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [2, с. 6].

Инновационность проекта состоит в том, что созданное в ходе его реализации интерактивное воспитательно-образовательное пространство позволит объединить не только процессы обучения и воспитания, образовательную и досуговую деятельность, но и направить их на духовно-нравственное обогащение ребёнка, прямо или косвенно включенного в этот процесс.

Цель проекта: создание условий для воспитания духовно-богатой, социально-активной личности, способной к самопознанию, саморазвитию и самовыражению.

Ожидаемый результат: способствовать положительной динамике межличностных отношений в группе детей, эмоционально-психологического климата детского коллектива, психологического комфорта каждого ребенка

Включенность в реализацию проекта всех участников воспитательно-образовательного процесса позволит повысить уровень социальной, личностной, семейной культуры каждого.

Социальная культура определяет способ жизнеосуществления человека в общении с людьми.

Личностная культура – это тот главный душевный центр, душевная атмосфера и характер основных переживаний, это внутренний «регулятор» действий человека, его моральная составляющая.

Семейная культура объединяет одновременно эмоциональное и духовное знание, опыт многих поколений предков.

Так как базовые ценности не локализованы в содержании отдельных учебных курсов, форм или видов образовательной деятельности, а пронизывают весь образовательный процесс, всю многоплановую деятельность учащегося как человека, личности, гражданина, были разработаны основные направления реализации проекта. В совокупности они представляют возможность всем участникам образовательного процесса почувствовать себя в школе, словно в семье, так как представляют собой 7 «Я» [2, с. 18].

Проект по духовно-нравственному воспитанию «Дорогою добра» опирается на традиционные источники нравственности: базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений). Процесс превращения базовых ценностей в личностные ценностные смыслы и ориентиры требует включения ребёнка в процесс открытия для себя смысла той или иной ценности, определения собственного отношения к ней, формирования опыта созидательной реализации этих ценностей на практике.

Нравственное развитие и воспитание учащихся класса осуществляем, прежде всего, в процессе обучения. Урок – это форма разнообразных коллективных действий и переживаний, накопления опыта нравственных взаимоотношений. На каждом этапе урока опираемся на мотивационную, эмоциональную и интеллектуальную сферы детей, правильно выбирая методы и приёмы нравственного воспитания. Используем метод словесно–эмоционального воздействия: рассказ, разъяснение, этическая беседа и метод наглядно-практического воздействия – пример. Метод примера имеет исключительную воспитательную силу. Также применяем метод эмоционально-словесного воздействия – это разъяснение [3, с. 11]. Осуществляем проектную деятельность совместно с семьей, у детей формируется потребность и умение делать «добрые дела».

Наш проект «Дорогою добра» состоит из трёх блоков:

1 класс – «Семейный сундучок».

2 класс – «Моя малая родина – моя родная земля»

3–4 классы – «Моё Отечество».

В соответствии с этими блоками, разрабатываем план мероприятий на каждый учебный год по основным направлениям реализации проекта.

Для внедрения проекта «Дорогою добра» по духовно-нравственному воспитанию младших школьников в целях реализации ФГОС нами применяются программы внеурочной деятельности: «Азбука нравственности», «Я – гражданин», «Мир профессий», «Умники и умницы», «Песни России», «Игры на свежем воздухе», «Палитра». Перечень направлений внеурочной деятельности в начальных классах является открытым и может быть пополнен в соответствии с запросами детей и родителей.

Педагогами дополнительного образования в наших классах ведутся курсы «Народные промыслы», «Былина», «Весёлая петелька», «Юный эколог», «Росточек».

В 4 классе дети изучают учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (далее – курс ОРКСЭ), включающий 6 модулей: основы православной культуры, основы исламской культуры, основы буддийской культуры, основы иудейской культуры, основы мировых религиозных культур, основы светской этики.

Внешкольная деятельность основана на деятельности учащихся в различных центрах дополнительного образования города (музыкальная школа, школа искусств, спортивные школы, центр детского творчества).

Взаимодействуем с родителями учащихся в рамках духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников и используем следующие виды и формы работы с родителями учащихся:

– день открытых дверей для родителей;
– общешкольные и классные родительские собрания (лекции, беседы, диспуты, круглые столы);
– просвещение родителей через размещение данных на сайте школы;
– создание оповещающих стендов, книжных выставок: о нормативно-правовой базе и правовых критериях, связанных с ответственностью родителей.

Проводим классные часы по гражданскому и патриотическому воспитанию учащихся по темам: «Изучение родного края», «Военно-патриотический», «Благоустройство и озеленение», «Спортивно-оздоровительный».

В конце каждого учебного года подводим итоги работы над проектом в системе функционирования воспитательно-образовательного пространства. Нами разработаны критерии оценки результатов реализации проекта. Обобщаем и распространяем опыт своей работы над проектом на разных уровнях: на школьном, муниципальном, региональном, Всероссийском.

Библиографический список

1. Аверина Н. Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников // Начальная школа. 2005. № 11. С. 23–25.
2. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2010. 221 с.
3. Каирова А. И., Богданова О. С. Азбука нравственного воспитания. М., 2009. 54 с.

© Кларк Л. Е., Авраменко Ф. И., 2017

С. Ф. Кравченко, И. М. Точилова, Н. Г. Маршалова

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА

В современных условиях, когда сфера воспитательного воздействия значительно расширяется, проблема нравственно-экологического воспитания дошкольников приобретает особую остроту и актуальность. Будущее человечества зависит от уровня экологической культуры каждого человека, его компетентного участия в их решении. Экологическое воспитание мы рассматриваем, прежде всего, как нравственное воспитание, ибо в основе отношений человека к окружающему его миру природы должны лежать гуманные чувства, то есть осознание ценности любого проявления жизни, стремление защитить и сберечь природу. Это, прежде всего воспитание человечности, доброты, милосердия. Как важны эти качества личности для всего человечества.

Формирование нравственной культуры неизбежно соприкасается с экологическим воспитанием личности. Еще в древней Греции в трудах Аристотеля о нравственном человеке говорилось: «Нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства. Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут человека справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями [1, с. 79].

Древние философы говорили: «Убедить своих учеников может только глубоко убеждённый в чём-либо учитель». Мы убеждены – необходимо окружить ребёнка красотой природы, чтобы он проникся мыслью, что важно не только сохранять красоту, но и творить её вокруг себя.

Задача педагога – отобрать из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные ему: природа и мир животных дома (детского сада, родного края); труд людей, традиции, общественные события и т. д. Причем эпизоды, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Поэтому, начиная работу по воспитанию любви к родному краю, педагог обязан сам его хорошо знать. Он должен продумать, что целесообразнее показать и рассказать детям, особо выделив наиболее характерное для данной местности.

Наиболее эффективный способ реализации задач – это организация проектной деятельности. Участие в экологических акциях, субботниках, озеленении участка, работа по природоохранным проектам – уникальная возможность для детей и родителей проявить себя, принести пользу окружающей природе родного края.

Цель экологического проекта «Земля – наш общий дом»: формирование у детей и родителей чувства сопричастности ко всему живому, гуманное отношение к окружающей среде и стремление проявлять заботу о сохранении природы.

Проект содержит четыре этапа:

- Экологическая тревога.
- Экологические знаки.
- Экологическая тропа.
- Экологическая газета.

Новизна экологического проекта заключается в использовании информационных компьютерных технологий, создание экологической среды в группе, привлечение родителей к творческой работе в инновационном режиме; разработка планов работы по формированию экологического образования через проведения экологических акций: «Мой дом – моя планета», «Берегите ёлочку – зеленую иголочку», «Покормите птиц зимой», «Жизнь в капле воды».

Для повышения эффективности экологического образования используется различные формы работы с детьми:

- экологические занятия;
- наблюдения и экскурсии;
- уроки доброты;
- экологические конкурсы и КВНы;
- обсуждение и проигрывание ситуаций;
- коллекционирование;
- экологические игры (дидактические, имитационные, моделирование экосистем, игры-путешествия);
- инсценировки экологических сказок и др.

В ходе реализации проекта было организованно выполнение дошкольниками самостоятельных исследований (опытов, наблюдений, экспериментов); т. к. опыты способствуют формированию у детей познавательного интереса к природе, развивают наблюдательность, мыслительную деятельность.

Знания, полученные на занятиях дети «проверяют» в самостоятельной экспериментальной деятельности на основе метода проб и ошибок.

Экологическое воспитание должно проводиться в тесной связи с семьей. Родители должны приучать детей бережно относиться к цветам, деревьям, кустарникам и ко всему живому; заботиться о птицах и животных; учить детей видеть красоту окружающей природы.

В процессе совместной работы с родителями над проектом был создан мини-музей «Секреты природы» и лаборатория «Мы следопыты». Оформлена выставка поделок из бумаги «Сохраним елочку – зеленую иголочку», проведен мастер-класс по изготовлению кормушек для птиц из бросового материала, где дети получили дополнительные знания о редких видах птиц из Красной книги Хакасии. В рамках проекта подобраны и изготовлены экологические игры: «Что сажают в огороде», «Вершки – корешки», «Огонь, вода, земля, воздух», «Узнай и назови», «Путешествие по лесу» и др. .

Также в нашем проекте был создан «Клуб выходного дня» где совместно с родителями и детьми проводились экскурсии по городу, результатом таких прогулок стало создание листовок «Пусть город будет чистым!», «Отдай мне мусор». «Экологический десант» – совместное проведения субботника с родителями по озеленению детского сада, изготовления фотостенда из фотографий о субботнике «Вот как стало зелено», проведения экологического праздника с участием родителей.

При совместной деятельности с родителями воспитанников нам удалось достичь следующих результатов:

- установлены партнерские и доверительные отношения с родителями;
- родители проявляют искреннею заинтересованность жизнью ребенка в детском саду;
- принимают активное участие в жизни группы и детского сада; являются активными партнерами в воспитательно-образовательном процессе.

Большое внимание уделяется чтению художественной литературы о природе. Ведь именно она глубоко воздействует на чувства детей. После чтения с детьми проводили беседу и задавали вопросы. Очень приятно, когда дети сами задают вопросы, где видно, что у них проявляется забота и любовь о друзьях наших меньших: «А его кто-нибудь спасёт?», «А они не замёрзнут?», «А почему ему никто не помог?» Очень важно донести до детей смысл пословиц о природе, которые способствуют формированию интереса и внимательного отношения к родной земле: «Без хозяина земля – круглая сирота», «Земля заботу любит».

После прочтения хакаской легенды дети пришли к выводу, что легенды и предания отражают важные законы, требования для людей – жить в гармонии с природой, беречь ее, не нарушать законы природы. Поэтическая легенда повествует не только о происхождении названия реки Абакан.

В легенде богатырь убивает медведя, и текущая из ран кровь образует могучую реку (аба – медведь, кан – кровь, Абакан – медвежья кровь).

Дети объясняют этот факт так: «Медведь олицетворил силы природы. Пока он не вредил человеку, не нападал на скот, люди почитали его как хозяина леса, бережно относились к его местам обитания, посвящали ему песни и танцы. Но вот медведь стал вредить людям, нарушил равновесие, стало побеждать Зло. И люди вынуждены были ответить на это Зло и убить медведя.

Человек победил, потому что защищал свой род, свое жилище и детей. Это было справедливо. Боги помогли человеку справиться с медведем, потому что в этом противостоянии правда была на стороне человека. И

когда умер медведь, боги превратили его в гору, из-под скал которой мощным потоком стала бить вода, разлившаяся в могучую реку.

Река принесла благо людям. Тем самым медведь искупил свою вину перед людьми. А люди в благодарность и с пониманием продолжали почитать медвежий род и соблюдать законы справедливости…»

Таким образом, в реализации проектной деятельности дети научились видеть проблемы, задавать вопросы, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения. И от того, как человек будет любить, беречь и заботиться о природе, будет зависеть его дальнейшее существование на Земле.

В. А. Сухомлинский сказал: «Мир, окружающий ребенка – это, прежде всего мир Природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь в природе, вечный источник детского разума» [3, с. 44].

Библиографический список

1. Вераксы Н. Е, Комарова Т. С., Васильева М. А. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М., 2014. 368 с.
2. Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1973. 216 с.

© Кравченко С. Ф., Точилова И. М., Маршалова Н. Г., 2017

Ё. В. Кужугет

Научный руководитель – О. Г. Япарова

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕРИНСТВЕ У ДЕВУШЕК ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ

Изучение психологии материнства – одна из малоразработанных наукой областей. Его изучение в последние годы ведётся в различных аспектах: в плане социологических исследований позднего материнства и материнства несовершеннолетних; при исследовании факторов риска психической патологии ребёнка в связи с социальными и психическими аномалиями матерей. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования материнства показал, что изучение данного феномена в психологии является актуальным и привлекает многих исследователей. Актуальность рассмотрения данной проблемы обусловлена необходимостью выявления причин, приводящих к возникновению проблем в отношениях матери и ребенка, которые в свою очередь, влияют на индивидуальный жизненный опыт ребенка, а также на последующее становление его родительской позиции и может привести к таким тенденциям как незрелость материнских чувств, снижение материнской компетентности, а также к снижению позитивного отношения к своему ребенку.

Изучением привязанности и представлений о материнстве в психологии активно занимались как зарубежные авторы, так и отечественные, однако до сих пор проблема остается актуальной и во многом неясной.

Представление о материнстве тесно связано с проблемой привязанности к матери как необходимому условию психического развития детей [1]. Она способствует развитию таких чувств, как благодарность, отзывчивость, теплоты в отношениях с окружающими людьми, т. е. всего того, что является проявлением истинно человеческих качеств. Для развития привязанности необходим достаточно продолжительный и устойчивый контакт ребенка и взрослого.

В нашем исследования мы хотели изучить и выявить особенности представлений о материнстве у девушек в юношеском возрасте с разным типом привязанности к матери.

Наше исследование проходило на базе ХГУ им. Н. Ф. Катанова ИНПО. В исследовании приняли 35 девушки 1–2 курсов, средний возраст 18 лет. Для выявления особенностей представлений о материнстве у девушек юношеского возраста с разным типом привязанности к матери мы использовали опросник на привязанность к родителям подростков М. В. Яремчук**,** социологический опрос-анкетирование представлений о материнстве.

Полученные результаты по методике «Опросник на привязанность к родителям подростков» М. В. Яремчук представлены в таблице.

Результаты «Опросника на привязанность к родителям подростков»

Типы привязанности		
Надежная привязанность	Тревожно – амбивалентная привязанность	Избегающая привязанность
19	13	3
54,2 %	37,1 %	8,5 %

Анализ полученных результатов показал, что преобладающей привязанностью к матери у девушек является надежная привязанность – 19 человек (54,2 %), тревожно-амбивалентная привязанность – у 13 человек (37,1 %), избегающая привязанность – у 3 человек (8,5 %).

Проанализировав анкетирование у девушек о представлениях о материнстве, можно сделать вывод, что для них характерны: активная жизненная позиция, позитивная самооценка, средний уровень самоконтроля; наличие в системе жизненных ценностей смысла иметь детей со всеми вытекающими отсюда обязанностями; ответственность; ориентация на семейные интересы.

В результате анализа полученных данных было выявлено, что молодые девушки с тревожно-амбивалентной и избегающей привязанностью не имеют ясного и чёткого представления о будущем ребёнке, а также о материнстве в целом. Девушки ещё не готовы взять на себя ответственность за ребёнка, его воспитание

и развитие, а также его содержание. Кроме того, у них не хватает знаний и умений для того, чтобы справляться с материнскими функциями.

Таким образом, гипотеза о том, что существуют особенности представлений о материнстве у девушек юношеского возраста с разным типом привязанности к матери подтверждена.

Данная исследовательская работа может быть направлена на разработку психологической программы по подготовке девушек юношеского возраста к материнству; на дополнительное изучение личностных особенностей женщин, ожидающих ребёнка; на разработку медицинской и психологической программ по оказанию своевременной помощи женщинам с несформированным представлением о материнстве; на диагностику нарушений материнского поведения, а также позволили бы спроектировать способы его коррекции и профилактики.

Библиографический список:

1. Боулби Д. Привязанность: пер. с англ. / общ. ред. и вступ. статья Г. В. Бурменской. М., 2003. 477 с.

© Кужугет Ё. В., 2017

Л. В. Лашкова

«МЫ ПОМНИМ, МЫ ГОРДИМСЯ!»

В современном обществе тема Великой Отечественной войны чрезвычайно актуальна. Она способствует объединению, сплоченности нашего народа, а для детей дошкольного возраста это далекая история, так как живут они уже в XXI веке. Чтобы не прервалась семейная нить, связь времен, мы, внуки и правнуки воевавших, должны передать своим детям то, что пережили наши дедушки и бабушки. Нам необходимо восстановить эту связь, чтобы наши дети ощутили: они имеют, пусть и опосредованное, отношение к тем далеким военным событиям. Делать это надо как можно раньше, пока малыш еще не утратил естественный интерес ко всему происходящему в мире. Верно сказано: «Забыл прошлое – потерял будущее» [3, с. 67–71].

Формирование патриотических чувств дошкольника происходит в процессе совместной деятельности, дети получают новые знания. На протяжении ряда лет в нашем детском саду реализуются задачи патриотического воспитания подрастающего поколения: как в ходе организованной образовательной деятельности, так и других видов детской деятельности (художественно-эстетической, познавательной, речевой). При этом используются различные формы, методы и приемы: просмотр видеоматериалов, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, экскурсии в библиотеку, краеведческий музей, дидактические, сюжетно-ролевые игры, праздники, викторины [1, с. 36–39].

Результативным средством нравственно-патриотического воспитания является проведение нами общих мероприятий, посвященных Великой Отечественной войне, в результате которых развивается познавательный интерес к различным областям знаний, формируются навыки сотрудничества детей, педагогов, родителей.

Организаторами выступают музыкальный руководитель и воспитатель. Они становятся для детей не только источником информации, консультантами, но и партнерами, помощниками в его саморазвитии.

Главным условием выбора тематики мероприятий является интерес детей. Именно это и обеспечивает мотивацию к успешному обучению, отбору материала, который позволяет сформировать у дошкольников представление об историческом наследии родного края.

Педагоги знакомят детей с историей Великой Отечественной войны через рассказы, мультфильмы, песни о подвигах русских солдат, а также совместно с родителями принимают участие в акции «Бессмертный полк». Увлекательно проходят экскурсии в библиотеку, работники которой рассказывают о подвигах земляков.

После каждой экскурсии, просмотра фильма, слушания песни дети передавали свои впечатления в рисунках. Все работы были представлены на тематической выставке, посвященной Великой Отечественной войне. Лучшие рисунки были отправлены на Всероссийский конкурс, посвященный 75-летию Победы, где дети заняли призовые места.

Воспитанница нашего детского сада приняла участие в Всероссийском музыкальном конкурсе «Пою тебе, моё Отечество», где заняла 3 место.

У дошкольников сформировался естественный интерес к истории своей Родины и семьи. Педагогами была предложена родителям памятка с советами «Как рассказать детям о войне»:

Говорите об этом с ребенком!

Просмотр тематических передач по телевизору вместе с детьми. Идеальными для просмотра станут военные фильмы, в которых раскрыт смысл, которые несут в себе доброту, свет, веру в Победу.

Посмотрите всей семьей военный парад, концерты военных песен, пойте с детьми эти песни.

