ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА - ЮГРЫ

БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА - ЮГРЫ «СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИИ

СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ - 2021

материалы Международной студенческой очно (онлайн) - заочной научно-практической конференции

СУРГУТ
2021

УДК 37.013 (045)
ББК 74.0 Я431
С 88

Рецензенты: *Коротовских Т.В.*, к.псх.н., доцент кафедры педагогического и специального образования СурГПУ
Вакуленко О.В., к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы ШГПУ

Ответственные редакторы:
Некрасова О.А., к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования СурГПУ;
Чуйкова И.В., к.п.н., доцент кафедры педагогического и специального образования СурГПУ.

Студенческие исследования - 2021 : материалы Международной студенческой очно (онлайн)-заочной научно-практической конференции / Департамент образования и молодеж.политики ХМАО-Югры, Бюджетн. учреждение высш. образования Ханта-Манс.авт.округа-Югры «Сургут. гос. пед. ун-т».; ред. И.В.Чуйкова, О.А. Некрасова. - Сургут : СурГПУ, 2021. - 404, [1] с.

Сборник материалов Всероссийской студенческой очно-заочной научно-практической конференции «Студенческие исследования-2021». На конференции рассматривались актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса развития личности ребенка на ступенях дошкольного и школьного образования в условиях перехода на ФГОС нового поколения, вопросы инклюзивного и специального образования, а также проблемы в области профессионального образования и повышения квалификации специалистов. Материалы сборника могут быть полезными преподавателям, аспирантам, студентам, работникам системы образования. Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 37.013 (045)
ББК 74.0 Я431
С 88
© Сургутский государственный педагогический университет, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Горбунова В.А.	Методическое сопровождение педагогов ДОО к процедуре аттестации средствами интерактивных технологи	*8*
Диденко С.В.	Методическое сопровождение педагогов по формированию интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе	*12*
Краснов В.А.	Педагогические дебаты - как средство воспитания гражданственности и патриотизма обучающихся. Взгляд будущего бакалавра	*16*
Кротенко А.Н.	Теоретические аспекты проблемы развития исследовательских умений детей младшего школьного возраста	*20*
Майстрика Т.И.	Подготовка к реализации дистанционного образования педагогов, работающих с детьми-инвалидами	*27*
Рябоконь Д.А.	От технологий обучения - к технологиям развития. Взгляд будущего бакалавра	*30*
Сорокина О.В.	Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в ручном труде (на примере изготовления тряпичной куклы)	*34*

СЕКЦИЯ 2. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Багнетова Е.М.	Развитие мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития в непосредственно образовательной деятельности	*39*
Буланова Т.В., Игнатенко М.С.	Коррекция аграмматизмов в устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи	*41*
Гайдаренко А.Д.	Развитие свойств внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием цифровых образовательных ресурсов	*44*
Грибанова Т.Е.	Логопедическая работа при обучении навыку чтения с обучающимися начальных классов с легкой умственной отсталостью	*49*
Галацан З.Н., Желудкова О.В., Исмаилова З.Л.	Развитие коммуникативных умений и навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях дистанционного обучения	*52*
Иванова А.А.	Дидактическая игра как средство формирования фонематического восприятия у старших дошкольников с задержкой психического развития	*56*
Изотова Т.Ю., Смаилова А.Б.	Коррекция эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ОНР	*60*
Ильина А.О.	Методы и средства развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	*63*
Лесняк Е.В.	Педагогическая система воспитания и обучения детей с	*66*