Общение с ветеранами. Зачастую пожилые люди легче находят контакт с детьми, нежели родители. И они обязательно подберут нужные слова, рассказывая ребенку о пережитом.

Расскажите о Ваших воевавших предках.

Делайте упор на юный возраст солдат, ушедших на войну. Постоянно упоминайте в рассказах о том, что те, кого сейчас называют героями, в то время были обычными ребятами, такого же возраста, как Ваши дети, с такими же интересами.

Посещение памятных мест [3, с. 54–55].

Дети самостоятельно приступили к опросу родителей о войне и судьбе своих воевавших родственников. Каждому хотелось узнать о причастности членов семьи к освобождению России от врага. В тесном взаимодействии с родителями была проведена поисковая работа в кругу семьи. Побеседовав с родителями, бабушками и дедушками, дети приносили имеющиеся фотографии близких, принимавших участие в освобождении нашей Родины. Дети, приходя в детский сад, на музыкальных занятиях делились друг с другом тем, что они узнали [2, с. 124–125].

Проведение патриотических праздников – добрая традиция, где дети вместе с ветеранами читали стихи, пели песни военных лет. Дети с большим интересом слушали рассказы ветеранов о их героических подвигах. Наше общение не ограничилось праздником. Всем коллективом мы решили взять шефство над ветеранами-фронтовиками. Мы должны помнить о них!

Библиографический список

1. Гризик Т. И. Дошкольное воспитание. М., 2007. 127 с.
2. Равчеева И. П. Настольная книга музыкального руководителя. Волгоград, 2014. 123 с.
3. Черноиванова Ж. В. Сценарии праздников Великой Победы. Волгоград, 2014. 140 с.

© Лашкова Л. В., 2017

Н. С. Метелева, С. А. Иванова

ВОСПИТАНИЕ КАЧЕСТВ ГРАЖДАНИНА И ПАТРИОТА ЧЕРЕЗ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Согласно ФГОС нового поколения сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие [1, с. 3].

Для взращивания такого типа человека в стандартах предлагается системно-деятельностный подход, базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям. Принцип деятельности заключается в том, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется не в процессе восприятия готовых знаний, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания». Китайская мудрость гласит «Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю».

Одной из главных задач учителя в рамках системно-деятельностного подхода является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями. Для того, чтобы знания учащихся были результатом их собственных поисков, необходимо организовать эти поиски, управлять учащимися, развивать их познавательную деятельность[5].

Учебная деятельность становится источником внутреннего развития школьника, формирования его творческих способностей и личностных качеств. Поэтому учитель стоит перед выбором, а именно:

– как организовать учебную деятельность учащихся;
– как сформулировать цели урока и обеспечить их достижение;
– какой учебный материал отобрать и как подвергнуть его дидактической обработке;
– какие методы и средства обучения выбрать;
– как сделать, чтобы взаимодействие всех этих компонентов привело к определенной системе знаний и ценностных ориентаций.

В процессе изучения английского языка учащимся приходится очень многое запоминать наизусть, что представляет определенную трудность при том объеме учебного материала, который необходимо освоить современному школьнику. Выражение «учить наизусть» имеет в английском языке эквивалент «to learn by heart»,что в дословном переводе означает «учить сердцем». На мой взгляд это выражение как нельзя лучше отражает суть деятельностного подхода в изучении любого предмета, а иностранного языка в наибольшей мере. Ведь наша память имеет особенность сохранять только ту информацию, которая имеет ярко выраженную эмоциональную окраску. Конечно в рамках урока не всегда удается преподнести программный материал таким образом, чтобы вовлечь в деятельность всех учащихся, так как интересы и предпочтения учащихся очень сильно разнятся. Но есть тема, которая никого не оставляет равнодушными. Это тема патриотизма, тема подвига наших дедов в Великой Отечественной войне. В этом году, изучая тему «Праздники», я подробно остановилась на таком празднике, как День Победы. Мне было интересно, что же знают наши учащиеся о Великой Отечественной войне, есть ли среди их родственников или знакомых участники войны. Оказалось, что в некоторых семьях есть фотографии погибших, есть даже и письма, которые хранятся до сих пор. Однако, в их семьях не было оставшихся в живых участников войны. Но один из девятиклассников сказал, что по соседству с ним живет участник войны. По моей просьбе он попросил разрешение на встречу и съемку. Разрешение было получено, и вот мы оказались в гостях у ветерана. Мы много думали над тем, о чем спросим человека, прошедшего через такие ужасы войны, которые нам страшно видеть даже в фильмах. Я говорила мальчишкам, что те, кто дожили до нынешних дней были в те страшные годы их ровесниками. Так

и оказалось. Нашему герою, Николаю Дмитриевичу Дерновых, не было еще и восемнадцати, когда он был призван на службу. После трех месяцев обучения в Красноярске он был отправлен на фронт… Когда одного из ветеранов спросили, что же на войне самое страшное, он ответил, что самое страшное – это когда долго не убивают. Как же смогли они, эти мальчики, все преодолеть? Где же корни этого бесстрашия, которое граничило с безумством? «Я родом из Сибири, я защищал родную землю…», – таков был ответ. Не берусь судить о мыслях моих подопечных после этой встречи. Думаю, что лучшей иллюстрацией к ним будут слова, которые дети произнесли при возложении цветов к памятнику погибшим.

«There are many holidays during a year, but there is a special one we always celebrate in our families. It's Victory Day. On that day we usually go to the meeting to see veterans and to put flowers on the monument of heroes. Our greatgrandfathers fought for independence of our Motherland during the Great Patriotic War and died for our lives. We must always remember them».

И еще стихи, которые мы сочинили вместе.

We are russian soldiers (Мы русские солдаты)
We are brave and strong (Мы сильные и смелые)
And we must defend the land (Мы дожны защищать землю)
Where we were born (На которой мы родились)
We are russian soldiers (Мы русские солдаты)
We are strong and brave (Мы сильные и смелые)
And we mustn't destroy the piece (Мы не должны нарушать мир)
We must keep it and save. (Мы должны беречь его)
We are russian soldiers (Мы русские солдаты)
We are brave and fair (Мы смелые и справедливые)
And we don't want the wars (Мы не хотим войн)
Could be anywhere (Где бы они ни были)

Мальчишки 9 класса выучили эти строки сердцем и с большим воодушевлением декламировали их на уроке, посвященному самому главному празднику нашего народа Празднику Великой Победы!

Библиографический список

1. Аткинсон У. У. Психология обучения в деятельности. URL: https://yandex. ru/images/search?text (дата обращения: 14.04.2017, 03.10.2017).
2. Мюллер С. Разблокируй свою память: запомни всё! URL: http://www.e–reading.club/book.php?book=1006604 (дата обращения: 29.09.2017).
3. Системно-деятельностный подход как основа ФГОС. Системно-деятельностный подход в образовании. URL: https://businessman.ru/new-sistemno-deyatelnostnyj-podxod-kak-osnova-fgos-sistemno-deyatelnostnyj-podxod-v-obrazovanii.html (дата обращения: 04.10.2017)

© Метелева Н. С., Иванова С. А., 2017

И. Н. Микова, О. В. Штефан, Н. И. Маркова

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гражданско-патриотическое воспитание учащихся и формирование активной гражданско-патриотической позиции будущего поколения обосновано основными нормативно-правовыми документами, программами и концепциями Российской Федерации. Возрастает многократно значение воспитания патриотизма и гражданственности подрастающего поколения. Процесс позитивных преобразований всех сфер жизнедеятельности общества претерпело обновление духовных начал, глубокого познания наших исторических ценностей, героического прошлого Отечества.

Патриотизм – качество нравственное. В нравственный кодекс патриота включаются такие критерии: любовь к Отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам. Прививая это чувство молодому поколению, мы даем ему возможность прикоснуться к самым памятным страницам истории Отечества, своего края, рода, семьи. Патриотизм – сокровенное чувство, находящееся глубоко в душе человека. О патриотизме судят не по словам, а по делам человека.

Если патриотизм выражает отношение личности к своей Родине, к ее историческому прошлому и настоящему, то гражданственность связана с принадлежностью человека к тому или иному народу, его политической активностью. Гражданственность – одно из ведущих идейно-нравственных свойств личности.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» определяется «Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, с. 3]

Одним из направлений дополнительного образования является формирование духовно богатой, свободной личности, ориентированной на высокие нравственные ценности, способной впоследствии на участие в развитии общества. Тесное сотрудничество педагогов и учащихся МБОУ ДО «Центр развития творчества» позволило

организовать в учреждении эффективную деятельность, позволяющую понять феномен «воспитательное пространство», сконструировать и смоделировать гражданско-патриотическое воспитание личности, развернуть его в социальном пространстве учреждения. Целью данной деятельности является создание единого социально-образовательного и воспитательного пространства учреждения, которое способствует воспитанию человека культуры, гражданина и патриота.

Система мероприятий реализуется в объединениях различных направленностей и предусматривает решение следующих задач:

1. Способствовать сохранению исторической преемственности поколений, развитию национальной культуры, воспитанию бережного отношения к историческому и культурному наследию России.

2. Формировать духовно-нравственные качества личности.

3. Воспитывать патриотов России, граждан правового демократического государства, уважающих права и свободы личности, проявляющих национальную и религиозную терпимость.

4. Формирование гражданственности, патриотизма, толерантности.

Реализация мероприятий в рамках деятельности по нравственному, гражданско-патриотическому воспитанию формирует патриотизм и гражданственность: чувство гордости за свою страну, город, великую историю, воспитывает уважение к символике страны, республики, города и призвана обеспечить ценностно-смысловую определенность нравственного и гражданского-патриотического воспитания.

Эффективность реализации системы мероприятий оценивается с учетом достижения следующих ожидаемых конечных результатов:

1. Создание системы гражданско-патриотического воспитания на основе единства деятельности данных объединений и различных структур города и республики.

2. Оздоровление внутрисемейных отношений, формирование позитивного влияния на личность ребенка через общую культуру семейных отношений.

3. Повышение способности и готовности подрастающего поколения активно противостоять негативным общественным настроениям и процессам.

Библиографический список

1. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2010. 221 с.

© Микова И. Н., Штефан О. В., Маркова Н. И., 2017

Ю. И. Моруденко, Л. С. Тополя

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО МИНИ-МУЗЕЯ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время важнейшей составной частью воспитательного процесса в образовательных учреждениях является формирование патриотизма, которое имеет огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии личности ребенка. Уважение к своей стране, к ее национальным традициям, истории и богатой культуре является основой любого воспитания. Невозможно вырастить настоящего гражданина и достойного человека без уважительного, трепетного отношения к своим истокам.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» определены основные требования к образовательной деятельности, где среди важнейших названа задача формирования культурно-исторических ценностей, патриотического воспитания, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе.

В настоящее время современное общество начинает все яснее сознавать, что будущее России и судьбы новых поколений в огромной степени зависят от того, удастся ли нам сохранить и приумножить наследие национальной культуры. Сегодня как никогда важно укреплять национальное достоинство и авторитет России в современном мире, что невозможно без осознания нами своей собственной культурной самобытности и понимания богатейшего духовно-нравственного наследия, завещанного нам предками.

Характеризуя создавшееся в настоящее время в России политическое положение, президент Российской Федерации В. В. Путин отмечает, что «утратив патриотизм, связанные с ним национальную гордость и достоинство, мы потеряем себя как народ, способный на великие свершения». «У нас нет никакой и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма», – подчеркнул глава государства на одной из встреч с представителями бизнеса в феврале 2016 года. Возрождение патриотизма, гражданственности – это шаг к возрождению России, так как именно они являются духовно-нравственной основой общественного сознания, достоянием личности.

Необходимо отметить, что именно в младшем школьном возрасте происходит формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою родину. На начальном этапе школьного образования происходит формирование уважительного отношения к истории и культуре других народов, осознание своей этнической и национальной принадлежности.

Систематическое изучение младшими школьниками родного края позволяет привить детям навыки творческого, самостоятельного мышления, активизировать их познавательную и исследовательскую деятельность.

В результате, учащиеся постепенно начинают осознавать необходимость изучения истории, культуры, природных особенностей своей малой Родины и проявляют к этому значительный интерес.

По определению Т. М. Масловой, патриотизм как социально-педагогическая категория предполагает «переживание личностью своего отношения к Родине, Отечеству, осознание своего патриотического долга, а также стремление к его реализации» [3, с. 57].

Основными задачами патриотического воспитания являются формирование у школьников чувства патриотизма, любви к Родине, гордости за её прошлое, чувство личной ответственности за всё происходящее в окружающем мире, стремление участвовать в созидательной деятельности во имя Отечества, что в данный момент наиболее востребовано в современном обществе.

Одной из эффективных форм патриотического воспитания младших школьников, по нашему мнению, является организация школьных мини-музеев. Мини-музей представляет собой особое организованное пространство, которое способствует расширению кругозора учащихся, а также приобщает их к вечным ценностям, повышает уровень образования и воспитания.

Целью создания мини-музея в начальной школе является то, что необходимо сформировать у учащихся чувство ответственности за сохранение природных богатств своей страны, гордости за свое Отечество, школу и семью, сформировать чувство собственной причастности к прошлому и настоящему своей малой Родины.

На базе школьного мини-музея учащиеся осуществляют поиск, хранение, изучение и систематизацию подлинных памятников истории, культуры, природы родного края, различных предметов и документов. Создание мини-музея предоставляет учителю возможность организовать интересные факультативные и внеклассные занятия, привлечь младших школьников к поисковой деятельности, обогатить словарный запас учеников, а также развивать познавательные и творческие способности.

Организуя в начальной школе мини-музей можно наблюдать, как школьники с огромным интересом выбирают тематику будущих экспозиций, исходя из собственных интересов, подбирают экспонаты, оформляют свой проект.

Формы работы в классном мини-музее могут быть самые разнообразные: работа по организации мини-музея; кружковая работа; проведение различных творческих конкурсов, викторин, поэтических вечеров; проведение в мини-музее классных часов; поисковая исследовательская работа [1].

Усиление краеведческой составляющей образования, особенно если оно осуществляется на базе школьных мини-музеев, является позитивной тенденцией нашего времени и лучшей основой для патриотического воспитания подрастающего поколения.

Особенностями школьного мини-музея являются:

- наличие постоянной аудитории;
- возможность использования коллекции мини-музея в организации и проведении системных учебных (воспитательных) мероприятий;
- участие детей в ответственном деле сохранения музейных коллекций;
- доступность музейных коллекций;
- возможность проверить себя в будущей профессии;
- комфортная атмосфера для ведения диалога (педагога с обучающимся, посетителя с музейным предметом) [2, с. 32].

Оценивая значение музея, силу воздействия его материалов, необходимо отметить, что живой показ явлений и фактов средствами музейных документов особенно убеждает, лучше сохраняется в памяти, будит мысль младших школьников. Это свойство музейных экспонатов расширяет возможности внеурочной деятельности с учащимися.

Тематика мини-музеев в начальной школе, в первую очередь, должна отражать специфику возраста, интересы и увлечения каждого участника творческого процесса, а также особенности региона, в котором они проживают. Например, интересными для учащихся начальных классов Республики Хакасия могут быть такие темы как «Хакасская национальная кукла», «Полезные ископаемые Хакасии», «Национальные музыкальные инструменты», «Юрта – традиционное жилище хакасов», «Национальные украшения хакасов», «Абакан во времена молодости наших бабушек», «Тайна старой фотографии», «Дети войны – мои земляки» и другие. Благодаря исследовательской и поисковой работе младшие школьники ощущают свою причастность к историческим событиям Родины, родовым корням своего народа.

Учащиеся при помощи педагога создают содержательные проектные работы, основанные на кропотливой краеведческой деятельности, находят ценные фотографии, исторические документы, пополняют фонды школьного музея. Основой будущих экспозиций мини-музеев могут быть коллекции, альбомы фотографий и иллюстраций, книги, детские поделки, исторические экспонаты, игровые макеты.

Главной особенностью организации мини-музеев является совместное участие в их создании учащихся и их родителей. Мини-музей для учеников становится не только собственным творением, но и совместным проектом со своими родителями и учителем, что способствует сближению интересов и вовлечению семьи в жизнедеятельность класса.

Младшие школьники чувствуют свою сопричастность к созданию мини-музея: они участвуют в обсуждении тематики, приносят из дома экспонаты, ребята проводят экскурсии для других классов. Работа в мини-музее очень увлекает детей, стимулирует творческую мысль, укрепляет и развивает познавательный интерес.

В таком музее у ребенка появляется уникальная возможность не только увидеть экспонат, но и взять его в руки и внимательно рассмотреть.

Первостепенной задачей педагога является помощь детям увидеть «музей» вокруг себя, то есть раскрыть перед ними историко-культурный контекст обыкновенных вещей, окружающих его в повседневной жизни, обучить младших школьников самостоятельно мыслить, анализировать, делать выводы.

В процессе музейной деятельности учащиеся обращаются к историческим документам, встречаются со старожилами, ветеранами войны и труда, работниками музеев, библиотек, что способствует развитию навыков общения с представителями различных возрастов и социальных групп.

Таким образом, в ходе работы по организации мини-музея младшие школьники приобретают познавательный интерес к музейной деятельности, у детей формируется ценностное отношение к истории своей родины, города, семьи. Краеведческую работу на базе музея образовательного учреждения можно рассматривать как комплексное средство патриотического воспитания подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Белобородова Н. «Мини-музеи». URL: http://www. maam. ru/detskijsad/mini-muzei.html (дата обращения: 15.09.2017).
2. Веселова Е. Г. Школьный музей как уникальная развивающая среда и воспитательная система образовательного учреждения // Мир современной науки. 2013. № 1. С. 31–33.
3. Удовиченко Е. М. К вопросу о понятии патриотизма и его проявлениях // Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России: сб. статей регионал. научно-практич. конференции. Магнитогорск, 2005. С. 56–59.

© Моруденко Ю. И., Тополя Л. С., 2017

С. В. Пенкина, Г. И. Песегова

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях разностороннего глубочайшего экологического кризиса усиливается значение экологического образования в начальной школе как ответственного этапа в становлении и развитии личности ребёнка. Закон «Об экологическом образовании», принятый во многих регионах России, ставит своей задачей создание системы непрерывного экологического образования и является основанием для поиска и разработки эффективных средств образования населения. Под воспитанием в образовательном смысле понимается целенаправленный процесс формирования и развития сознания и самосознания ребёнка. В качестве главной цели воспитания детей, нами избрана, нравственность и патриотичность человека. Только мы, педагоги, прививая любовь к родному краю, можем вырастить патриотов страны.

Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач современной школы, ведь детство и юность – самая благодатная пора для привития священного чувства любви к Родине. Под патриотическим воспитанием понимается постепенное и неуклонное формирование у детей любви к своей Родине. Патриотизм – одна из важнейших черт всесторонне развитой личности. Где должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого. Чувство патриотизма многогранно по своему содержанию, его нельзя определить несколькими словами. Это любовь к родным местам, гордость за свой народ, ощущение неразрывности с окружающим миром желание сохранить и преумножить богатство Родины.

Сегодня дополнительное образование является полноценным партнёром школьного образования. При этом оно становится не только средством повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе, но и средством развития личности, её социальной адаптации. И если базовое школьное образование получают, как правило, все дети в более или менее одинаковом объёме, что определяется базисным учебным планом и стандартом, то дополнительное образование многообразно, разнонаправлено, наиболее вариативно и является необходимым звеном в воспитании многогранной личности, в её образовании и ранней профессиональной ориентации. Для ребёнка такое обучение есть способ решения важных для него проблем образования, организации рационального использования свободного времени, выбора и расширения круга общения, выбора жизненных ценностей и ориентиров, профессионального самоопределения.

Поэтому я решила работать над проблемой: «Патриотическое воспитание через экологическое образование» и определила перед собой задачи:

– научить ребенка любить свою Родину, беречь и заботиться о ней;
– вызвать доброе и заботливое отношение к окружающему миру, людям, городу, любовь и привязанность к семье;
– воспитывать эмоциональную отзывчивость, формировать нравственные чувства;
– способствовать физическому развитию в процессе пребывания на воздухе.

Воспитание патриота – сложный процесс. Одним из проявления патриотизма является любовь к природе, поэтому работу свою провожу через экологическое образование, сущность которого заключается в сформированности человека, способного осознать последствия своих действий по отношению к окружающей среде, умеющего жить в гармонии с природой.

Экологическое образование реализуется через образовательные программы, внешкольную деятельность. Важнейшими задачами являются вооружение учащихся глубокими знаниями, привитие им навыков экологической культуры.

Для воспитания чувств патриотизма, нравственных качеств, формирования представлений о природе, гуманного отношения ко всему живому я использую разнообразные формы и методы: тематические занятия, беседы, наблюдения, экологические игры, викторины, целевые экскурсии, опытническую деятельность. Одной из действенных форм экологического образования и воспитания являются экологические акции.

Экологические акции – это особая форма проектов, носящих характер массовых социально-значимых мероприятий разного уровня. Эти проекты могут иметь характер краткосрочных программ, рассчитанных на один или несколько дней в течение учебного года. Это комплекс воспитательных мероприятий, целью которых является воспитание экологической культуры и патриотизма у детей как фактора сохранения природы, обеспечения экологической безопасности личности и общества в целом. Они способствуют становлению ответственного гражданина с активной жизненной позицией и готовностью к совершению осознанных социально-значимых и экологически грамотных поступков. Усиливают вариативную составляющую общего образования и помогают детям в личностном и профессиональном самоопределении, способствуют реализации их сил, знаний, полученных на занятиях.

Организовывая работу по проведению акций, я выделяю следующие задачи:

- привлечение внимания детей образовательных учреждений, всех жителей региона к экологическим проблемам, успешное решение которых будет определять будущее;
- воспитание чувства гордости и ответственности за природу родного края как части Отечества;
- пропаганда реальных природоохранных действий в повседневной жизни каждого жителя региона.

В своих творческих объединениях мы проводим комплекс мероприятий:

- занятие-путешествие по карте с целью знакомства с особо охраняемыми природными территориями;
- конкурс стихов (в зависимости от тематики акции);
- интеллектуальные игры экологического содержания с приглашением родителей;
- дифференцированные (интегрированные) занятия;
- агитвыступления;
- встречи со специалистами природоохранных учреждений;
- экскурсии в природу;
- экологический десант;
- диспут «Что я могу сделать в защиту природы?»;
- конкурс рисунков «Мой любимый уголок Хакасии»;
- фотовыставка «Дайте жалобную книгу», «С любовью к тебе Хакасия», «Мой четвероногий друг» и т. д.;
- выставка поделок из природного материала.

Проводя такие мероприятия, дети с удовольствием участвуют в них. Подбирают и изучают необходимый материал. С большим желанием участвуют в конкурсах рисунков, в выставках поделок. Любимым мероприятием для учащихся стала фотовыставка, где ребенок может продемонстрировать запечатленные на снимок интересные моменты природы или поведение животных. При такой форме работы каждый кружковец имеет возможность принимать в ней активное участие. Самым важным воздействием на детей являются наблюдение и целевая прогулка, впечатление от которых вызывает изумление и восхищение. На каждом занятии напоминаю детям, что человек – хозяин природы, что от его отношения к ней зависит, каким будет мир вокруг нас. В природе все взаимосвязано, поэтому надо сохранять все живое, чтобы не пришлось жить без растений, насекомых, птиц, животных. Познакомила детей с правилами поведения в природе, чего нельзя делать, а что можно и нужно, которые постоянно закрепляются при нахождении детей на открытом воздухе. Совместно с детьми проводим исследовательские работы. Наблюдаем за проращиванием семян, за появлением всходов, следим за жизнью растений в разных условиях.

Воспитывая у детей сочувствие и сострадание к окружающей природе, я тем самым ненавязчиво учу любить окружающий мир, Родину, болеть душой за родной дом, семью. Любовь к Родине – важнейшее чувство для каждого человека. Родиной мы зовём её потому, что в ней мы родились, в ней говорят родным нам языком, и всё в ней для нас родное. Отечеством мы зовём Россию потому, что в ней жили отцы и деды наши. Матерью – потому, что она вскормила нас своим хлебом, вспоила своими водами, выучила своему языку, как мать она защищает и бережёт нас от всех врагов. Еще К. Д. Ушинский писал, что много есть на свете и кроме России всяких хороших государств и земель, но одна у человека родная мать – одна у него и Родина.

От того, как мы воспитываем подрастающее поколение, будет зависеть жизнь каждого, жизнь России и, в общем, существование нашей планеты. Кто же он, будущий гражданин? Человек, живущий по принципу «Взять у природы её богатства – наша задача?». Или истинный гражданин и патриот своей Родины, глобально мыслящий в масштабе всей планеты, заботливый и внимательный хозяин, видящий неполадки в своём доме и пытающийся их устранить? Нельзя заставить любить Родину! Но можно и нужно постоянно воспитывать у учащегося гордость за свою страну и свой народ, уважение к его прошлому, постепенно формировать у ребят активную гражданскую позицию, осознание своего места в обществе. Для меня педагога, важно, чтобы детство каждого моего учащегося было запоминающимся началом его жизненного пути, чтобы продолжала развиваться любознательность, чтобы каждый ребенок стал развитой личностью, умеющей жить в гармонии с природой. Я

считаю, что благодаря такой целенаправленной работе наши дети уже в этом возрасте чувствуют личную ответственность за родную землю.

Библиографический список

1. Адаменко С. Воспитываем патриотов России // Народное образование. 2005. № 4. С. 23-28.
2. Ефремова Г. Патриотическое воспитание школьников // Воспитание школьников. 2005. № 8. С. 31-34.
3. Юный эколог. 1-4 классы: разработки занятий, методические рекомендации / авторы-составители Ю. Н. Александрова, Л. Д. Ласкина, И. В. Николаева. Волгоград, 2010. 127 с.

© Пенкина С. В., Песегова Г. И., 2017

О. С. Плеханова

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социально-экономические изменения, происходящие в современном российском обществе предъявляют высокие требования к уровню социализации личности, способной плодотворно жить в современных условиях и преобразовывать их, самостоятельно принимать верные, жизненно важные решения, позитивно самореализовываться в сферах жизнедеятельности и быть активными в социуме. Одним из основных институтов социальной активности детей является учреждение дополнительного образования. Оно предоставляет учащимся право выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы, расширяет образовательное пространство ребенка, организует активную социальную деятельность, способствует приобщению личности к мировой культуре и общечеловеческим ценностям.

Психологи и педагоги считают, что начинать формировать социальную активность личности надо еще в дошкольном возрасте, где закладываются ее первоначальные основы личности, развиваются многообразные отношения с миром. Далее формирование социальной активности продолжается в стенах школы и учреждениях дополнительного образования, где Национальная доктрина образования Российской Федерации определяет основную цель, это воспитание патриотов Родины, обладающие высокой нравственностью, проявляющие уважительное отношение к традициям и культуре; разностороннее и своевременное развитие молодежи, их творческих способностей, формирование самообразования, самореализации личности. В данное же время актуально звучит сформулированное Л. С. Выготским общее положение о воспитании: воспитывать значит организовать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети.

В соответствии с утверждённой в 2014 году Концепцией развития системы дополнительного образования «ключевая социокультурная роль дополнительного образования состоит в том, что это социокультурная практика развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту, «системный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства» [1]. Развитие индивидуальности учащихся в условиях дополнительного образования определяется личностной ориентированностью форм непрерывного образования. Это обусловлено заинтересованностью учащихся, индивидуализацией обучения и отсутствием жёстких требований к графику учебного процесса, что позволяет направлять образование в русло творческого развития детей и молодёжи. Творческое развитие учащихся, создаёт благоприятную эмоциональную среду, ощущение удовольствия от развития, что способствует интеллектуальному и личностному росту. Как отмечает А. Каспи, ситуация перехода открывает возможности и для успеха, и для провала, и для изменения, и для стабильности.

Опираясь на вышесказанное, хочу отметить наше учреждение, дополнительного образования – «Центр развития творчества» г. Черногорска, которое создаёт образовательную среду для формирования социально активной, самостоятельной, инициативной, ответственной, творческой личности, где учащиеся имеют право выбора вида деятельности, так как образовательная и воспитательная среда дополнительного образования, по словам психолога Л С. Выготского, играет роль «источника развития».

Условия, созданные администрацией и педагогами нашего учреждения способствуют воспитанию социальной активности детей, формируют потребности в личном участии в социокультурном преобразовании, развивают социально-значимые черты личности в отношении к людям, в поведении, дают возможность проявить себя; обеспечивают развитие мотивации и опыта социально значимой деятельности; дают возможность сотворчества детей и взрослых (педагогов и родителей). Это выражается в проведении различных социально-значимых мероприятиях: конкурсы художественно-творческой направленности; консультации ведущих специалистов различных направленностей; проведение встреч со студентами и выпускниками специальных учебных заведений; выставки работ и концерты бывших выпускников; организация и проведение выставок работ, выполненных руками учащихся; проведение Дней открытых дверей для учащихся школ; участие в различных общественно значимых акциях.

Особое значение в становлении успешности нашего учреждения имеет взаимодействие образовательных объединений с различными социальными институтами, жителями микрорайонов города и совместное участие в общественно-полезных мероприятиях, способствующих жизненному самоопределению детей и их развитию. Одним из таких объединений учреждения, является вокальный ансамбль «Элегия», руководителем которого являюсь я.

Учащиеся моего вокального ансамбля – это активные участники различных мероприятий, таких как, концертная программа, посвящённая Дню пожилого человека «Мои года – моё богатство»; тематический час «Возьмёмся за руки, друзья!»; игра-путешествие «В мир народной культуры»; развлечение «Как прекрасен этот мир»; акция «Добровольцы – детям»; акция «Дружба»; реализация проекта «Мы вместе» для детей с ограниченными возможностями здоровья; акция «Сирень Победы»; концертная программа для работников Городского военкомата, Хакасского протезно-ортопедического предприятия г. Черногорска. Наши дети были участниками государственного национального праздника «День воссоединения Крыма с Россией». Учащиеся объединения участвовали в уроке мужества, в рамках Всероссийской акции «День памяти» и многих других мероприятиях. Такие мероприятия формируют у учащихся ценностное отношение ко всему прекрасному, чувство патриотизма и нравственности к отечеству и людям, живущим с ними рядом.

В нашем объединении очень активно развивается взаимодействие педагога с родителями учащихся. Это один из компонентов успешности нашей деятельности, основанный на принципах доверия, взаимодействия, успеха. Активное сотрудничество педагога с семьей является требованием времени, где объединение усилий детей, родителей и педагога стимулирует творческую активность коллектива. Тщательно подготовленное, содержательное, нестандартное по форме и актуальное по значимости общее дело совершает переворот в сознании пап и мам, раскрывает в них огромный воспитательный потенциал и желание помочь своему ребенку стать счастливее.

Исходя из этого, мною был разработан план организации взаимодействия педагога, творческого объединения, родителей и детей с целью всестороннего развития личности в условиях МБОУ ДО «Центр развития творчества». Для реализации плана я использовала формы и методы работы, направленные на сотрудничество и взаимодействие всех участников педагогического процесса через приобщение их к учебно-воспитательному процессу с целью вовлечения в единое образовательное пространство через открытые занятия, помощи в организации и проведении мероприятий, шефской помощи, участии в акциях. Такой подход во взаимодействии создает благоприятный климат в коллективе.

Согласно теории А. Маслоу, после удовлетворения определенного уровня потребностей человек поднимается на следующий, более высокий уровень. За физиологическими потребностями (пить, есть, спать и т. п.), без удовлетворения которых ничто другое невозможно, следует потребность в защищенности (обеспечить завтрашний день и т. д.); ее удовлетворение создает возможность для развития потребности в хорошем отношении (быть любимым, принятым в определенном обществе, принадлежать к группе, в которой с тобой считаются, и т. д.).

Если потребности этих трех категорий удовлетворяются, то у человека появляется основа для развития самоуважения и становления как творческой личности. Он может достичь стадии самореализации.

Библиографический список

1. Апраксина О. А. Музыка в воспитании творческой личности // Музыкальное воспитание в школе. 1984. № 3. С. 21–28.
2. Бухвалов В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. М., 2000. 123 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.
4. Гаганов Ю. Б. Развитие личности, способной к творческой самореализации. М., 1998. 182 с.
5. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена Правительством РФ от 4 сентября 2014 г. URL: http://минобрнауки.рф/документы/4429 (дата обращения: 26.09.2014).

© Плеханова О. С., 2017

Л. Е. Подъянова

Научный руководитель – О. Н. Шадрина

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На современном этапе развития общества, когда внимание науки направлено на изучение условий, способствующих развитию самоактуализированной, социально активной личности, одной из значимых становится проблема формирования социально значимых нравственных качеств и свойств личности, развития эмоциональной сферы ребенка и прежде всего тех ведущих эмоций, которые формируют осознанные мотивы общественного поведения человека, адекватного социально-нравственного реагирования. Проблема социализации современного человека, адекватности его социальных эмоций приобретает сегодня исключительную значимость. В связи с этим социально-эмоциональное развитие личности ребенка можно отнести к актуальным проблемам современного образования

Развитие социально активной и социализированной личности связано во многом с развитием социальных эмоций, с формированием у детей социальных эталонов, принятых в обществе. Наряду с этим, сами взаимоотношения детей их характер, направленность формируют, развивают и корректируют эмоциональную сферу ребенка, благодаря чему ребенок поднимается на более высокую ступень личностного развития. Особенно важным с этой точки зрения является младший школьный возраст.

В процессе развития ребёнка младшего школьного возраста происходят изменения в его социально-эмоциональной сфере, меняются его взгляды на мир, отношения к окружающим. Способность ребёнка осозна-

вать и контролировать свои эмоции возрастает, но сама по себе эмоциональная сфера не развивается. Её необходимо развивать, знакомить детей с элементами техники выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств. Очень важен словесный язык чувств, который обозначает эмоциональное состояние. Называние эмоций ведёт к эмоциональному осознанию ребёнком себя, а также к развитию эмпатии, пониманию и сопереживанию чувствам другого, что, в свою очередь ведёт к успешной социализации ребёнка, освоению навыков коммуникативного общения. Актуальность данной темы – в современном мире нам помогут выжить любовь, доброта и терпение и развивать эти качества у детей необходимо именно в дошкольные годы.

Наблюдения за детьми дают возможность определить не только уровни проявления социальных эмоций, но и различные уровни организации совместной деятельности. Оказывается, что уровни организации совместной деятельности определяют эффективность взаимодействия детей в группе в целом и достижение или недостижение общего результата или цели. Это связано с тем, что они коррелируют с особенностями проявления активности детей по отношению к партнёрам и умением признавать их право на такую же активность; возможностью вносить встречные предложения и заявлять своё несогласие с мнение сверстника. Также можно использовать различные диагностические методики для определения уровня проявления социальных эмоций и различные уровни социально-эмоционального развития младших школьников.

Известно, что межличностный механизм социально-эмоционального развития реализуется в процессе общения, с субъективно значимыми для человека лицами (для ребенка младшего школьного возраста – это родители, учителя, друзья и т. д.). В большей или меньшей мере это опосредуется рефлексией – внутренним диалогом, в котором человек рассматривает и принимает или отвергает ценности, свойственные обществу, семье и т. д. То есть младший школьник формируется и изменяется в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в ней и самого себя [1].

Следует подчеркнуть, что особенно высоким потенциалом в развитии социальных эмоций и чувств человека обладает театр – один из самых демократичных и доступных видов искусства для детей, он позволяет решить многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии, связанные с социально-нравственным воспитанием; развитием коммуникативных качеств личности; созданием положительного эмоционального настроя, снятием напряжённости, решением конфликтных ситуаций. Организация театрализованной деятельности позволяет создать все условия, в которых каждый ребёнок может передать свои эмоции, чувства, желания и взгляды публично. Огромную помощь в этом оказывают занятия по театрализованной деятельности, которые можно и, на наш взгляд, нужно проводить каждый день, особенно в форме театрализованной игры. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром во всём его многообразии – через образы, краски, звуки, музыку, а умело поставленные вопросы побуждают думать, анализировать, делать выводы и обобщения. Как показывает опыт, знакомство детей с театрализованными играми лучше начинать с просмотра драматизированных сказок.

Содержание занятий по театрализованной деятельности включает в себя:

- просмотр кукольных спектаклей;
- игры-драматизации;
- упражнения для социально-эмоционального развития детей;
- упражнения по дикции;
- задания для развития речевой интонационной выразительности;
- игры-превращения;
- упражнения на развитие детской пластики;
- пальчиковый игротренинг для развития моторики рук;
- упражнения на развитие выразительной мимики;

Упражнения элементов искусства пантомимы;

- театральные этюды;
- отдельные упражнения;
- подготовка и разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок и так далее.

Театрализованная деятельность в школе организационно может пронизывать все режимные моменты: включаться во все занятия, в совместную деятельность детей и взрослых в свободное время, осуществляться в самостоятельной деятельности детей.

Таким образом, театрализованная деятельность – важнейшее средство развития у детей способности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умения ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия. Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей младшего школьного возраста всегда имеют нравственную направленность (дружба, доброта, честность, смелость и другие). Театрализованная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребёнка, приобщает его к духовным ценностям. Театр раскрывает духовный и творческий потенциал ребёнка и даёт реальную возможность адаптироваться в социальной среде.

Библиографический список

1. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004. 512 с.

© Подъянова Л. Е., 2017

Е. В. Привалова, Е. Н. Легачева, Е. П. Цветкова

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Проблема нравственного воспитания личности всегда была одной из актуальных проблем, а в современных условиях она приобретает особое значение. К сожалению, в настоящее время материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте и милосердии, великодушии и справедливости, гражданственности и патриотизме.

Ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации является обеспечение духовно-нравственного развития личности, воспитание гражданина России. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения рассматривается на основе «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования определены основные задачи духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста. Из них следует, что в детском саду необходимо уделять особое значение нравственно-патриотическому воспитанию детей.

Проблема нравственного воспитания детей была предметом пристального внимания многих известных классиков зарубежной и русской педагогики: В. А. Сухомлинского, Я. А. Коменского, Дж. Локка, И. Ф. Гербарта, И. П. Песталоцци, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А. С. Макаренко, и др.