	ограниченными возможностями М.Монтессори	
Манченко О.С., Алексеева О.В	Контурные рисунки как инструмент профилактики дисграфии у учащихся с ООП	*70*
Михайлова А.И.	Развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня с применением авторских мультимедийных игр	*72*
Мухаметшина Т.И.	Игровые графические упражнения как средство формирования графомоторных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития	*76*
Наврузова А.Т.	Формирование интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к школьному обучению посредством дидактических игр	*79*
Неустроева Е. С.	Специфика нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью	*82*
Петрова О.В.	Пальчиковая изодеятельность как средство формирования познавательной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития	*88*
Нестерова А.В.	Формирование произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями на коррекционно-развивающих занятиях посредством дидактических игр	*90*
Осипова О.О.	Формирование межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха	*93*
Селянина С.О.	Проблемы речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	*97*
Супрун В.Ю.	Формирование слухового восприятия у детей с нарушением слуха средствами информационно – коммуникативные технологий	*100*
Суфиярова Л.А.	Народные игры как средство формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	*102*
Тазикова Д.Х., Якимова Е.Н.	Воспитание творческой активности у детей дошкольного возраста с ОНР	*106*
Таничева А.А.	Условия формирования социальной компетентности дошкольников с задержкой психического развития	*108*
Ушакова С.В.	Развитие социально-бытовых навыков у детей старшего возраста с расстройствами аутистического спектра на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях	*113*
Юрина А.А.	Роль субкультур в жизни современной молодёжи и особенности социализации молодых людей с проблемами интеллектуального развития	*117*

СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Бритун М.В.	Теоретические подходы в исследовании вопроса агрессии человека	*125*
Буркова М.М.	Преемственность поколений как процесс социокультурной трансформации	*127*
Джалолова Л.М.	Потенциал внеурочной деятельности для формирования экологической компетентностиу детей младшего школьного возраста	*131*

Еремина М.А.	Психолого-педагогическая поддержка одаренного ребенка	*135*
Ивлева Н.Д.	Использование элементов арт-педагогики в социально-педагогической поддержке школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации	*139*
Исакова Н.В.	Взаимосвязь тревожности и типов акцентуации характера у подростков	*144*
Кикбаева А.С.	Формирование духовно-нравственных ценностей у учащихся старших классов на уроках «самопознания»	*148*
Модвал Д.Е.	Ценностные ориентации современной студенческой молодёжи	*151*
Молокоедова Ю.К., Килина А.В.	Особенности педагогических конфликтов в студенческой среде	*154*
Муканова Л.А.	Использование игровой ситуации в процессе речевого дыхания у младших школьников	*157*
Павлишак А.И.	Теоретические аспекты изучения проблемы буллинга в подростковом возрасте	*159*
Попкова А.Д.	Теоретические аспекты исследования социального интеллекта в подростковом возрасте	*163*
Попова И.А.	Особенности подростковой преступности	*167*
Смирнова А.Д.	Особенности психологического консультирования родителей с разным типом семейного воспитания по проблеме готовности ребенка к школе	*170*
Таничева А.А.	Проектная деятельность как средство формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	*173*
Ярабаева К. С	Проект «Профессии будущего» на уроках по предмету «окружающий мир» как средство организации профориентационной работы с обучающимися третьего класса	*180*

СЕКЦИЯ 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

Абдрахманов С.Ю.	Психологические исследования проблемы просоциального поведения студентов к ВУЗу	*185*
Алеева Д.А.	Психологические исследования проблемы социально-психологической адаптации студентов к вузу	*188*
Вятчинина Е.В.	К вопросу о подготовке будущих педагогов к воспитанию основ экономической ответственности у детей старшего дошкольного возраста	*191*
Горст В.Е.	Система современных активных методов обучения в деятельности. Взгляд будущего учителя	*194*
Достовалова В.Е.	Психологическое консультирование по вопросам адаптации к учебной деятельности студентов первого курса с разным уровнем смысложизненных ориентаций	*198*
Евдокимова Н.С.	Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка с применением цифровых и мультимедийных технологий	*202*
Жаворонко Е.С.	Проблемы формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога	*205*
Иванова Е.А.	Модель поведения педагога в педагогических	*210*