Нравственность – это система моральных убеждений, принятых в обществе, и усвоенная каждым человеком. Л. А. Григорович определил нравственность как: «Нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм» [8, с. 104].

Нравственное воспитание детей – это комплексное понятие, объединяющее комплекс воспитательных мер, которые приобщают ребенка к моральным ценностям человечества. В течение этого процесса происходят качественные изменения человеческой личности. Ребенок достигает уровня нравственной воспитанности, включается в социальную среду, начинает заниматься самовоспитанием и взаимодействием с другими людьми.

По мнению большинства ученых, именно в дошкольный период закладываются основы таких нравственных качеств, как коллективизм, патриотизм, дисциплинированность, правдивость, доброжелательность, трудолюбие, принципиальность, бережливость и пр.

Они считают, что старший дошкольный возраст – период активного освоения норм морали, формирования нравственных привычек, чувств, отношений. Он является наиболее ответственным этапом в развитии механизмов поведения и деятельности, в становлении личности дошкольника в целом. Это обусловлено изменениями, которые происходят в умственном и эмоционально-волевом развитии дошкольников, в мотивационной сфере, в общении с взрослыми и сверстниками, а также в достигнутом уровне нравственной воспитанности. В связи с этим расширяются возможности нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Но все-таки основы нравственности закладываются в семье. По мнению Р. С. Буре, в сфере развития нравственного поведения пример взрослого играет важнейшую роль. Положительный пример родителей способствует тому, что ребенок легко и ненавязчиво учится жить в соответствии с нормами, принятыми в обществе. Норма, которая только декларируется, но не соблюдается взрослым, никогда не станет влиять на реальное поведение ребенка. Более того, ребенок поймет, что нравственные нормы можно нарушать безнаказанно, соблюдать необязательно. Так рождается приспособленчество, лавирование. Ребенок неукоснительно выполняет норму в одних условиях и нарушает в других, не испытывая чувства вины [1, с. 23].

В. И. Ядешко считает, что для всех нравственных норм характерно то, что они закрепляют социальный способ поведения, который дошкольники выражают следующим образом: «Нельзя обманывать взрослых», «Маленьких нельзя обижать» и т. д. То есть дети констатируют, что можно делать, а что нельзя. О сформированности понимания нравственной нормы можно говорить в том случае, если ребенок может объяснить, почему норму необходимо соблюдать [6, с. 143].

Цель нравственного воспитания на сегодня – это не только развитие коллективиста, но и отдельной личности. Современные принципы жизни в обществе требуют наличия таких качеств. Личностно-ориентированная теория помогает ребенку открыто выражать свое мнение и отстаивать свою позицию. Так формируется собственная значимость и самооценка ребенка.

Есть разные подходы к формированию нравственных качеств у детей. Мы решили уделить особое внимание художественной литературе.

Художественная литература является действенным средством воспитания моральных качеств личности дошкольника. Она воздействует не только на сознание, но и на чувства и поступки ребенка. Слово может окрылить ребенка, вызвать желание стать лучше, сделать что-то хорошее, помогает осознать человеческие взаимоотношения, познакомиться с нормами поведения. Если художественное произведение будет затрагивать душу ребенка так, чтобы у него появилось сопереживание, сочувствие герою, то система работы по приобщению детей к художественной литературе будет способствовать социально-нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста.

Особый интерес вызвала методика «Добрых Сказок» Скребцовой – Лопатиной. Мария Скребцова и Александра Лопатина являются авторами серии книг для занятий по нравственному и творческому воспитанию де-

тей [4; 5]. Эти книги для тех, кто хочет научить детей осмысливать и решать свои проблемы, помочь им понять законы добра и справедливости, научить видеть красоту и многообразие жизни. В их книгах не только добрые, мудрые, обучающие и воспитывающие сказки, но и стихи, рассказы.

Самое важное в книгах А. А. Лопатиной и М. В. Скребцовой – их направленность на развитие в ребенке желания и умения творчески мыслить и анализировать окружающий мир, изучать себя с позиций добра, справедливости, любви. Авторы предлагают взглянуть на жанр сказки как на поучительный материал, который, с одной стороны, близок душе маленького ребенка, а с другой стороны, обучает его. Сказка – мудрый учитель и добрый помощник. Они подчеркивают, что «Сказка заставляет ребенка плакать и смеяться, переживать и надеяться, одним словом чувствовать» [4, с. 123].

Добрые сказки – это дань и уму, и сердцу. Дети узнают, «что такое хорошо и что такое плохо»: в сказках поднимаются вопросы дружбы, любви, взаимопомощи. После прочтения сказки мы проводим с детьми беседу. Дети отвечают на вопросы, прав ли был герой в той или иной ситуации, проводят анализ сюжета (что было правильно, а что нет). Для закрепления материала ребята с удовольствием рисуют персонажей сказки, придумывают свои сказки на заданную тему.

Сказки, услышанные в детстве, во многом формируют у ребенка восприятие действительности, этические нормы.

Считаем, что образовательная методика «Добрые Сказки» дает мощную нравственную базу нашим воспитанникам. Она помогает наладить гармоничные, доверительные отношения между педагогом и ребенком, родителем и ребенком. Формируются ораторские навыки, грамотная речь. Прекрасно развивают воображение, образное мышление, творческие способности.

Авторы помогли нам, педагогам, переосмыслить свои занятия с детьми и выстроить их по-новому, делая главный акцент на развитии духовных качеств ребенка.

В дошкольные годы под руководством взрослых ребёнок приобретает первоначальный опыт поведения, отношения к близким людям, сверстникам, вещам, природе, усваивает моральные нормы. закладываются основы личности ребенка, его мировоззрение, свое понимание добра и зла, своя реакция на поступки других и собственное поведение. У детей формируются такие важные для человека черты, как любовь к Родине, доброжелательность и уважение к окружающим, бережное отношение к результатам труда людей, желание посильно помогать им. Дошкольный возраст наиболее чувствительный для воспитания нравственных норм и правил, способности сопереживать и эмоционально откликаться на чужую боль. Не использовать эти возможности – значит больше никогда не успеть наполнить душу ребенка нравственными ценностями.

Библиографический список

1. Буре Р. С. Когда обучение воспитывает: методическое пособие. Спб., 2002. 210 с.
2. Григорович Л. А. Педагогика и психология: учебное пособие. М., 2000. 287 с.
3. Каиров И. А. Азбука нравственного воспитания. М., 2001. 210 с.
4. Лопатина А. , Скребцова М. Вечная мудрость сказок. М., 2016. 264 с.
5. Лопатина А. , Скребцова М. Мудрость на каждый день. Для детей и родителей. М., 2014. 384 с.
6. Нравственное воспитание в детском саду. М., 2002. 185 с.
7. Пахомова О. Н. Добрые сказки. Этика для малышей. М., 2003. 85 с.
8. Соловейчик С. Л. Нравственное воспитание дошкольников // Дошкольное воспитание. 2005. № 4. С. 14–16.
9. Сушкова И. В. О процессе нравственного воспитания дошкольников // Вестник высшей школы. 2006. № 6. С. 21–25.
10. ФГОС ДО. URL: http://www.gdoy115.ru/fgos/prezentatsiya_fgos.pdf

© Привалова Е. В., Легачева Е. Н., Цветкова Е. П., 2017

М. А. Рожкова

Научный руководитель – Т. П. Жуйкова

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В последние годы в современной России достаточно остро встала проблема патриотического воспитания. Причём это касается не только детей, подростков, но и взрослых.

Изменения в российском обществе вызвали изменения и в социальном заказе общества к образовательным учреждениям. Образование ставит и, главное, решает задачи развития личности, превращаясь тем самым в действенный фактор развития общества. В этих условиях очевидна неотложность решения проблемы воспитания патриотизма, так как патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины. Обеспокоенность уровнем патриотической воспитанности подрастающего поколения проявляется в выступлениях Президента России В. В. Путина: «Слово «патриотизм» подчас используется в ироническом или даже ругательном смысле. Утратив патриотизм, связанные с ним национальную гордость и достоинство, мы потеряем себя как народ, способный на великие свершения» [1].

Необходимость формирования патриотического сознания у подрастающего поколения вытекает из процесса модернизации образования. Закон Российской Федерации «Об образовании» в качестве принципа государственной политики закрепил воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам челове-

ка, любви к окружающей природе, Родине, семье. В этих условиях вновь утверждена государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», разработанная в соответствии с Концепцией патриотического воспитания граждан Российской Федерации.

В разные периоды исследованием проблемы патриотического воспитания дошкольников занимались известные педагоги и исследователи К. Д. Ушинский («Человек как предмет воспитания»), С. А. Козлова, М. Ю. Новицкая («Родной дом»), Е. В. Соловьёва, Л. И. Царенко («Наследие»), О. Л. Князева («Как жили люди на Руси», «Приобщение детей к истокам русской народной культуры»), Н. В. Алёшина («Патриотическое воспитание дошкольников»), Н. Г. Зеленова, Л. Е. Осипова («Мы живём в России»), К. В. Тарасова (программа «Гармония»), Н. А. Ветлугина («Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду»).

Исследования показывают, что дошкольники наиболее восприимчивы к героическим образам. В этом возрасте активно формируются любовь к Родине, чувство национальной гордости. Однако в практике музыкального воспитания детей педагогический потенциал произведений героико-патриотической направленности не используется в полной мере вследствие фрагментарности их изучения, односторонности раскрытия природы жанра и пассивности детей при освоении произведений.

В работе с воспитанниками учитываю ключевые позиции следующих концепций.

Педагогическая концепция целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской деятельности (М. В. Крулехт) – целостное развитие ребенка – это единство индивидуальных особенностей, личных качеств, освоения ребенком позиции субъекта в детских видах деятельности и индивидуальности [2].

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) – воспитание человека, формирование средств духовного развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться как важнейшее условие успешного развития России.

Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации – технология патриотического воспитания должна быть направлена на создание условий для национального возрождения России, как великой державы.

Мы обозначили основные концептуальные подходы к организации патриотического воспитания дошкольников: воспитание чувств патриотизма у дошкольников – процесс сложный и длительный. Одной из актуальных проблем патриотического воспитания является проблема организации целостного педагогического процесса. В соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования образовательный процесс выстраиваю на комплексно-тематической основе. При этом большое внимание уделяю включению взаимодействия с педагогами ДОУ, родителей воспитанников в образовательный процесс [3].

Деятельностный подход: эффективной формой организации целостного образовательного процесса является проектная деятельность, в частности, творческие проекты. Они оптимальны для художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста. Творческие проекты планирую с учетом принципа интеграции:

- интеграция образовательных областей;
- интеграция видов искусств (литература, музыка, живопись, театр, хореография);
- интеграция видов детской художественно-творческой деятельности (пение, активное слушание музыки, танцевальные миниатюры, элементарные танцы, элементарный театр, двигательная импровизация);
- интеграция качеств личности (познавательная активность, самостоятельность, инициативность, креативность, способность к импровизации, чувственность).

Средовой подход. Подбор дидактических материалов, игр, пособий, детской литературы учитывает особенности разноуровневого развития детей, что помогает осуществлять необходимую коррекцию для позитивного продвижения в развитии каждого ребёнка. В различных формах работы по музыкальному воспитанию дошкольников использую репертуар, который обязательно включает авторские произведения патриотического характера, имеющие героическое содержание, отражающие любовь к Родине, гуманность, доброту и мудрость русского народа.

Проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста в том, что патриотические чувства в этом возрасте ситуативные. То есть детей может взволновать только что услышанный рассказ о героическом поступке, но затем эти впечатления откладываются в душе, и возникшее чувство может угаснуть. Ребёнок, ставший участником проекта, реализует свои возможности в разных видах деятельности. В музыкальной деятельности воспитанники самовыражаются через музыкальное творчество. В танцевальной деятельности, при исполнении маршевой композиции с различными перестроениями у детей развивается чувство ритма, умение передавать характер музыки через движение. Всё это позволяет ребёнку прочувствовать наиболее глубоко чувство гражданственности и патриотизма.

Чтобы дети получили как можно больше информации, используем принцип наглядности и принцип доступности. Для усиления эмоционального восприятия музыкального произведения разработали наглядные модели, полноэкранные компьютерные презентации («Наша Родина», «Парад маршей», «Священная война», «Наша армия сильна»). Использую отрывки из мультфильмов («Никита Кожемяка», «Алеша Попович и Тугарин Змей»), показ репродукций картин, иллюстраций, рисунков, фотографий.

Результат работы – необыкновенно яркие впечатления детей, которыми они наполняют своё песенное и танцевальное творчество. Разучивая и исполняя специально составленные вокально-хореографические компо-

зиции, дети, глубоко проживают самобытные музыкальные образы и характеры, с удовольствием представляют своё творчество в детском саду.

По результатам диагностики прослеживается закономерность: чем больше и разнообразней форм занятий использую, тем ярче воспитательный эффект. Совместные с детьми творческие достижения подтверждают состоятельность концептуальных идей, лежащих в основе формирования патриотизма [4].

Патриотизм в ДОУ на сегодняшний день – это воспитание в ребёнке нравственных качеств, из которых впоследствии «вырастает» чувство ответственности, любви, интереса к Родине, чувство собственного достоинства, честности.

Перспектива работы по данному направлению – раскрытие творческого потенциала, воспитание чувств, эмоциональной сферы, что является основой любого вида одаренности. Эта проблема сейчас довольно актуальна и является одной из приоритетных стратегий образования.

Библиографический список

1. Дубовская Л. С. Спадчына // Пралеска. 2007. № 1. С. 21–28.
2. Жуковская Р. И. Родной край: пособие для воспитателей детского сада. М., 268 с.
3. Запорожец, А. В. Психология личности и деятельности дошкольников. М., 2005. 186 с.
4. Вороненко, А. Г. Патриотическое воспитание в России // Педагогические науки. 2006. № 5. С. 12–19.

© Рожкова М. А., 2017

О. П. Терехова, В. Г. Хлебникова

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе в условиях развития индустриальной цивилизации, интенсификации технологических процессов проблема патриотического и интернационального воспитания наряду с другими проблемами приобретает исключительно важное значение. Воспитание патриотических чувств не стихийный процесс. Патриотизм от греческих слов patriotes (земляк, соотечественник) и patris (Родина, Отечество) – означает любовь к Родине, к Отечеству и определяемую этим готовность защищать её от врагов и трудиться для её процветания. Чувство патриотизма так многогранно по своему содержанию, что не может быть определено несколькими словами. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности со всем окружающим, и желание сохранить и умножить богатства своей страны. Патриотизм проявляется не только в сложных, тяжелых ситуациях, но и в каждодневной трудовой и духовной жизни народа.

В последние годы все острее чувствуется необходимость усиления патриотического воспитания подрастающего поколения. Проблема формирования гражданских, патриотических качеств личности подрастающего поколения является одной из самых актуальных. Актуальность обусловлена необходимостью формирования в общеобразовательной и высшей школах завтрашнего гражданина с наилучшими качествами путем исследования общечеловеческих, культурных, материальных ценностей прошлого и настоящего, национально-региональной истории. Как отмечает И. Т. Огородников, «патриотизм означает чувство любви к Родине, к родной земле, преданность её народу, ненависть к врагам» [7, с. 164]. Поэтому развитие у детей чувства любви к близким, к родному краю становится одним из важных направлений работы школы в деле патриотического воспитания. Формирование чувства привязанности и любви к родным местам – один из компонентов патриотического воспитания. Опираясь на эти чувства, необходимо вести работу в этом направлении дальше шире и глубже. Одним из ценных качеств патриотизма исследователи считают практическую действенность, нравственную потребность в деятельности на благо Родины. Она выражается в заботе о благе своего народа, об охране природы родной страны, в уважении законов общества, в умении вносить свой вклад в достижения науки, культуры, искусства, в стремлении служить его интересам и готовности встать на защиту Отечества. Патриотизм подразумевает воспитание непримиримости к недоброжелателям и врагам Отчизны.

Использование национально-регионального компонента – одна из форм патриотического, интернационального воспитания, активизации познавательных интересов, общественной, нравственно-экологической позиции учащихся в процессе изучения общеобразовательных предметов в национальной школе. Он позволяет расширить кругозор учащихся, показать многообразные связи чувашского народа с представителями разных регионов России, формирует представление о взаимных связях между различными национальными культурами, воспитывает патриотизм и любовь к своему родному краю и стране.

«У каждого народа веками складывалась своя специфическая воспитательная система, охватывающая все стороны подготовки подрастающего поколения к будущей жизни. Общечеловеческие ценности: любовь к родителям, родине, родной природе, любовь родителей к детям, забота о продолжении рода, преданность семье – составили основные идеи, которыми проникнуто духовно-нравственное наследие чувашского народа, выраженное в его устном народном творчестве и обрядах» [10, с. 496].

Министерством образования и молодежной политики Чувашской Республики принят приказ «О внедрении национально-регионального компонента в учебно-воспитательный процесс», реализация этого приказа касается всех предметов, всех ступеней обучения.

Как показывает изучение опыта работы учителей, свой многолетний опыт работы, анализ программ и учебников, все предметы, изучаемые в школе, при соответствующей организации обучения способствуют формированию у учащихся патриотизма и чувства интернационализма. Каждый учебный предмет общеобразовательной школы вносит свой вклад в формирование мировоззрения учащихся, в становление у подрастающего поколения ответственного отношения к судьбе республики, ее жителей, страны.

Неоценимое значение в рассматриваемом вопросе имеет родной язык и литература. С раннего детства ребенок слышит родную речь, песни матери, сказки, загадки, пословицы и поговорки. Жемчужины народной мудрости воспринимаются детьми легко и естественно: в них и юмор, и грусть, и глубокая вера в добро, любовь к человеку, к Отечеству. Сказки, пословицы, поговорки формируют у подрастающего поколения начала любви к своему народу, к своей стране. Через родной язык и литературу у детей воспитывается любовь к родной природе, к родным местам. После ознакомления учащихся с произведениями, посвященными родной природе, учителя рассказывают им также о народных традициях, связанных с любовным, бережным отношением к окружающей среде. Руководством для нас являются слова выдающегося педагога-ученого, автора «Чувашской народной педагогики», «Педагогики жизни», «Созвездия земли» Г. Н. Волкова, который рекомендует использовать родной язык в системе образования на всех уровнях. Ученый выдвигает следующие аспекты, связанные с формированием нравственности и культуры подрастающего поколения:

– привить любовь к родному языку, культуре, истории своего народа, формировать национальное самосознание;
– обеспечивать сочетание национального (этнического) и общечеловеческого сознания [3, с. 52].

Эту же мысль подчеркивает и известный украинский педагог В. А. Сухомлинский: «Как у маленького деревца, едва поднявшегося над землёй, заботливый садовник укрепляет корень, от которого зависит жизнь растения на протяжении нескольких десятилетий, так и учитель должен заботиться о воспитании у своих учеников чувства безграничной любви к Родине, преданности трудовому народу» [9, с. 124].

Необходимой стороной патриотического воспитания мы считаем формирование любви к родному языку, литературе, искусству, ибо это связано с развитием глубокого уважения к народу, который их создал. В беседах с учащимися им напоминаем, что человек, плохо знающий родной язык или относящийся к нему пренебрежительно, не может любить и хорошо знать историю, искусство, литературу своего народа. И соответственно у него может оказаться неразвитым интерес к духовным богатствам и других народов. Человек, любящий, знающий свой родной язык, культуру, обычаи, быт, будет глубоко интересоваться и традициями других народов.