ситуациях. Взгляд будущего учителя
Казакова Ю.А. Проблемы формирования социальной инициативности в проектной деятельности у студентов в ВУЗе *215*
Кобылинская О.А. Современные подходы к управлению профессиональным развитием педагогов ДОО *218*
Кузьминых В.А. Взаимосвязь готовности к профессиональному самоопределению и самооценки *221*

СЕКЦИЯ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ РАЗНЫХ НОЗОЛОГИЙ

Акаева А.О. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с расстройствами аутического спектра *224*
Бершауэр А.В. Цифровое образование: особенности разработки и создания цифровых образовательных ресурсов для обучающихся с интеллектуальными нарушениями *227*
Гукова Т.В. Результаты изучения развития связной устной речи и мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с ЗПР *235*
Жиентаева А.М. Структурирование культуры инклюзивного образования в школе *239*
Коптева А. В. Воспитание творческой активности у детей дошкольного возраста с ОНР *242*
Кузнецова Е.Н. Формирование мотивационной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития *243*
Мартыневская В.А., Муравицкая Н.А. Особенности слухового восприятия слов у детей с нарушением слуха 0-1 класс *250*
Процко Е.Г. Сюжетно-ролевая игра как эффективный метод развития коммуникативных умений ребёнка дошкольного возраста с нарушением слуха *254*
Рахимова Е.В. Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостьюв процессе театрализованных игр *257*
Самиева А.А. Формирование вокальной имитации у детей раннего возраста с задержкой психоречевого развития с аутичными чертами *260*
ТайжановаС.К. Тьюторское сопровождение учащихся с особымиобразовательными потребностями *262*
Темирбулатова Д.Р. Развитие слухового восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями слуха посредством игровой деятельности *267*
Хамидуллина А.Р. Формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в коллективных играх *272*
Шайннова Ф.А. Занятия по социально- бытовой ориентировке как условие предмет - успешной адаптации детей с нарушением слуха *274*

СЕКЦИЯ 6. НАУКА ГЛАЗАМИ ШКОЛЬНИКОВ

Коновалова Е	Развитие внимания у учащихся школы средствами кинезиологии	*277*
Кузьмина М.В.	Профилактика конфликтов в школьном коллективе	*281*
Некрасов А.А., Кокотеев Е.Г.	Современные цифровые электронные образовательные ресурсы, как креативное решение для организации обучения школьников	*285*
Никонов В.С.	Молодежь меняет мир	*290*
Пелевина В.	Психологическое воздействие искусства на человека	*293*
Поникаровских В.	Особенности развития памяти у учащихся подросткового возраста	*297*
Попова Ю	Бюджет подростка	*301*
Сайдашева А.И	Социальная успешность и личностное развитие детей с ОВЗ	*305*
Сафонова П.	Анализ жанровых особенностей произведения «дорога уходит в даль…»	*308*
Сысолятина А. А.	К вопросу об изучении депрессивных состояний в период подросткового кризиса	*314*

Горбунова В.А., аспирант СурГПУ
научный руководитель: Зырянова С.М., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОО К ПРОЦЕДУРЕ АТТЕСТАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИ

В настоящее время интерактивные технологии стали активно применяться в образовательном процессе и дошкольных образовательных организаций, и, в методической работе при взаимодействии с педагогами. В современном обществе необходимо освоение интерактивных технологий для решения определенных задач, способствующих реализации творческого потенциала педагогических работников в образовании.

Актуальность данного вопроса подтверждается рядом нормативно-правовых документов: Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 г.№996-р)[1], национальный Федеральной проект «Цифровая образовательная среда» (п.1.24),согласно, которому необходимо «создать условия для подготовки высококвалифицированных кадров, обладающих актуальными компетенциями в сфере современных технологий»[2]. Согласно приказа Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г.№544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» учтены ряд компетенций, которыми должен обладать современный педагог дошкольного образования, одной из которых выступает – умение владеть информационно-коммуникационными технологиями, а также способность применять их в воспитательно-образовательном процессе [3].