На уроках русского и чувашского языков и литератур одним из средств воспитания у учащихся любви к родному краю, народу являются произведения, описывающие пейзаж родного края, страны, труд людей; подбор дидактического материала, текстов для изложений, диктантов, рассказывающих о красоте окружающей природы, о замечательных людях-земляках. Можно также подобрать пословицы и поговорки, картины, песни чувашских композиторов, предлагать определенные темы для творческих работ, устных журналов на патриотическую тему. Решению этой проблемы способствуют также проведение конкурсов, викторин, работа по картинам чувашских художников, раскрывающим героизм, трудовой подвиг сынов и дочерей чувашского народа, красоту окружающей природы.

На уроках литературы и внеклассных мероприятиях, связанных с чувашским и русским языками, школьники получают и расширяют свой жизненный кругозор, опыт, уточняют и углубляют знания о Родине, жизни и делах своей республики, страны и других стран, переживают патриотические чувства. Основные этапы развития литературы народов России примерно одинаково, тематика произведений и идейное направление также близки, что способствует использовать факты из истории русской литературы на уроках чувашской литературы и наоборот. Кроме того, учителя стараются изучать художественные произведения во взаимосвязи с жизнью, культурой и литературой других народов России: произведения К. Кулиева, Р. Гамзатова, Ч. Айтматова, Мусы Джалиля, Мустая Карима, Г. Тукая, С. Дангулова, Н. Думбадзе, Э. Межелайтиса и др.

Чувство патриотизма, в котором национальное гармонически сочетается с интернациональным, ярко выражены в произведениях народного поэта Чувашии П. Хузангая в стихотворении «Приглашение в Чувашию», поэме «Таня», М. Юхмы в повести «Перо белого лебедя», «Шурсямга, молодой волк», «Дорога в Москву», Л. Агакова в повести «Золотая цепочка», «Дети войны», В. Бахревского «Чуваш», В. Долгова «Родина», А. Артемьева в повести «Не гнись, орешник» и др.

Очень многогранным вырисовывается образ Родины в учебниках русского языка для V–IX классов национальных школ. Так, например, в учебнике русского языка для V класса имеются тексты Б. Неменского, Б. Яковлева, которые уточняют представление детей о том, что такое Родина. Тексты эти очень доступны, эмоциональны, дают информацию школьникам о Родине, где человек родился. Учителя, используя картины и фонохрестоматию, по этим текстам проводят беседы.

Закрепляют грамматический материал, используя упражнение 54, где дано задание: после того, как школьники спишут текст, вставляя вместо точек нужные буквы, составить рассказ «Лес нашей республики (области)».

В упражнениях в учебнике русского языка для VI класса также используются тексты, которые продолжают расширять тему Родины (К. Д. Ушинского, Ю. Яковлева).

Тексты упражнений 37, 137, 496 (V класс), 300, 418, 432, 453, 471, 481, 482 (VI класс) раскрывают тему защиты Родины, которая получила дальнейшее развитие в учебниках для 7–8, 9–11 классов. Тема защиты Родины, верности памяти павших в Великой Отечественной войне оказывает на школьников большое воспитатель-

ное воздействие. В учебниках много пословиц и поговорок, афоризмов о Родине, о любви к ней, о защите ее от врагов: упражнения 35, 253 – V класс, упражнение 1, 2, 3, 33, 302 – VI класс, упражнения 78, 89 – VII класс. Имеются задания подобрать синонимы к слову Родина, написать сочинения. В упражнениях раскрывается образ Родины во всем разнообразии и богатстве территорий.

Во всех учебниках, предназначенных для V-IX классов, немало места отведено связным текстам о Великой Отечественной войне, посвященным подвигам городов-героев, защите Отечества, героизму советских людей разных национальностей, памяти павшим. 10900 орденов украсили за годы войны знамена полков и соединений Красной Армии. Более 11000 человек стали Героями Советского Союза. За подвиги вручено около 13 миллионов боевых орденов и медалей [упражнение 418 – VI класс].

В текстах учебников для 7–9 классов углубляется, конкретизируется, обобщается тема «Наша Родина». По материалам прочитанных текстов о Родине школьники составляют альбомы, иллюстрации и фотоматериалы в альбомах подписывают строками из знакомых художественных произведений. Например: «…Каждый день в оккупированном немцами польском городе Люблине поминали неуловимого Чуваша», «Родина – твой дом, твоя колыбель», «Умей чувствовать сердце матери, умей видеть в её глазах мир и покой, счастье и радость, тревогу и беспокойство, смятение и огорчение» (В. А. Сухомлинский), «Родина начинается у твоего дома: с белой березки, с земли, покрытой травой или снегом, с улицы, где ты живешь». «Родина – это очень много. Это и тропинка с бродом через ручей, и пространство в одну шестую всей земной карты …». «Родина для нас всё. Она дала нам жизнь, для неё мы живем». «Тот герой, кто за Родину горой» и др.

Выполняя требования программы по русскому и чувашскому языкам и проводя разнообразные виды работ, учитель-словесник имеет возможность весьма эффективно воспитывать у учащихся любовь к родному краю и бережное отношение к природе. Начиная с пятого класса, школьники учатся писать сочинения-описания, в том числе и описания своей местности. Для подготовки к сочинениям служат изложения с элементами описания родного края. Например, можно использовать текст «Чувашия».

Применяя на уроках отрывки с описанием природы из художественных произведений чувашских писателей, можно добиться нескольких целей. Во-первых, школьники учатся видеть природу глазами писателей и поэтов, узнают об их отношении на окружающую среду. Чтобы развить у учащихся способность видеть то, что изображено в тексте, методисты предлагают на уроках русского и родного языков проводить словесное рисование.

Учителя-филологи к материалам национально-регионального компонента обращаются постоянно. При этом они пользуются такими формами работы, как: 1) использование сведений о героических трудовых подвигах выдающихся людей – наших земляков; 2) привлечение описаний природы республики, созданных чувашскими писателями и поэтами; 3) проведение уроков повторения той или иной темы также на этом материале; 4) на уроках развития речи; 5) написание различных видов диктантов, изложений, сочинений.

При изучении темы «Порядковые имена числительные, их образование, склонение и правописание» в учебнике русского языка для 6-7 классов национальных школ РФ дано упражнение 473. Текст упражнения об учителе литературы Якове Николаевиче Николаеве называется «Чуваш» (автор В. Бахревский). Писатели А. Пономарев и М. Иванов назвали его «человеком из легенды». Он создал в концлагере Белая Подлясна подпольную организацию, поднял восстание военнопленных и организовал их побег. Сколотил и возглавил первую вооруженную партизанскую группу на Люблинщине. Отряд «Чуваша» спасает сотни жителей Парчевских лесов – евреев, стариков, женщин, детей. Имя родного народа Яков Николаев сделал партизанским псевдонимом. И пронес его как священное знамя до последнего дыхания [2, с. 66].

В беседах со школьниками учителя рассказывают о героизме Якова Николаева. «Чуваш» сделал очень много для того, чтобы его земляк Федор Коннов дошел до рейхстага и вывел на нем торжествующее восклицание победителя: «Мы – из Чувашии!»

«Чуваш» достоин памяти и вечной благодарности народов, польского и советского. Подвиг Якова Николаева вызывает чувство признательности, идущее из глубины сердца: спасибо тебе, «Чуваш»! Спасибо и за то, что имя родного народа сделал своим именем. И благодаря тебе в приказах оно писалось с большой буквы. В героизме «Чуваша», в его гордом имени отразилась величественная история народа, нашедшее свое счастье в общей семье народов-братьев.

Пример «Чуваша» поучителен, способствует патриотическому воспитанию подрастающего поколения. О «Чуваше» написаны повести, стихи, поэмы, песни… Народ помнит об этом герое, его образец служит для младшего и старшего поколения маяком в патриотическом воспитании, в воспитании любви к Родине.

В 7 классе при повторении темы «Местоимение» учащимся можно предложить прослушать в аудиозаписи стихотворение народного поэта Чувашии П. П. Хузангая «Приглашение в Чувашию» и выполнить задание, прочитав выразительно и сформулировав основную мысль стихотворения, выписать местоимения.

Знаете ли вы страну такую,
Древнюю и вечно молодую,
Где в лесу тетерева токуют –
Словно песней сердце околдуют,
Где коль праздник – от души ликуют,
Коль работа – гору дай любую!
Знаете ли вы такой народ,
У которого сто тысяч слов,

У которого сто тысяч песен
И сто тысяч вышивок цветет?
Приезжайте к нам – и я готов
Это все проверить с вами вместе (П. Хузангай).

В Чувашской Республике имеется немало примеров активной природоохранительной работы экологов. Так, в ОПХ «Ленинская искра» Ядринского района Чувашской Республики под руководством председателя ОПХ А. П. Айдака проводится противоэрозионная работа по защите земель. Он удостоен звания «Лауреата премии Министерства экологии Чувашской Республики». В 8 классе при повторении изученного материала предлагается текст под названием «Защитник земель от эрозии». Учащиеся должны выполнить следующие задания: прочитайте; сформулируйте тему и основную мысль текста, из первого абзаца выпишите словосочетания, укажите главные и зависимые слова и способы их связи [2, с. 38].

В 9 классе при закреплении темы «Сложные предложения» можно провести изложение по тексту «Слово о сыне», посвященному дважды Герою Советского Союза, летчику-космонавту СССР, славному сыну чувашского народа Андрияну Григорьевичу Николаеву. Используется текст, составленный по рассказу матери А. Николаева [1, 10].

При изучении произведений о Великой Отечественной войне: «Сын полка» В. Катаева, «Матерь Человеческая» В. Закруткина, «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого, «Ночевала тучка золотая» А. Приставкина, «Тимур и его команда» А. Гайдара, «Судьба человека» М. Шолохова и др. учителя во вступительной или обобщающей беседе учащимся рассказывают о больших изменениях во всех сферах жизни, вызванных войной, привлекают архивные документы. Они сообщают, что в тяжелейших условиях начала войны в Чувашской Республике, как и по всей стране, проводилась напряженная работа по перестройке промышленности, всего народного хозяйства. Эта работа проходила под лозунгом «Все для фронта, все для победы!». В Чувашской Республике развернулось движение по выращиванию скота в личных хозяйствах для сдачи в фонд обороны. По данным на февраль 1942 года, колхозниками и школьниками выращивалось и откармливалось в личных хозяйствах для передачи в фонд обороны более 370 голов крупного рогатого скота, 1611 голов свиней, 2418 овец и коз, 17687 голов домашней птицы [3, с. 124].

Всенародная помощь жителей республики фронту особенно ярко проявилась в массовом движении по сбору средств на строительство боевой техники для армии. На деньги, собранные трудящимися Чувашии, рабочие Канашского вагоноремонтного завода построили два бронепоезда. Школьники республики внесли деньги, заработанные во время летних каникул в колхозе, от сбора лечебных трав, на строительство танка «Пионер Чувашии».

Трудящиеся Чувашии проявили большую заботу об эвакуированном населении из Ленинграда, Карело-Финской ССР, Прибалтики, Западной Украины, Калининской, Московской областей. К середине лета 1942 года в Чувашию прибыло свыше 70 тыс. эвакуированных, их всех обеспечили продовольствием, квартирой, одеждой, детей устроили в школы и детские учреждения [3, с. 126].

Учебные заведения в эти годы испытывали значительные затруднения: нехватка учителей, часть школ была занята на эвакогоспитали, военные учреждения, промышленные предприятия, большая наполняемость классов, потому что во многих школах в классы влились эвакуированные дети. Большинство школ республики работало в две смены. В 22 городских школах занятия проводились в три смены. В 1941-1945 гг. немало подростков не посещало школу, большая часть из них работала в колхозах, на предприятиях, многие испытывали большие материальные трудности, не имели даже обуви, теплой одежды. В школах не хватало топлива, учебников, учебных принадлежностей, учительских кадров и т. п. Но, несмотря на трудности, в Чувашской Республике в школах учебный процесс проходил в соответствии с утвержденным Министерством просвещения учебным планом и программами, активно работали кружки юннатов, на пришкольных участках школьники проводили опытно-экспериментальную работу. Инспектора РОНО и Совнаркома ЧАССР проверяли состояние учебно-воспитательной работы и качество знаний учащихся, а также использование пришкольных земельных участков. Привлекались к таким проверкам и общественные инспектора [3].

Серьезное внимание в республике обращалось на использование в учебном процессе краеведческого материала. Эти вопросы были отражены в учебных планах, программах и учебниках.

Художественные произведения о Великой Отечественной войне предоставляют учителям широкие возможности для раскрытия национального характера, стойкости, мужества, патриотизма сыновей и дочерей чувашского народа на войне и в тылу. Русские писатели и поэты в своих произведениях писали о военных подвигах сынов и дочерей чувашского народа. На уроках развития речи учитель знакомит учащихся с этим материалом.

Так, Александр Ивич и Аркадий Первенцев рассказывают о героических делах летчика Мирона Ефимова, бывшего чувашского учителя, в период Великой Отечественной войны. Семен Трегуб описывает самоотверженность и находчивость старшего политрука Павлова, родившегося в семье чувашского крестьянина-бедняка Цивильского района Чувашской Республики. Юрий Кузнецов сложил балладу о Герое Советского Союза Иване Полякове. О целеустремленности и уверенности в победе командира батальона Ильгачкина рассказывает В. Гроссман. Игорь Чекин воспевает подвиг семерых героев-артиллеристов, в числе которых сын чувашского народа Платонов. О героях-пулеметчиках И. Смирнове и В. Иванове рассказывают русские писатели В. Рождественский, С. Крушинский. М. Матусовкий воспевает подвиг Героя Советского Союза, летчика Федота Орлова, сравнивая его со сказочным богатырем.

Для учащихся 8–9 классов предлагаются темы сочинений: «Наши земляки – Герои Советского Союза», «Ими гордится республика», «И. Я. Яковлев – просветитель чувашского народа», «Родное село», «Чебоксары – наша столица», «Заповедные леса» и др. Можно провести творческие работы с использованием репродукций чувашских художников: «Переправа через Днепр (Подвиг Героя Советского Союза Ахаева)» Н. Сверчкова, «Портрет Героя Советского Союза В. Винокурова» М. Спиридонова, «Здравствуй, Земля!» Н. Овчинникова, «Сеспель» Р. Федорова, «Чапаев среди крестьян» В. Гурина и др.

На уроках истории, литературы и русского языка школьники получают сведения о государственной символике: Гербе, Флаге, Гимне России, а на уроках чувашского языка и литературы – о Гербе, Флаге, Гимне Чувашской Республики. Такие материалы воспитывают любовь, гордость и уважение учащихся к родному краю, Отчизне, учат правильно употреблять в разных стилях речи с разными целями наименования и обозначения своей республики и России.

В патриотическом и интернациональном воспитании большое значение имеет ознакомление учащихся и студентов с материалами музеев и архивов, с документами, отражающими яркие страницы летописи истории столицы, республики, с историей становления и развития просвещения чувашского народа, с деятельностью выдающихся представителей отечественной культуры по распространению грамотности и культуры среди чувашского народа (И. Н. Ульянова, И. Н. Ильминского, В. К. Магницкого, Н. В. Никольского, Н. И. Золотницкого и др.). Они способствуют более полному пониманию учащимися темы «Родина»: «Родина – это родной дом и вся страна, Москва и маленькие деревеньки, достижения в области науки, техники, литературы, искусства наших соотечественников м богатое наследие старшего поколения … Родина – это растущие города и малые в десять дворов деревеньки. Это имена людей, названия рек и озёр, памятные даты истории и планы на завтрашний день. Это ты и я с нашим миром чувств, с нашими радостями и заботами… Корни питают дерево, связывают его с землей. Корни – это то, чем мы жили вчера, год назад, сто, тысячу лет назад. Это наша история» (упражнение 2, 8 класс). Глубоко обобщающий характер носят тексты и статьи Г. Н. Волкова, А. Е. Землякова, П. В. Денисова, В. Ф. Каховского, Н. Г. Краснова, Т. Н. Петровой, Ф. А. Карягина, М. Юхмы, А. Талвира и др.

Таким образом, используя национально-региональный компонент в учебном процессе можно решить несколько учебно-воспитательных задач: 1) более глубокое познание истории республики, народа, об успехах в хозяйственном и культурном строительстве, о делах наших земляков – выдающихся людей, знатных тружеников, ученых, трудовые и героические свершения чувашского народа; 2) изучение природы своей местности и ее экологических проблем; 3) формирование экологической культуры, воспитание бережного отношения к природе; 4) выработка умения принимать ответственные решения, глубже и конкретнее изучить и понять историю своего края и др.; 5) быть настоящими друзьями природы, участвовать в операциях «Родник», «Зелёный покров родного края», «Пернатые друзья». Как отмечают педагоги, патриотическое воспитание органически сочетается с воспитанием молодежи в духе мира, дружбы, сотрудничества между народами.

Библиографический список

1. Андриян Николаев / сост. В. А. Иванова, П. Р. Попович. Чебоксары, 1989. 302 с.
2. Волков Г. Н. Созвездия земли. Чебоксары, 1979. 448 с.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика чувашей. Чебоксары, 1997. 341 с.
4. История Чувашии новейшего времени. Книга 1. Чебоксары, 2001. 262 с.
5. Каховский В. Ф. Родной край. Чебоксары, 1995. 80 с.
6. Об опыте работы ОПХ «Ленинская искра» Ядринского района Чувашской Республики // Экологический вестник Чувашии. Чебоксары, 1993. Вып. 2. С. 38–42.
7. Огородников И. Т. Педагогика. М., 1980. 382 с.
8. Приказ Министерства образования и науки Чувашской Республики «О внедрении национально-регионального компонента в учебно-воспитательный процесс». Чебоксары, 1992.
9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1972. 224 с.
10. Терехова О. П. Роль устного народного творчества в нравственно-экологическом воспитании подрастающего поколения // Языки, литература и культура народов полиэтнического Урало-Поволжья: Йошкар-Ола, 2011. С. 496–502.

© Терехова О. П., Хлебникова В. Г., 2017

Е. А. Ускова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С РОДНЫМ КРАЕМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность использования информационных технологий в современном дошкольном образовании диктуется стремительным развитием информационного общества, широким распространением технологий мультимедиа, электронных информационных ресурсов, сетевых технологий позволяющих использовать информационные технологии в качестве средства обучения, общения, воспитания, интеграции в мировое пространство. Использование информационных технологий в современном дошкольном образовании не только целесообразно, но и актуально и позволит достичь одной из целей, которую ставит перед педагогами ФГОС дошкольного образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования делается

акцент на основы патриотического воспитания через приобщение детей к культурным традициям своего региона, семьи, общества и государства.

Ознакомление с родным краем является частью патриотического воспитания, у ребенка формируются первичные представления о своей малой родине и Отечестве, представления о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках. Воспитание гражданских чувств у ребенка начинается с самого малого – с создания условий для его самоидентификации как части Малой Родины, своего города, села. Для этого необходимо дать ребенку возможность познать свой край, почувствовать его красоту и традиции. В настоящее время в связи с кардинальными преобразованиями во всех сферах жизни нашего общества данная проблема приобретает особое значение. Изменения, происходящие в политике, экономике, образовании, требуют специального анализа сущности и содержания понятия «патриотизм».

Несмотря на хорошо разработанные в науке формы, средства и методы патриотического воспитания, в настоящее время педагоги не всегда используют всё их разнообразие для воспитания патриотических чувств и любви к малой Родине у дошкольников Как показало наше исследование, воспитатели ДОУ мало используют информационные технологии в работе с детьми [5, с. 213]. В качестве основополагающих причин выступают следующие: низкая компетентность педагогов в области применения информационных технологий в образовательном процессе; недостаточность новых методических разработок; слабая материальная база ДОУ [1; 4]. При ознакомлении с родным краем информационные технологи помогают воспитывать интерес, чувство гордости к родному городу, его жителям, культуре [3].

Для проверки предположения о важности использования информационных технологий для ознакомления с родным краем детей старшего дошкольного возраста нами был проведен эксперимент, состоящий из трёх этапов.

Экспериментальная работа проходила на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – «Детский сад «Дюймовочка» города Абакана с сентября 2016 года по февраль 2017 года. Целью формирующего этапа эксперимента было использование информационных технологий при ознакомлении с родным краем детей старшего дошкольного возраста.

Задачи: формирование представлений у детей о родном городе Абакане, о малой Родине; воспитание любви, уважения и привязанности к природным и культурным ценностям родного края.

Для этого мы использовали комплекс методов исследования: комплексную методику выявления уровня сформированности патриотических чувств (автор Сакавичене О. В.). Результаты исследования показали, что у детей имеется преобладание низкого и среднего уровня ознакомленности с родным краем. Данные свидетельствуют о том, что у детей старшей группы недостаточно накоплен социальный опыт жизни в своем городе, дети не всегда знают достопримечательности родного города, не всегда знают принятые в нем нормы поведения, взаимоотношения людей, традиции.

Таким образом, была спланирована и организована работа по использованию информационных технологий при ознакомлении с родным краем в работе с детьми. В содержание работы были включены следующие разделы: Знакомство с государственной символикой России; Знакомство с Хакасией; Столица Хакасии; Природа родного края; Знакомство с животным миром; Насекомые Хакасии.

Для ознакомления с родным краем мы использовали следующие информационно-коммуникационные технологии. При их разработке учитывались национальные и культурные традиции региона; был отобран и систематизирован материал по культурному наследию Хакасии. Вся работа осуществлялась на основе использования одностраничного приложения (Single Page Application) для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с родным краем «Родина моя-Хакасия!» средствами языка разметки гипертекстовых документов HTML и языка стилей CSS [4]. В состав этой программы вошли презентации, мультфильмы и фильмы о родном крае. Также были создан фильмы: «Саяно-Шушенская ГЭС», «Достопримечательности столицы Хакасии г. Абакан», куда вошло повествование о исторических и культурных памятниках, достопримечательностях, музеях. Фильмы были созданы посредством программ Audacity и Windows Live Movie Maker.

Осуществление исследования строилось на основе реализации принципа единства деятельности детей и педагогов. Поставленные задачи решались во всех видах детской деятельности: игровая, музыкально-художественная, коммуникативная, познавательно-исследовательская.

Такая насыщенная информационная работа позволила существенно пополнить запас знаний детей о родном крае, у детей значительно увеличился и вырос интерес к природным и культурным ценностям. Весь материал был представлен с помощью информационных технологий: мультимедиа-проектора и одностраничного приложения. Информационные технологии оказали свое положительно воздействие на восприятие материала.

Таким образом, проведенная работа по ознакомлению с родным краем детей старшего дошкольного возраста, которая проходила с использованием информационных технологий, не могла не способствовать повышению уровня воспитания патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста.

Для подведения итогов проведенной работы по завершению формирующего этапа нашего эксперимента мы провели повторную диагностику уровня ознакомления с родным краем.

Сравнительный анализ результатов опроса детей по выявлению знаний о малой Родине проводился на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Сравнительный анализ результатов проведенного опроса свидетельствует о том, что у детей преобладает высокий и средний уровень знаний о малой Родине (35 % и 47 %). Средний уровень повысился на 12 %, а высокий с нулевого значения в начале года повысился до 35 %.

Теперь большинство детей знают названия страны, города, свой адрес; флаг, герб; называют природно-климатические зоны Хакасии.

Сравнительный анализ результатов опроса детей по выявлению знаний о символике России на констатирующем и контрольном этапах эксперимента позволил нам зафиксировать рост высокого уровня от 0 до 59 %. Это дети, которые хорошо знают название страны, республики, знают флаг, герб России и Хакасии, узнают гимн, знают герб города Абакана. Количество детей, имеющих средний уровень (это дети, которые знают флаг, герб России, с небольшой помощью воспитателя узнают флаг и герб Хакасии, гимн России), снизилось на 18 %. Низкий уровень снизился с 53 % на констатирующем этапе до 12 % на контрольном.

Сравнительный анализ результатов опроса детей по выявлению знаний об история народной культуры и традиций на констатирующем и контрольном этапах эксперимента позволил констатировать, что у детей повысился высокий уровень представлений о народных традициях и теперь он составляет 35 %. Это дети, которые хорошо знают хакасские традиции; особенности проведения некоторых народных праздников; различают русские и хакасские народные костюмы. Средний уровень повысился на 6 %, теперь он зафиксирован почти у половины опрошенных детей – 47 % против 41 % на констатирующем этапе. И, несмотря на то, что 18 % детей показали довольно скудные знания о традициях и праздниках, анализ показал, что низкий уровень знаний снизился на 41 %.

Сравнительный анализ результатов опроса детей позволяет нам говорить о том, что преобладающий у детей на констатирующем этапе низкий уровень – 71 % понизился на 53 % и составляет 18 %. Повысился на констатирующем этапе высокий уровень знаний детей о природно-климатических зонах и теперь он составляет 35 %. На 18 % стало больше детей со средними показателями. Соотношение показателей среднего и высокого уровня детей, по сравнению с начальными показателями, говорит о результативности все проведенной работы. Эти дети знают и называют природно-климатические зоны Хакасии и их обитателей.

Итак, анализ результатов по всем методикам у детей старшего дошкольного возраста, позволил зафиксировать преобладание высокого и среднего уровня знаний о родном крае. Данные контрольного этапа эксперимента свидетельствуют о том, что целенаправленная работа педагогов по ознакомлению с родным краем детей с использованием информационных технологий, показала свою высокую результативность. Мы считаем, что уровень ознакомления с родным краем у детей старшего дошкольного возраста значительно возрос благодаря использованию информационных технологий. У детей отмечается устойчивый интерес к природе, явлениям общественной жизни, к истории родного края, а это свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Библиографический список

1. Колонцова О. В. Проблемы применения информационных технологий в дошкольных учреждениях // Современная технология. 2016. № 1 (38). С. 56–59.
2. Майкл С. Миковски, Джорш К. Пауэлл. Разработка одностраничных веб-приложений / пер. с англ. Слинкина А. А. М., 2014. 512 с.
3. Ожогина Л. Н., Лешукова М. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в формировании патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста в группах компенсирующей направленности//Конференция: актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. М., 2012. С. 276–280.
4. Усенко Н. В. Проблемы и перспективы развития открытой информационно-образовательной среды дошкольного учреждения // Детский сад от А до Я. 2010. № 2 (44). С. 57–62.
5. Ускова Е. А. Использование информационных технологий педагогами ДОУ в образовательном процессе дошкольного учреждения // Инновационные технологии в образовании и науке. 2017. Т. 1. С. 210–213.

© Ускова Е. А., 2017

Н. Н. Широглазова, С. В. Филипова

БЕСЦЕННЫЕ ЦЕННОСТИ, ИЛИ ЧТО ХРАНИТСЯ В КАРМАНАХ ДЕТСТВА

Духовно-нравственное развитие и воспитание подрастающего поколения является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа. Огромный потенциал нравственного воспитания заложен в содержании уроков литературного чтения, Однако, на наш взгляд, в литературном образовании начальной школы существует проблема: с одной стороны детям для изучения предлагаются хорошие художественные тексты. С другой – ученик начальной школы не всегда готов принять те истинные ценности, которые заложены автором в художественном произведении. Для этого им просто не хватает читательской «зрелости». Эффективные приемы, которые предоставляют нам современные образовательные технологии: смыслового чтения и критического мышления, могут помочь решить эту проблему на практике.

Интересен опыт работы С. В. Филиповой по использованию технологии смыслового чтения. На уроках литературного чтения работа организуется в три этапа: до чтения текста, во время чтения текста и после его чтения. Использование механизма антиципации на этапе предтекстовой работы позволяет включать учащихся в рефлексивно-оценочную деятельность. Читатель забегает мысленно вперед и превращается в своеобразного соавтора. Он сам пробует продолжить авторский текст, мысленно «пишет» его продолжение. Одним из эффективных приемов антиципации является мозговой штурм. Так, при изучении произведения С. Седова ученикам было предложено назвать ассоциации, которые возникают у них по поводу заголовка произведения «Сказки про Змея Горыныча». Ребята и не предполагали, что речь пойдет вовсе не о сказочном персонаже, а о мальчи-

ках, которые ленятся, жадничают, хвастают и обманывают. Истинность своих предположений они смогли проверить после чтения текста. Также интересен прием «рассечение вопроса», целью которого вновь является смысловая догадка о возможном содержании текста на основе его заглавия. При прочтении названия С. Козлова «Когда ты прячешь солнце, мне грустно», учителем было предложено разделить заголовок на две части и подумать: о чем пойдет речь в тексте. По первой части «Когда ты прячешь солнце» ученики предположили, что речь пойдет о том, как солнце спрятали, и оно исчезло с небосклона; о присутствии отрицательного героя, способного совершить такой поступок. По второй части «Мне грустно»– были предположения о печальном настроении героя, для которого солнце было необходимо и, возможно, оно было даже его другом. С позиции пробуждения интереса к чтению приемы антиципации помогают учащимся настроиться на вдумчивое чтение текста и мотивируют на глубокое осмысление его содержания. На этапе текстовой деятельности к числу продуктивных приемов следует отнести: чтение в кружок (попеременное), чтение про себя с вопросами, чтение с остановками и чтение с пометками. При работе над произведением М. Андрианова «Украденный ножик» был использован прием «чтение в кружок». «Читающие» ученики по очереди читали текст по абзацам, а «слушающие»– задавали чтецам вопросы, чтобы проверить понимают ли они прочитанное: по первому абзацу ребят заинтересовало: «Почему родители не покупали Степе ножик?», по второму: «На что решился Степа в гостях у друга?». При чтении второй части этого произведения учителем было предложено прочитать «с остановками». После того, как по сюжету рассказа мальчик все-таки взял без разрешения вещь своего приятеля, ребята спрогнозировали финал рассказа. Осуждая поступок Степы, они высказывали разные варианты. Далее, в подтверждение своих версий ученики отмечали в тексте информацию, доказывающую или опровергающую их точку зрения – прием «чтение с пометками». Важно отметить, что на данном этапе происходит развитие механизмов чтения: выдвижение гипотезы о содержании читаемого, ее подтверждение/опровержение, смысловая догадка, размышление во время чтения о том, что и как ребенок читает и насколько хорошо понимает прочитанное. Целью этапа послетекстовой деятельности является применение прочитанного материала в различных ситуациях, включение его в другую деятельность. Такая работа связана с усвоением, расширением, углублением и обсуждением прочитанного, корректировкой читательской интерпретации авторским смыслом. Стоит отметить прием «Отношение между вопросом и ответом». Ответ на вопрос может быть в тексте или в голове читателя. На вопрос учителя «Принесла ли украденная вещь Степе радость?», герою произведения М. Андрианова, ученики высказывали свое личное мнение и отношение к поступку мальчика, доказывая строками из текста. Ребята пришли к общему мнения о том, что поступок мальчика заслуживает осуждения, украденный нож не приносил ему той радости, которую он ожидал почувствовать. Доказательство из текста: «И вдруг вечером Степа понял, что злополучный украденный нож вместо радости, доставляет ему одни неприятности, тревогу, беспокойство и страх». Финал рассказа, когда мальчик признает свою вину и отдает украденную вещь, подтверждает ценность таких нравственных категорий, как совесть, честность, сердечность и разумность, и совпадает с мнением автора: «На сердце у Степы сразу же стало легко и радостно, потому что где-то внутри себя он почувствовал, что поступил очень правильно и честно». Сберегаемое ребенком бесконечно индивидуально. Поэтому, очень важно, чтобы истинные ценности изучаемых литературных произведений, наполнили «карманы детства» наших учеников и помогли им стать высоконравственными людьми.

Остановимся на технологии критического мышления, которую уже не первый год использует в своей работе Н. Н. Широглазова. Как правило, прием – дебаты, используется в старших классах, но элементы дебатов успешно можно применять и в начальной школе. Так при работе над произведением Б. Житкова «Как я ловил человечков» в классе сформировалось две точки зрения на личность и поступки главного героя. Одни ребята оправдывали его, а другие осуждали. Именно эта сложившаяся ситуация позволила учителю применить интеллектуальную игру – дебаты. Перед началом дебатов учитель напомнила детям стихотворение В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо». Все так просто и понятно: это – хорошо, а это – плохо. Но любой ли поступок можно оценить по шкале «хорошо – плохо»? И можно ли о главном герое рассказа Б. Житкова однозначно сказать он: хороший или он плохой? В процессе дебатов одна команда осуждала поступок мальчика (он сломал пароходик), другая оправдывала его. В результате перед детьми предстал мальчик со своим сложным внутренним миром: обманщик – фантазер, руководствуется только эмоциями – любознательный, не умеет держать слово – верит в чудеса, не контролирует себя – наблюдательный, осознал свой поступок, впечатлительный. Вот теперь можно быть уверенным в том, что рассказ затронул сердца ребят, помог им через нравственную оценку поступка Борьки осознать самого себя.

Интересен такой прием, как «Ромашка Блума». Суть его в том, что на лепестках ромашки шесть вопросов, благодаря которым учитель помогает детям понять нравственную значимость художественного текста. Так, при работе над произведением К. Паустовского «Заячьи лапы» учитель предложила детям такие вопросы: простой: «Кто участвовал в спасении зайца?», объясняющий: «Почему автор нарушил последовательность событий в рассказе?», уточняющий: «Верно ли утверждение, что дед обязан жизнью зайцу?», оценочный: «Какие чувства испытывал мальчик, неся обожженного зайца?», практический: «А вы помогли бы Деду и зайцу, если оказались бы там, вместе с ними?», творческий «О чем этот рассказ? Выбери верное, на твой взгляд, высказывание или предложи свое». Творческий вопрос поставил учеников перед выбором, заставил задуматься о главном. А значит, нравственные цели урока достигнуты.

«Прием шести шляп» дает возможность учителю помочь детям проникнуть в самую суть художественного произведения, рассмотреть его со всех сторон, «примеряя на себя разные шляпы». Белая – факты, красная – эмоции, черная – проблема, желтая – возможности, синяя – смысл, зеленая – творчество. Представим последо-

вательность работы со шляпами при знакомстве с рассказом М. Андрианова «Наказание за помощь, или Правильный обман». Белая – устанавливаем факты: «Драка вороненка и Шарика, Борька – ученик, мама его – актриса или певица, у Борьки есть тетя Надя, вороненок жил на балконе, Борьку поставили в угол, вороненок улетел». Красная шляпа: опираясь на факты, выясняем, какие чувства испытывали главные герои (мальчик Борька и тетя Надя). Оживляем наш текст эмоциями. Чувства Борьки: спокойствие (идет из школы), любопытство (что там происходит?), возмущение (драка), жалость, сочувствие (вороненок может погибнуть), обида (его желания помочь не поняли), удовлетворение (удалось пристроить вороненка), радость (от общения с другом), страх (тетя Надя может найти вороненка), счастье (вороненок улетел). Чувства тети Нади: отвращение (увидела птицу – «что за гадость у тебя в руках?»), возмущение и обида (Борька ее обманул), злость (Борька отказался предать вороненка), испуг (вороненок выпорхнул из шкафа). Черная шляпа – проблема: приходим к выводу, что мальчик поступил правильно. Он спас вороненка. Но… при этом обманул родного человека. Рассуждаем, находим оправдание поступка Бори. И вот тут учитель обращает внимание детей на следующую шляпу. Желтая – возможности. Задаемся вопросом: «Мог ли Борька поступить иначе»? Приходим к выводу, что каждый персонаж рассказа имел возможность предотвратить обман Борьки (пройти мимо драки, позвонить маме, уговорить тетю). И логичное завершение анализа художественного текста – синяя шляпа – смысл. Какова же главная мысль этого текста? Формулируем ее совместными усилиями. Своими словами: «В любой ситуации нужно искать возможности, чтобы, не навредив другим, остаться при этом честным и достойным человеком. И словами автора: «… главное то, что получилось помочь другому»).

Отдельно хочется остановиться на «зеленой» шляпе – творчество. На этом этапе мы часто используем еще один прием из технологии критического мышления: Прием Формула РАФТ, где Р – роль (выбирает сам ученик), А – адресат (кому направлено выступление), Ф – форма представления (выбирает сам ученик), Т – тема (может формулировать ученик или учитель). Так на уроке литературного чтения по теме «Трудно быть человеком» детям была предложена такая творческая работа на этапе рефлексии. Ребята выбрали разную форму представления: интервью с героями рассказа В. Сухомлинского, рассказ от имени мальчика Романа, репортаж с хутора. От этого определялись и роли учеников. В результате был сделан вывод: «Нравственный выбор сделать не всегда просто. Он зависит от усилий души и разума, от убеждений человека».

Мы уверены, что выстраивая работу на уроках литературного чтения таким образом, в «карманах» наших детей будут лежать не бесполезные нравоучения, а умение делать правильный нравственный выбор, возможность искренне любить свою Родину, жить по совести.

Библиографический список

1. Граник Г. Г. Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. М., 1991. 256 с.
2. Дерновский И. Н. Инновационные педагогические технологии. URL: http://banauka. ru/2450.html (дата обращения: 14.10.2017).
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М., 2009. 39 с.

© Широглазова Н. Н., Филипова С. В., 2017

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авраменко Фания Ивановна, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 20», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Агибалова Анна Олеговна, учитель-логопед МБДОУ «ЦРР Детский сад “Василёк”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Айткужинова Сауле Нортасовна, магистр педагогического направления, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан.

Акпарова Жанна Муслимовна, кандидат педагогических наук, профессор Академии «Болашак», г. Караганда, Республика Казахстан.

Александрова Валентина Викторовна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Аршинова Кристина Викторовна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Афанасьева Елена Васильевна, педагог-психолог МБОУ «СОШ № 2», г. Абакан, Республика Хакасия.

Бабицкая Елена Алексеевна, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Бадагова Мария Александровна, педагог-организатор МБОУДО «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Бакламенко Олеся Николаевна, старший воспитатель МБДОУ «ЦРР детский сад “Аленушка”», рп. Усть-Абакан, Республика Хакасия.

Барженакова Алена Викторовна, учитель начальных классов МБОУ «Гимназия», г. Абакан, Республика Хакасия.