В рамках вышеуказанных документов важно отметить, что необходимо преобразовывать и систему работы с педагогическими кадрами, сосредоточенной на оптимизации развития педагога. Результатом подобной системы является успешное повышение квалификации, либо прохождение процедур аттестации педагогическими работниками.

Обратимся к одному из ключевых понятий нашего исследования «аттестация». Так, Т.Н. Патрахина, в рамках исследования процедуру аттестации педагогических кадров трактует как некую процедуру, организованную с целью установления соответствия уровню квалификации определенным требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям, либо как подтверждение соответствия занимаемой должности[4,с.121].

Подходы к определению «аттестация педагогических работников» нормативно закреплены: федеральном законом ФЗ-273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российский Федерации» (ст.48 п.7) педагогические работники обязаны «систематически повышать свой профессиональный уровень»; согласно п.8 «проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности в порядке, установленном законодательством об образовании».В ст.49 того же закона можно проследить особенности организации процедуры аттестации, так, согласно п.1. «аттестация педагогических работников проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности и по желанию педагогических

работников (за исключением педагогических работников из числа профессорско-преподавательского состава) в целях установления квалификационной категории»[5].

Следующее определение мы находим в работеИ.В. Алёхина, который утверждает, что аттестация педагогов напрямую влияет на саморазвитие педагогических работников, к тому же выступает инструментом для оценивания[6,с.9].

Таким образом, мы можем утверждать, что процедура аттестации сложный и многоаспектный процесс, представляющий собой как инструментарий для оценивания педагогической деятельности, так и способ профессионального развития. При этом оказание методической помощи в процессе прохождения аттестационных процедур педагогическими кадрами становится немаловажным факторов в процессе повышения квалификации.

Педагогическая практика подтверждает, что методическая работа требует преобразования всей системы,которая напрямую влияет на уровень сопровождения педагогов в процессе подготовки к прохождению процедуры аттестации в межаттестационный период.

Суммируя вышесказанное, отметим, что применение интерактивных технологий в процессе педагогического взаимодействия всех участников образовательных отношений особенно актуально в формате одной из форм работы с педагогами.

Отметим, что применение интерактивных технологий позволяет перейти к диалоговому обучению, построенному на взаимодействии педагогов.

Рассмотрение вопроса об интерактивных методах и технологиях прослеживаются в работах (М. Вулмана,Л.К. Гейхмана, Дж. Дьюи, А.Ф. Осборна, J. Scrivener), в логике образования ученые рассматривали интерактивные технологии как одну из важнейших составляющих частей современного образовательного процесса, способствующую повышениюэффективности и качества образования, мотивации самих педагогических работниковк собственному саморазвитию.

Само интерактивное образование применение интерактивных педагогических технологий, которые способны при условии включения их в образовательный процесс, организовать сам процесс обучения и воспитания с опорой на субъективный опыт, имеющий собственное личное значение. Значимость внедрения интерактивных методов находит отражение в работах Е.В. Бондаревской, В.П. Зинченко, С.В. Кульневича, Л.Н. Юмсуновой и других.

Важно отметить, что на современном этапе развития наукине прослеживается единого подхода к пониманию определения интерактивных технологий. Так, например, в исследовании В.В. Чистова интерактивность выступает важнейшей составляющей при организации взаимодействия участников образовательных отношений через использование компьютеров[7,с.6].

Н. Смелзер, который трактует интерактивную технологию как постоянный диалог людей, раскрывающий их намерения по отношению кдруг другу [8,с.43].

Анализируя интерактивные методы обучения, М.С.Пацекина придерживается позиции, что подобное взаимодействие содействует переходу от транслирующих форм взаимодействия, т.е передаточных форм к диалогичным, основывающихся на взаимопонимании. Тем самым в рамках такого взаимодействия происходит процесс обучения индивида[9,с.238].