Барышникова Елена Николаевна, студент III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Бегаева Наталья Касеновна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Белокопытова Анна Николаевна, учитель английского языка ГБОУ РХ «Школа-интернат для детей с нарушениями зрения» г. Абакан, Республика Хакасия.

Белоусова Ирина Геннадьевна, музыкальный руководитель МБДОУ «ЦРР Детский сад “Василёк”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Беляева Ольга Владимировна, воспитатель МАДОУ «Детский сад № 23 ”Улыбка”», г. Минусинск, Красноярский край.

Березина Галина Васильевна, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад “Звёздочка”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Берестова Наталья Николаевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 4 “Березка”», с. Туим, Республика Хакасия.

Бохан Оксана Алексеевна, учитель-логопед МБДОУ «ЦРР Детский сад “Мечта”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Браузман Татьяна Васильевна, магистрант I курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Брейда Мария Ивановна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Бреус Наталья Александровна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Бурнакова Диана Петровна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Буслейко Наталья Александровна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия; воспитатель МБДОУ ЦРР «Детский сад «Солнышко»«, г. Сорск, Республика Хакасия.

Бутенко Ирина Владимировна, педагог-организатор МБОУДО «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Буханцева Виктория Михайловна, воспитатель МБДОУ «ЦРР детский сад “Аленушка”», рп. Усть-Абакан, Республика Хакасия.

Быстрая Наталья Владимировна, педагог-психолог ЧДОУ «Детский сад № 203 ОАО “РЖД”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Вайс Екатерина Александровна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Ванькова Татьяна Николаевна, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад “Ивушка”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Васильева Наталья Николаевна, магистрант III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», педагог дополнительного образования МБУДО «Центр детского творчества», г. Абакан, Республика Хакасия.

Васильева Наталья Николаевна, педагог дополнительного образования МБУДО «Центр детского творчества» г. Абакан, Республика Хакасия; магистрант III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Васильева Татьяна Валерьевна, воспитатель I квалификационной категории МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида “Орлёнок”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Ведикова Елена Юрьевна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Вихарева Фаина Алексеевна, учитель начальных классов МБОУ «Гимназия», г. Абакан, Республика Хакасия.

Вишнякова Юлия Сергеевна, магистрант II курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Владимирова Татьяна Николаевна, магистрант I курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Волобуева Екатерина Алексеевна, магистрант I курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия; воспитатель МБДОУ «Детский сад «Настенька», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Воробьёва Александра Сергеевна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Ворожцова Лилия Александровна, педагог дополнительного образования Сельскохозяйственного колледжа Сельскозяйственного института ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Вороткова Елена Анатольевна, заведующий МБДОУ «Детский сад № 10 “Щелкунчик”», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Воскобоева Елена Андреевна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия

Выдра Ольга Викторовна, педагог-психолог МБДОУ «ЦРР – детский сад “Аленушка”», рп. Усть-Абакан, Республика Хакасия.

Гаврюк Ольга Владимировна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Гильманова Евгения Олеговна, магистрант II курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Главизина Наталья Александровна, воспитатель МБДОУ «ЦРР – Детский сад “Василёк”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Головина Светлана Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Гончарова Ирина Ивановна, доцент, доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Горбунова Олеся Федоровна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Госниц Людмила Николаевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 4 “Березка”», с. Туим, Ширинский район, Республика Хакасия.

Грачева Татьяна Владимировна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Григорьева Амина Хусаиновна, инструктор по физической культуре, МБДОУ «ЦРР – детский сад “Хрусталик”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Гурова Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», Абакан, Республика Хакасия.

Гурякова Екатерина Руслановна, студент III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Гусева Ольга Михайловна, тренер-преподаватель МБУ ДО «СДЮШОР по легкой атлетике», г. Абакан, Республика Хакасия.

Данекенова Асель Бакитжановна, магистр юриспруденции, старший преподаватель кафедры теории государства и права Костанайского государственного унивеситета им. А. Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан.

Дегтерева Анна Петровна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Дмитриева Лилия Сергеевна, студент III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Добрынина Виктория Юрьевна, учитель начальных классов МБОУ «Гимназия», г. Абакан, Республика Хакасия.

Добря Марина Яковлевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Долгова Антонина Викторовна, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 10 “Щелкунчик”», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Дорофеева Татьяна Анатольевна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного и специального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Дресвянина Валентина Васильевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад “Малышок”» с. Усть-Камышта, Республика Хакасия.

Дунина Ольга Викторовна, воспитатель группы компенсирующей направленности МБДОУ «ЦРР Детский сад “Василёк”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Дьяконова Елена Геннадьевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад “Жаворонок”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Дьяченко Надежда Сергеевна, методист ГАОУ РХ ДПО «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации», г. Абакан, Республика Хакасия.

Евлампиева Елена Николаевна, воспитатель МБДОУ «ЦРР – Детский сад “Мечта”, г. Абакан, Республика Хакасия.

Елисеева Анжелика Леонидовна, педагог-психолог ЧДОУ «Детский сад № 201 ОАО “РЖД”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Жуйкова Тамара Павловна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Захарова Варвара Владимировна, студент III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Звягина Татьяна Викторовна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 10 “Щелкунчик”», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Зикеева Галина Олеговна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия, воспитатель МБДОУ «Детский сад “Дюймовочка”», г. Сорск, Республика Хакасия

Золотухина Ирина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Ивакина Наталья Николаевна, воспитатель первой квалификационной категории ЧДОУ «Детский сад № 201 ОАО “РЖД”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Иванова Светлана Александровна, учитель английского языка МБОУ «СОШ № 20», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Иванюк Светлана Андреевна, студент III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Исаева Евгения Викторовна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Казакова Людмила Ивановна, учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад “Орлёнок”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кайлачакова Ирина Валерьяновна, воспитатель I квалификационной категории, МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида «Орлёнок»«, г. Абакан, Республика Хакасия.

Калягина Елена Александровна, доцент, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психолого-педагогического образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Капчигашева Лилия Владимировна, воспитатель высшей квалификационной категории МБДОУ «ЦРР – Детский сад «Мечта»«, г. Абакан, Республика Хакасия.

Карташкова Елена Васильевна, учитель физики МБОУ «СОШ № 20» г. Черногорск, Республика Хакасия.

Карягина Анастасия Михайловна, магистрант II курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Келеменева Татьяна Андреевна, педагог-организатор МБОУ ДО «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Кларк Людмила Евгеньевна, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 20», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Клейкина Оксана Владимировна, магистрант I курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кокова Саяна Ибрагимовна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Колбина Галина Сергеевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 10 “Щелкунчик”», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Колмык Елена Константиновна, воспитатель МБДОУ «ЦРР – Детский сад “Василёк”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кондакова Марина Валерьевна, магистрант II курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Конобеева Ирина Николаевна, социальный педагог МБДОУ «Детский сад № 10 “Щелкунчик”», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Кореева Яна Вячеславовна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Корниенко Анжелика Владимирова, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Коровина Светлана Юрьевна, мастер производственного обучения ГБПОУ РХ «Хакасский колледж профессиональных технологий, экономики и сервиса», г. Абакан, Республика Хакасия.

Косова Вера Васильевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кравченко Марина Викторовна, учитель-логопед МБДОУ «ЦРР – детский сад “Хрусталик”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кравченко Светлана Федоровна, социальный педагог ЧДОУ «Детский сад № 203 ОАО “РЖД”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кремлякова Ольга Ивановна, учитель ритмики МБОУ «СОШ № 25», руководитель детского образцового хореографического ансамбля «Фантазия» на базе МБОУ «СОШ № 25», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кудашкина Елена Анатольевна, учитель начальных классов МБОУ «Гимназия», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кужугет Ёндана Владимировна, студентка IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кузнецова Елена Геннадьевна, воспитатель МБДОУ «Бирикчульский детский сад “Солнышко”», с. Бирикчуль, Республика Хакасия.

Кулаганова Лариса Николаевна, преподаватель ГБПОУ РХ «Хакасский колледж профессиональных технологий, экономики и сервиса», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кулакова Елена Анатольевна, магистрант II курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия; воспитатель МБДОУ «Детский сад “Радуга”», рп. Усть-Абакан, Республика Хакасия.

Куницина Елизавета Сергеевна, студентка IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кучина Марина Викторовна, педагог-психолог высшей квалификационной категории, МБДОУ «ЦРР – детский сад “Хрусталик”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кучугешева Аяна Владимировна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кущинская Алёна Богдановна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Кычакова Наталья Васильевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 2 “Солнышко”», с. Шира, Республика Хакасия.

Лазарева Екатерина Дмитриевна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Лапина Ирина Валерьевна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Лашкова Любовь Васильевна, музыкальный руководитель МБДОУ «ЦРР – детский сад “Мечта”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Легачева Екатерина Николаевна, воспитатель МБДОУ детский сад № 10 “Щелкунчик”», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Лисовая Элла Владимировна, магистрант I курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ имени Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия; воспитатель МБДОУ «Детский сад “Настенька”», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Лобыгина Олеся Юрьевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 4 “Березка”», с. Туим, Ширинский район, Республика Хакасия.

Лысаченко Юлия Александровна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Ляхова Татьяна Алексеевна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Майнагашева Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Майорова Юлия Сергеевна, мастер производственного обучения ГБПОУ РХ «Хакасский колледж профессиональных технологий, экономики и сервиса», г. Абакан, Республика Хакасия.

Макарчук Яна Владимировна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Малышева Александра Викторовна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Мальчевская Марина Леонидовна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Мамышева Карина Алексеевна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Маркова Алина Сергеевна, студент III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Маркова Наталья Ивановна, педагог-организатор МБОУ ДО «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Марфушкина Валерия Сергеевна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Маршалова Наталья Григорьевна, воспитатель ЧДОУ «Детский сад № 203 ОАО “РЖД”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Марьясова Татьяна Сергеевна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Матвеева Ольга Александровна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Метелева Нина Степановна, учитель английского языка МБОУ «СОШ № 20», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Мерлейн Нина Романовна, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 2», г. Абакан, Республика Хакасия.

Микова Ирина Николаевна, педагог-организатор МБОУ ДО «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Мирошниченко Влада Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Михайлова Наталья Юрьевна, учитель начальных классов МБОУ «Гимназия», г. Абакан, Республика Хакасия.

Мнашева Алия Избаировна, старший преподаватель кафедры гражданского права и процесса Юридического факультета Костанайского государственного университета имени А. Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан.

Моргачёва Лариса Владимировна, педагог-организатор МБОУ ДО «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Моруденко Юлия Ивановна, кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», Абакан, Республика Хакасия.

Москалёва Оксана Анатольевна, воспитатель группы компенсирующей направленности МБДОУ «ЦРР – детский сад “Василёк”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Мочалова Людмила Константиновна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Мурзина Елена Валентиновна, воспитатель МБДОУ «ЦРР – детский сад “Василёк”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Мустафаева Севиндж Али кызы, магистрант III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова»; учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 22», г. Абакан, Республика Хакасия.

Назмутдинова Елена Сабиряновна, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Наумова Наталья Александровна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Нгуен Тхи Минь Ханг, кандидат психологических наук, доцент Ханойского университета социальных и гуманитарных наук Ханойского Национального университета, г. Ханой, Вьетнам.

Нгуен Тхи Тхань Хуиен, магистр психологии, детский психолог, Ханойская интернациональная школа, г. Ханой, Вьетнам.

Никитина Галина Анатольевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 10 «"Щелкунчик"», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Никитина Тамара Сергеевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 10 "Щелкунчик"», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Никифорова Светлана Юрьевна, учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад "Орлёнок"», г. Абакан, Республика Хакасия.

Онищенко Светлана Владимировна, учитель-логопед МБОУ «СОШ № 2», г. Абакан, Республика Хакасия.

Павлова Карина Михайловна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Паначева Оксана Евгеньевна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Пархоменко Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент Костанайского государственного унивеситета им. А. Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан.

Пенкина Светлана Викторовна, педагог дополнительного образования МБОУДО «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Песегова Галина Ивановна, педагог-организатор МБОУДО «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Платонова Марина Сергеевна, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Плеханова Ольга Степановна, педагог дополнительного образования МБОУ ДО «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Плужник Жанна Валерьевна, заведующий МБДОУ «Детский сад "Орленок"», г. Абакан, Республика Хакасия.

Поваляева Галина Александровна, старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Погодаева Алёна Викторовна, магистрант II курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Подхалюзина Ксения Андреевна, студент III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Подъянова Людмила Евгеньевна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Потылицына Татьяна Александровна, педагог-психолог МБДОУ «Белоярский детский сад "Огонек"», с. Белый Яр, Республика Хакасия.

Привалова Елена Васильевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 10 "Щелкунчик"», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Пустынникова Елена Владимировна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Рехлова Кристина Дмитриевна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Рожкова Мария Александровна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Ромашева Жанагуль Жумабековна, магистр социальных наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики Костанайского государственноо университета им. А. Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан.

Русских Нина Павловна, старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 10 "Щелкунчик"», г. Саяногорск, Республика Хакасия..

Рябыкина Наталья Николаевна, педагог дополнительного образования МБОУ «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Савченко Владимир Владимирович, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Саломатова Екатерина Викторовна, старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 4 "Березка"», с. Туим, Республика Хакасия.

Салчак Сайзана Андрияновна, воспитатель ФГКОУ «Кызылское президентское кадетское училище», г. Кызыл, Республика Тыва.

Саркисян Шушаник Вагановна, кандидат психологических наук, профессор Костанайского государственноо университета им. А. Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан.

Селезнева Кристина Николаевна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Сивирина Ольга Борисовна, педагог дополнительного образования МБОУ «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Сиджаева Заррина Каримжоновна, магистрант II курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Сипкина Наталья Александровна, учитель-логопед МБОУ «АСОШ № 49», г. Абаза, Республика Хакасия.

Скугоревская Елена Григорьевна, студент I курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия; воспитатель МБОУ «Целинная ОШИ № 15», с. Целинное, Республика Хакасия.

Сморгова Анастасия Олеговна, студент III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Солдатов Дмитрий Сергеевич, студент III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Солдатова Наталья Алексеевна, старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Сорокина Татьяна Васильевна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Сосновская Татьяна Леонидовна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Стригина Людмила Ивановна, педагог дополнительного образования МБОУ «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Струкова Людмила Николаевна, учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 20», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Султанбаева Клавдия Ивановна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Табатадзе Юлия Гивиевна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Тарасова Вера Васильевна, воспитатель МБОУ «Солнечная СОШ» СПДО «Детский сад “Солнышко”», с. Солнечное, Республика Хакасия.

Терехова Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры строительных технологий, геотехники и экономики строительства ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова», г. Чебоксары.

Терскова Ольга Иосифовна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 2 «Солнышко»« с. Шира, Республика Хакасия.

Толмашов Анатолий Григорьевич, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Томочакова Татьяна Константиновна, музыкальный руководитель МБДОУ «ЦРР – Детский сад “Хрусталик”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Тополя Лариса Сергеевна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ имени Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Торбостаева Эльза Николаевна, воспитатель МБДОУ «ЦРР – Детский сад “Мечта”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Торхова Анна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Белорусского государственного педагогического университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Тохтобина Оксана Александровна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Точилова Ирина Михайловна, воспитатель ЧДОУ «Детский сад № 203 ОАО “РЖД”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Туктарова Саимя Вагизовна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 4 “Березка”», с. Туим, Ширинский район, Республика Хакасия.

Тымчук Александра Михайловна, учитель-логопед ГБОУ РХ «Школа-интернат для детей с нарушениями зрения», г. Абакан, Республика Хакасия.

Удалова Виталина Романовна, магистрант I курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», учитель начальных классов МБОУ «Гимназия», г. Абакан, Республика Хакасия.

Ускова Евгения Александровна, магистрант II курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Федорова Татьяна Александровна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Фесенко Елена Алексеевна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Филипова Светлана Валерьевна, Почетный работник общего образования, учитель начальных классов МБОУ «Гимназия», г. Абакан, Республика Хакасия.

Фокина Татьяна Ивановна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Халимова Надежда Михайловна, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Хлебникова Валентина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, член Союза писателей Чувашской Республики, г. Чебоксары.

Хорошевская Наталья Анатольевна, магистрант I курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Хохлачёва Елена Владимировна, воспитатель «Детский сад № 203 ОАО “РЖД”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Цветкова Елена Петровна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 10 “Щелкунчик”», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Чалбышева Зухра Гаязовна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Чебодаева Татьяна Николаевна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Чертыкова Наталья Николаевна, учитель начальных классов «Анхаковская НОШ-филиал» МБОУ «Калининская СОШ», аал Анхаков, Республика Хакасия.

Чжоу Шэннань, аспирант Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь.

Чичинина Евгения Константиновна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Чугунекова Наталья Анатольевна, студентка V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Чуйкова Марина Константиновна, студент V курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Чуканова Татьяна Николаевна, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 10 “Щелкунчик”», г. Саяногорск, Республика Хакасия.

Чупракова Анна Григорьевна, преподаватель ГБПОУ РХ «Хакасский колледж профессиональных технологий, экономики и сервиса», г. Абакан, Республика Хакасия.

Шадрина Ольга Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Шалимова Лариса Александровна, учитель-логопед МБДОУ «ЦРР Детский сад “Василёк”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Шафран Рената Александровна, заместитель директора по воспитательной работе МБОУ «СОШ № 2», г. Абакан, Республика Хакасия.

Широглазова Надежда Николаевна, Заслуженный учитель Республики Хакасия, учитель начальных классов МБОУ «Гимназия», г. Абакан, Республика Хакасия.

Шишкина Надежда Сергеевна, студент IV курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Шкицкая Галина Викторовна, воспитатель МБДОУ «Детский сад “Чайка”», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Штефан Оксана Владимировна, методист МБОУ ДО «Центр развития творчества», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Шугалей Дарья Алексеевна, учитель английского языка МБОУ «СОШ № 20», г. Черногорск, Республика Хакасия.

Шульмина Екатерина Викторовна, учитель-логопед МБДОУ «ЦРР – детский сад “Хрусталик”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Шурышева Мария Алексеевна, студент III курса Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

Щелкунова Светлана Борисовна, учитель биологии МБОУ «СОШ № 20», г. Ченогорск, Республика Хакасия.

Эккерт Юлия Николаевна, воспитатель МБДОУ «ЦРР – Детский сад “Хрусталик”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Юдина Наталья Анатольевна, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 20» г. Черногорск, Республика Хакасия.

Якурина Марина Ивановна, воспитатель высшей квалификационной категории ЧДОУ «Детский сад № 201 ОАО “РЖД”», г. Абакан, Республика Хакасия.