Мы вслед за Е.А. Капрановой, понимаем, что зарождение интерактивных технологий происходит, начиная с 1960 года. Мы связываем это напрямую сизменениями в характере общения и взаимодействия людей. При этом интерактивом выступает взаимодействие пользователя с объектом (программой или базой данных)[10,с.17]. В дальнейшем в 70-х годах сформировалась теория программированного обучения, отражающая специфику взаимодействия «человек-компьютер».

В рамках данного аспекта важно подчеркнуть исследования Н.А. Волгина, отмечающего особенность интерактивного обучения, базирующегося на обратной связи, а

также промежуточной оценки результатов подобного взаимодействия, тем самым автор подчеркивает егосходство с программированным обучением[11,с.65].

Нельзя не согласится с мнением В.В. Гузеевао том, что интерактивные технологии выступают в качестве вида информационного обмена между участниками и информационной средой[12,с.121].

Подводя итог, отметим, что основываясь на различных подходах к понятию интерактивных технологий, мы, прежде всего, рассматриваем данное понятие в контексте информатизации образования. Интерактивность – это применение компьютерного оборудования, средств Интернета, программного обеспечения, интерактивных средств.

Полученные результаты свидетельствует о том, что в методической работе, организованной для сопровождения процедуры аттестующихся педагогов, есть необходимость менять подход.

Интерактивное сопровождение педагогических работников дошкольной образовательной организации – это специально организованный процесс методического сопровождения педагогических работников, эффективность которого определяется, в первую очередь, на основе максимальной активности и заинтересованности самих педагогов.

Сопровождение педагогов в межаттестационный период, не представляется возможным без постоянного и систематического контроля результатов педагогической деятельности самими педагогами.

С этой целью может быть организована мониторинговая деятельность результатов педагогического труда на основе заполнения интерактивного портфолио. Одним из вариантов оформления интерактивного портфолио педагогам может быть предложено применение ряда сайтов, таких как: https://netfolio.ru/ - сайт для создания портфолио с возможностью выгрузки материалов на рабочий стол; Portfoliopen -сайт узкоспециализированный, в рамках которого педагоги могут создать как профессиональные страницы, так и страницы в рамках бесплатной версии, не менее интересный русскоязычныйсайт с удобной навигацией и достаточно простым интерфейсом - Photopr.ru.

В связи с этим определим, что принципиально новым методом при подготовке педагогов к аттестации выступает и создание персонального методического сайта, разработанного на базе Google-платформы «Система работы руководителя ДОО для подготовки педагогов к аттестации». В рамках данного контента размещена нормативно-правовая база, регламентирующая процедуру аттестации, подборка вебинаров, форма обратной связи «онлайн-консультация» (педагоги в любое удобное время могут задать вопрос и получить консультацию).

Данный сайт дает возможность применять различные интерактивные онлайн-приложения в работе с аттестующимися педагогами дошкольной образовательной организации - onlinetestpad.com, learningapps.org, https://myquiz.ru(онлайн-викторина «А ты готов к аттестации?!») в определенное время. Ресурс позволяет сотрудникам пройти викторину на знание нормативно-правовой документации, касающейся процедуры аттестации с одновременным доступом. А это значит, что методист сразу может отследить, в каких областях у аттестуемого есть пробелы, которые требуют методической помощи для прохождения успешной аттестации.

Другой вариант сопровождения педагогов во время аттестации: помощь в разработке персонального сайта, к примеру, на платформе https://edu-sites.ru/. В данном случае персональный сайт для педагогических работников выступает в качестве путей самосовершенствования личности. При этом собственный сайт может выступать в качестве электронного портфолио, аккумулирующего результаты педагогической деятельности, необходимые для заполнения отчета о самообследовании при прохождении процедуры аттестации.

Анализ результатов методической деятельности в дошкольной образовательной организации показывает, что зачастую педагогические работники не владеют знаниями о том, как организована процедура аттестации, в связи этим нами в рамках исследования предлагается использовать онлайн-викторины, разработанные на платформе https://myquiz.ru/,https://quizizz.com , https://triventy.comс целью отслеживания имеющихся базовых знаний.

Результаты исследования показывают, что педагогические работники дошкольной образовательной организации рассматривают в качестве значимых не групповые, а индивидуальные консультации по вопросам прохождения процедуры аттестации. Однако, в силу особенностей работы дошкольной образовательной организации, у педагогов не всегда имеется возможность посетить индивидуальные консультации. В связи с этим для индивидуальных консультаций нами рекомендуется использовать платформы для вебинаров: **www:** getcourse.ru, **www:** zoom.us, https://virtualroom.ru/, https://clickmeeting.com/ru. Данные платформы позволяют организовать консультацию в формате общения в любое удобное время, к тому же данные сервисы позволяют расширить экран (предоставить доступ к своему рабочему столу),что позволяет демонстрировать на расстоянии наглядный материал по вопросам аттестации педагогических работников.

Обобщая представленное выше, отметим, что работа по сопровождению процедуры аттестации на основе применения интерактивных технологий оказывается результативной. На основании анкетирования педагогических работников дошкольной образовательной организации было выявлено, что применение подобных технологий значительно сокращает временные затраты на организацию методической работы, к тому же данные анкетирования свидетельствуют о том, что применение интерактивных технологий более результативно, чем, к примеру, проведение консультации в оффлайн-режиме (в режиме реального времени).

В заключении отметим, что применение интерактивных технологий значительно расширяет возможности методической деятельности в вопросах организации сопровождения педагогов к процедуре аттестации. Интерактивные технологии вовлекаютпедагогов в новое образовательное пространство, способствуют активизации собственной педагогической деятельности. К тому же применение педагогом самим интерактивных технологий направлено на формирование рефлексивной деятельности, что немаловажно при прохождении процедуры аттестации.

Список литературы:

1. Алехина, И.В. Методическое сопровождение становления профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в межаттестационный период / И.В. Алехина // Педагогическое мастерство: материалы международной заочной конференции. – М.: БукиВеди, 2012.- С.307-310.
2. Волгина, Н. А. Организация, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы / Н. А. Волгина, Ю. Г. Одегова. – М.: Рос.экон. акад., 2004. – 88 с.
3. Гузеев, В.В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий / В.В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 2006. – 192 с.
4. Капранова, Е. А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы / Е.А. Капранова. - Текст: непосредственный // Вестник Полоцкого государственного университета.-2012. – № 7. – С. 11–14.
5. Патрахина, Т.Н. Менеджмент в образовании [Текст]: Учебное пособие / Т.Н. Патрахина. - Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. - 123 с.
6. Пацекина, М.С. Инновационные технологии в образовании / М.С. Пацекина // Учитель-учителю. – 2012. – № 4. – С. 226-234.

7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации №544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) от 18 октября 2013 г.№544н.- URL: https://base.garant.ru/70535556/(дата обращения:01.02.2020).
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»:– URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html(дата обращения:08.02.2020)
9. Смелзер, Нейл. Социология : Пер. с англ. / Нейл Смелзер; Науч. ред. изд. на рус.яз. [и авт. предисл.] В. А. Ядов. - М.: Феникс, 1994. - 687 с.
10. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»:– URL: https://base.garant.ru/71937200/(дата обращения:08.02.2020).
11. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г.- URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения:08.02.2020)
12. Чистов, В.В. Использование вероятностных моделей обучения в интерактивных технологиях: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидат педагогических наук / Чистов Всеволод Владимирович; Российский университет дружбы народов. - Москва, 2004. - 20 с. - Библиогр.: с. 9-20. - Место защиты:Московскийпедагогический государственный университет.-Текст : непосредственный.

Диденко С.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Зырянова С.М., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Подготовка детей к обучению в школе начинается в системе дошкольного образования. Модернизация дошкольного образования нуждается в создании и развитии различных направлений для повышения профессиональной компетентности педагогов. Поэтому методическое сопровождение педагогов играет важную роль и является актуальной проблемой в наше время.