Япарова Ольга Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Султанбаева К. И. Межкультурная толерантность – условие устойчивого развития непрерывного образования в современности 3
Добря М. Я. Формирование языковой личности студента педагогических специальностей в реальной образовательной среде 4
Торхова А. В. Кумулятивный эффект кластерной модели развития педагогического образования 7
Айткужинова С. Н. Формирование творческого потенциала преподавателя вуза 8

КРУГЛЫЙ СТОЛ 1.
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ И РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНО-УСТОЙЧИВОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бреус Н. А. О педагогическом потенциале школьных традиций 11
Васильева Н. Н. Интеллектуальный клуб как инновационное средство развития творческих способностей младших школьников в учреждении дополнительного образования 12
Гончарова И. И., Добря М. Я., Трофимович Т. Г., Сорока О. Г. Проблемы развития социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования в современных социокультурных условиях 13
Косова В. В. Об инновационных подходах к воспитанию личности 15
Кулакова Е. А. Коллективная творческая деятельность как условие формирования коммуникативных компетенций младших школьников 16
Ляхова Т. В. О новых подходах к организации патриотического воспитания в начальной школе 18
Мнашева А. И. Роль и значение интерактивного обучения 19
Мустафаева С. А. Концептуальные подходы к формированию социальной активности младших школьников в процессе коллективной творческой деятельности 21
Сосновская Т. Л. Концептуальные подходы к формированию гражданско-патриотических качеств у младших школьников в условиях современной школы 23
Удалова В. Р. Концептуальное обоснование патриотического воспитания младших школьников в условиях кружковой деятельности 24
Чжоу Шэннань Тенденции развития общего музыкального образования в Китае в контексте антропологической модели историко-педагогического исследования 25

КРУГЛЫЙ СТОЛ 2.
ТЕОРИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Бегаева Н. К., Золотухина И. П. Особенности формирования представлений о временах года у детей среднего дошкольного возраста на основе художественных произведений 27
Беляева О. В. Экспериментирование как метод экологического воспитания детей младшего дошкольного возраста 29
Берестова Н. Н., Саломатова Е. В. Ритмопластика как приём в организации физического воспитания детей старшего дошкольного возраста 30
Браузман Т. В., Клейкина О. В., Султанбаева К. И. Логопедические сказки как средство развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 31
Брейда М. И. Использование лэпбуков как средства развития дошкольников в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения 33
Быстрая Н. В., Хохлачёва Е. В., Березина Г. В. Формирование привычек здорового образа жизни в процессе реализации программы по валеологическому и физическому развитию дошкольников 34
Буслейко Н. А., Дорофеева Т. А. Особенности сенсорного развития детей раннего возраста 36
Вороткова Е. А., Русских Н. П. Организация инновационной деятельности дошкольного образовательного учреждения в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования 37
Выдра О. В., Буханцева В. М., Бакламенко О. Н. Использование лэпбука как средства активизации познавательной активности и инициативности старших дошкольников 39
Григорьева А. Х., Кучина М. В. Взаимодействие специалистов в процессе формирования основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста 41
Дресвянина В. В., Тарасова В. В. К проблеме развития памяти у детей дошкольного возраста 42
Добря М. Я., Дегтерева А. П. Использование сказки для обучения детей старшего дошкольного возраста творческому рассказыванию 43
Добря М. Я., Табатадзе Ю. Г. Использование речедвигательных упражнений для формирования выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста 45
Добря М. Я., Фокина Т. И. Нетрадиционные приёмы обучения детей старшего дошкольного возраста рассказам по картине 47
Дьяконова Е. Г., Горбунова О. Ф. Воспитание любви к родному городу у детей старшего дошкольного возраста 49
Зикеева Г. О. Проблема подготовки детей к школе в условиях нулевого класса 51
Жуйкова Т. П. Развитие у детей младшего дошкольного возраста элементарных математических знаний 53

Исаева Е. В. Насилие над детьми в семье как социальная и психолого-педагогическая проблема 54
Конобеева И. Н., Колбина Г. С. Формирование семейных ценностей у детей дошкольного возраста из семей «группы риска» 56
Кокова С. И., Жуйкова Т. П. Роль хакасских орнаментов в формировании элементарных геометрических представлений у детей среднего дошкольного возраста 58
Кычакова Н. В., Терскова О. И. Театрализованная деятельность в рамках Федерального государственного образовательного стандарта как средство развития творческих способностей дошкольников 59
Кузнецова Е. Г. Организация познавательно-исследовательской деятельности с детьми старшего дошкольного возраста на основе использования метода проектов 61
Куницина Е. С., Гаврюк О. В. Развитие детского творчества у детей младшего дошкольного возраста посредством нетрадиционных техник лепки 62
Лысаченко Ю. А., Горбунова О. Ф. Особенности проявления гуманных чувств у детей старшего дошкольного возраста, имеющих и не имеющих животных 63
Наумова Н. А. Теория решения изобретательских задач как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста 65
Никитина Т. С., Никитина Г. А. Интеллектуальное развитие дошкольников с использованием развивающих игр В. В. Воскобовича 66
Пустынникова Е. В., Малышева А. В. Исследование игр и игрушек современных дошкольников как явления детской субкультуры 67
Туктарова С. В., Лобыгина О. Ю., Госниц Л. Н. Организация работы творческой группы в дошкольном образовательном учреждении 69
Чалбышева З. Г., Золотухина И. П. Особенности организации работы консультационного пункта дошкольного учреждения в рамках работы с семьей 71
Чебодаева Т. Н., Кущинская А. Б. Особенности организации развивающей среды в группах дошкольного возраста современного детского сада 72
Чичинина Е. К., Султанбаева К. И. Проблема воспитания трудолюбия у детей в современных семьях 74
Чугунекова Н. А. Роль развивающих игр в формировании сенсорных эталонов у детей раннего возраста 76
Шкицкая Г. В. Взаимодействие детского образовательного учреждения и семьи по воспитанию гуманных чувств у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с лошадью 77
Шульмина Е. В., Кравченко М. В. Проектная деятельность как одна из форм взаимодействия педагогов и родителей в группе компенсирующей направленности в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта 79

КРУГЛЫЙ СТОЛ 3.
СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ И ИНТЕГРАЦИИ

Александрова В. В., Паначева О. Е. Использование комплекса упражнений для развития речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии 81
Аршинова К. В. Использование дидактических игр в формировании лексико-семантических полей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 83
Афанасьева Е. В., Онищенко С. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта в общеобразовательной школе 84
Барышникова Е. Н., Дорофеева Т. А. Особенности моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с заиканием 86
Белокопытова А. Н. Специфика коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья с использованием дистанционных методов обучения 88
Белоусова И. Г., Дунина О. В., Москалёва О. А. Совместная работа музыкального руководителя и педагогов компенсирующей направленности, нацеленная на коррекцию речевых нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья 89
Бохан О. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования 91
Бурнакова Д. П., Дорофеева Т. А. Особенности организации дистанционной логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья 93
Бутенко И. В., Келеменева Т. А. Создание условий для успешной социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья: из опыта работы педагогов клуба «Радость» 95
Ванькова Т. Н. Использование нетрадиционных логопедических технологий в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья 96
Васильева Т. В., Кайлачакова И. В. Поисково-исследовательская деятельность как средство познавательно-речевой активности детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата 97
Вишнякова Ю. С. Использование занимательного материала по развитию словаря на логопедических занятиях с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 99
Владимирова Т. Н. Возможности применения информационно-коммуникационных технологий при ознакомлении с окружающим миром детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями 101
Воробьёва А. С. Использование дидактических упражнений в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией 103
Гильманова Е. О. Логопедические технологии как средство коррекции речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 104

Главизина Н. А., Колмык Е. К., Мурзина Е. В. Особенности инклюзивного образования детей с аутистическими чертами характера 106
Гурякова Е. Р. Особенности формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня....107
Дмитриева Л. С. Особенности развития коммуникативных навыков у аутичных детей старшего дошкольного возраста 109
Долгова А. В., Звягина Т. В. Словесная дидактическая игра – эффективное средство развития лексико-грамматических категорий и связной речи у детей с ОНР III уровня 111
Дорофеева Т. А. К проблеме развития речемыслительной деятельности детей младшего дошкольного возраста 112
Дорофеева Т. А., Марфушкина В. С. Особенности развития устной речи у младших школьников с нарушением зрения 113
Дорофеева Т. А., Подхалюзина К. А. Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 115
Дорофеева Т. А., Солдатов Д. С. Развитие мелкой моторики в старшем дошкольном возрасте у детей с дислалией 116
Елисеева А. Л. Как предупредить и преодолеть тревожность у дошкольников....117
Захарова В. В., Плужник Ж. В. Особенности проявления интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием 118
Ивакина Н. Н., Якурина М. И. Инновационные формы взаимодействия с родителями воспитанников как условие развития субъектов образовательного процесса....120
Иванюк С. А., Плужник Ж. В. Особенности формирования глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 121
Казакова Л. И., Никифорова С. Ю. Особенности коррекционной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра....123
Кондакова М. В. Из опыта исследования речевых нарушений у детей младшего школьного возраста 125
Кореева Я. В. Дидактические игры как средство развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с заиканием 126
Кучугешева А. В., Добря М. Я. Анализ контингента детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в логопедической помощи (на примере г. Абакана)....127
Лазарева Е. Д. Использование наглядно-дидактических материалов в процессе формирования словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 129
Маркова А. С. Особенности развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием 130
Матвеева О. А. Использование игр и упражнений для развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с заиканием....132
Погодаева А. В. Особенности развития общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями 134
Русских Н. П., Чуканова Т. Н. Сенсорное развитие детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста средствами сенсорной комнаты 136
Селезнева К. Н. Особенности нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения 137
Сиджаева З. К. Дисграфия детей младшего школьного возраста с ДЦП как социально-педагогическая проблема....139
Сипкина Н. А. Использование скороговорок в работе по автоматизации звуков у младших школьников с ЗПР 140
Скугоревская Е. Г. Проблема адаптации умственно-отсталых детей к условиям школы-интерната....142
Сморгова А. О. Особенности речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии....144
Струкова Л. Н. Коррекционно-развивающая направленность урока как условие эффективного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья 145
Тымчук А. М. Формирование толерантных отношений к детям младшего школьного возраста в инклюзивном образовании 147
Хорошевская Н. А. Роль игровых упражнений в формировании коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта 149
Шалимова Л. А., Агибалова А. О. Логопедическая работа по развитию фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи....151
Шишкина Н. С. Особенности развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии....152
Шурышева М. А. Особенности оказания специализированной помощи детям старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях логопункта образовательного учреждения 154
Эккерт Ю. Н., Томочакова Т. К. Музыкально-координационные игры как метод преодоления речевых нарушений у детей дошкольного возраста....155

КРУГЛЫЙ СТОЛ 4.
ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Вайс Е. А., Макарчук Я. В. Формирование общекультурной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности 157
Кудашкина Е. А., Вихарева Ф. А. Экономические игры на уроках математики в начальной школе как фактор создания ситуации успешности....159
Лапина И. В. Проблема формирования учебной мотивации младших школьников к изучению предмета «Русский язык»....161
Майнагашева Е. Н. Одаренный ребенок в начальной школе 162

Мальчевская М. Л., Рехлова К. Д. Проблема взаимодействия семьи и школы в социализации младшего школьника 165
Мальчевская М. Л., Фесенко Е. А. Использование творческих домашних заданий на уроках русского языка в начальной школе 166
Марьясова Т. С., Мирошниченко В. В. Исследование патриотической воспитанности младших школьников во внеурочной деятельности.....168
Михайлова Н. Ю., Добрынина В. Ю. Диалоги с автором, или роль технологии смыслового чтения в достижении метапредметных результатов 169
Пархоменко И. А. Взаимодействие семьи и школы в воспитании младших школьников.....171
Савченко В. В. Этнокультурная ориентация начального математического образования.....173
Федорова Т. А. Формирование безопасного поведения младших школьников как психолого-педагогическая проблема 175
Федорова Т. А., Чуйкова М. К. Экологическое образование младших школьников как психолого-педагогическая проблема.....177
Чертыкова Н. Н. Воспитание толерантного сознания у младших школьников в процессе обучения русскому и хакасскому языкам 178
Юдина Н. А., Шугалей Д. А. Критериальное оценивание в начальной школе 180

КРУГЛЫЙ СТОЛ 5.
НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Головина С. Г., Карягина А. М. Гендерные особенности психологического благополучия личности в подростковом возрасте 182
Калягина Е. А., Ведикова Е. Ю. К проблеме психологического здоровья студентов в условиях вуза 183
Калягина Е. А., Мамышева К. А. Психолого-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ в молодёжной среде.....185
Нгуен Тхи Минь Ханг, Нгуен Тхи Тхань Хуиен. Особенности самооценки ханойских детей старшего дошкольного возраста 186
Платонова М. С., Воскобоева Е. А. Особенности предрасположенности к девиантному поведению младших и старших подростков.....190
Потылицына Т. А. Проблема психологического здоровья детей дошкольного возраста детского образовательного учреждения: от теории к практике.....191
Япарова О. Г., Мочалова Л. К. Сравнительный анализ психологического благополучия и осмысленности жизни у старших подростков 192

КРУГЛЫЙ СТОЛ 6.
ИННОВАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Афанасьева Е. В., Шафран Р. А., Онищенко С. В., Мерлейн Н. Р. Модель профориентационной работы с обучающимися в условиях городской школы «Мой выбор».....194
Кремлякова О. И. Методика работы с одаренными детьми во внеурочной деятельности 195
Кулаганова Л. Н. Обучение русскому языку студентов колледжа в полиэтнических группах 197
Кулакова Е. А. Коллективная творческая деятельность как условие формирования коммуникативных компетенций младших школьников.....198
Павлова К. М., Шадрина О. Н. Литературное творчество как средство формирования креативных способностей у младших школьников.....200
Саркисян Ш. В. Взаимодействие школы, семьи и социума в построении единого образовательного пространства 201
Щелкунова С. Б. Приемы технологии развития критического мышления на уроках биологии в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования 203

КРУГЛЫЙ СТОЛ 7.
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гурова О. П., Калягина Е. А., Корниенко А. В., Платонова М. С. К вопросу о состоянии практической подготовки бакалавров к реализации общепрофессиональной функции «обучение».....205
Гусева О. М. Мотивы как основа становления мотивационной сферы студентов факультета физической культуры.....207
Дьяченко Н. С. Стандарты WorldSkills как компонент системы качества профессионального образования 209
Карташкова Е. В. Роль профориентации в процессе социализации учащихся.....210
Коровина С. Ю. Участие в профессиональных конкурсах как средство формирования профессионального интереса обучающихся в системе профессионального образования 211
Майорова Ю. С. Формирование у обучающихся профессиональной компетенции «Технологии моды» на основе стандартов WorldSkills Russia 213
Салчак С. А., Халимова Н. М. Проблемы гендерного воспитания подростков в кадетских образовательных организациях Республики Тыва 214
Халимова Н. М., Бабицкая Е. А., Назмутдинова Е. С., Ворожцова Л. А. Опыт организации социально-психологического направления программы адаптации студентов-сирот в условиях среднего профессионального образования.....216
Халимова Н. М., Бабицкая Е. А., Назмутдинова Е. А. Реализация программы социально-педагогической адаптации обучающихся-сирот в организациях среднего профессионального образования.....218
Чупракова А. Г. Межпредметная интеграция на уроках специальных дисциплин.....220

КРУГЛЫЙ СТОЛ 8.
МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Грачева Т. В., Толмашов А. Г. Логические задачи на соответствие с региональным содержанием в курсе математики начальной школы....222
Данекенова А. Б. Полиязычие – основа высшего образования в Республике Казахстан....224
Ромашева Ж. Ж. Поликультурная личность в условиях современного Казахстана....225
Сивирина О. Б., Рябыкина Н. Н., Стригина Л. И. Межкультурное воспитание детей 5–7 лет через интегрированные занятия в условиях дополнительного образования....227
Сорокина Т. В. Хакасские народные игры как средство приобщения детей дошкольного возраста к культуре родного края....228
Торбостаева Э. Н., Евлампиева Е. Н., Капчигашева Л. В. Межкультурное образовательное пространство в системе дошкольного образования в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования....230
Тохтобина О. А. Традиции хакасской семьи как условие нравственного воспитания детей дошкольного возраста....231

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА.
КОМПЕТЕНТНОСТЬ, ПАТРИОТИЧНОСТЬ И НРАВСТВЕННОСТЬ:
ОСНОВНЫЕ ИМПЕРАТИВЫ СОВРЕМЕННОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акпарова Ж. М. Профессиональная компетентность педагога – результат требований, предъявляемых к качеству образования....233
Бадагова М. А., Моргачёва Л. В. Патриотичность и нравственность как основные императивы в развитии творческой личности учащегося....235
Барженакова А. В. «Преданья старины глубокой…». Взаимодействие семьи и школы в патриотическом воспитании младших школьников....236
Волобуева Е. А., Лисовая Э. В. Ознакомление с родным посёлком как средство воспитания любви к малой Родине детей старшего дошкольного возраста....238
Кларк Л. Е., Авраменко Ф. И. «Дорогою добра» – проект по духовно-нравственному воспитанию младших школьников в рамках реализации Федерального государственного общеобразовательного стандарта....239
Кравченко С. Ф., Точилова И. М., Маршалова Н. Г. Нравственное воспитание через реализацию экологического проекта....241
Кужугет Ё. В. Особенности представлений о материнстве у девушек юношеского возраста с разным типом привязанности к матери....243
Лашкова Л. В. «Мы помним, мы гордимся!»....244
Метелева Н. С., Иванова С. А. Воспитание качеств гражданина и патриота через системно-деятельностный подход в обучении английскому языку....245
Микова И. Н., Штефан О. В., Маркова Н. И. Формирование нравственных основ личности ребенка в учреждении дополнительного образования....246
Моруденко Ю. И., Тополя Л. С. Роль школьного мини-музея в воспитании патриотического самосознания младших школьников....247
Пенкина С. В., Песегова Г. И. Нравственно-патриотическое воспитание детей посредством экологического образования....249
Плеханова О. С. Социальная активность как средство самореализации учащихся в условиях дополнительного образования....251
Подъянова Л. Е. Социально-эмоциональное развитие младших школьников средствами театрально-игровой деятельности....252
Привалова Е. В., Легачева Е. Н., Цветкова Е. П. Формирование нравственности у старших дошкольников средствами художественной литературы....254
Рожкова М. А. Влияние музыкальной деятельности на патриотическое воспитание детей среднего дошкольного возраста....255
Терехова О. П., Хлебникова В. Г. Роль национально-регионального компонента в патриотическом воспитании учащихся в системе непрерывного педагогического образования....257
Ускова Е. А. Использование информационных технологий при ознакомлении с родным краем детей старшего дошкольного возраста в контексте Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования....261
Широглазова Н. Н., Филипова С. В. Бесценные ценности, или что хранится в карманах детства....263

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ....266

Научное издание

РАЗВИТИЕ
СОЦИАЛЬНО-УСТОЙЧИВОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник материалов V Международной
научно-практической конференции
(Абакан, 24 ноября 2017 г.)

Ответственный редактор – Я. В. Макарчук

Издается в соответствии с оригинал-макетом,
представленным редакционной коллегией сборника конференции,
при участии Издательства ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»

Компьютерное обеспечение О. Н. Калининой.

Подписано в печать 16.11.2017.
Формат 60×84 1/8. Гарнитура Times New Roman.
Печать – ризограф. Бумага офсетная.
Физ. печ. л. 35. Усл. печ. л. 32,55. Уч-изд. л. 34,5.
Тираж 240 экз. Заказ № 128.

Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»
Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова»
655017, г. Абакан, пр. Ленина, 90а; тел. 22-51-13; e-mail: izdat@khsu. ru