По мнению Т.Г. Яничевой сопровождение – это система организационных, диагностических и развивающих мероприятий для педагогов и родителей, обеспечивающих благоприятные условия для нормального функционирования образовательной сферы, позволяющих личности самореализовываться.

Т.Л. Порошинская проводила анализ особенностей сопровождения в негосударственных образовательных организациях, рассматривая данный процесс как модель деятельности методической службы. Автор заключает, что методическое содержание основано на диагностике и создании программы по развитию ребенка,

являющейся отправной точкой при моделировании и построения развивающего компонента образовательной среды.

По мнению Е.А. Козыревой, идея методического сопровождения целесообразна на всех этапах, определив вектор деятельности можно охарактеризовать и особенности развития образовательной организации. Автор считает, что сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога, которая направлена на формирование условий для позитивного развития отношений ребенка и взрослого в процессе образования, психологическое и психическое развитие личности дошкольника, с акцентом на зону его ближайшего развития. В этом процессе активная роль отводится педагогу.

Для выявления уровня организации методического сопровождения в детском саду нами была проведена экспериментальная работа по выявлению уровня компетентности педагогов в области формирования интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, а также готовности педагогов использовать игру в шахматы для повышения уровня сформированности интеллектуальной готовности у детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

На основе работ Л.А. Венгера первоначально мы выявили и модифицировали критерии и показатели интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. К критериям мы отнесли: познавательную активность детей, предпосылки учебной деятельности, овладение мыслительными операциями и развитие речи у детей [4]. Показателями сформированности данных критериев стали: стремление к овладению знаний и умений, отношение к выполнению заданий, поставленных педагогом, отношение к достигнувшим целям, умение ставить цель и выполняться деятельность в соответствии с поставленной целью, умение планировать и контролировать свои действия в соответствии с особенностями образца, умение корректировать свою деятельность, принимать и сохранять задачу воспроизведения образца, умение оценивать правильность выполнения действия, осмысление нового способа действия, наглядно-действенное мышление, логическое мышление, развитие произвольного внимания и произвольной памяти, динамика развития лексики, установление степени разнообразия и богатства словаря [4]. Уровень сформированности интеллектуальной готовности детей к обучению в школе составил средний и низкий

Используя работы И.А. Зимней и Л.Д. Давыдовой, мы составили определенные критерии и показатели для выявления уровня развития компетентности педагогов при формировании интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе [6]. К мотивационному критерию отнесли такие показатели, как проявление у педагогов интереса к современным образовательным технологиям, повышающим эффективность формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста; а также стремление к саморазвитию и самосовершенствованию в данном направлении образовательной деятельности и проявление интереса к использованию игры в шахматы при обучении детей старшего дошкольного возраста. К когнитивному компоненту отнесли знания педагогов особенностей формирования интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста, знание методик организации различных видов детской деятельности с целью формирования интеллектуальной готовности и знания особенностей игры в шахматы. В деятельностный компонент вошли умения точно формулировать цель и задачи непосредственно-образовательной деятельности, осуществлять интегративный подход с использованием современных образовательных ресурсов, проводить мониторинг детей с целью выявления уровня сформированности интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Для выявления исходного уровня компетентности педагогов в области формирования интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста мы использовали разнообразные методики и методы исследования.

Результаты показали, что существует проблема, которая заключается в среднем и низком уровне компетентности педагогов в формировании интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, в низком желании или в отсутствии желания самосовершенствоваться в данном направлении. Отсюда, на наш взгляд, низкий уровень к стремлению использовать современные технологии в образовательном процессе и недостаточный уровень знания и умений педагогов по вопросам формирования интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе посредством игры в шахматы.

Так же нами был выявлен уровень методического сопровождения педагогов по вопросам формирования интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста. Длявыявление данного уровня нами был использован анализ методической литературы в методическом кабинете детского сада. Проверены наличие методических пособий по развитию познавательной активности, развитию речи, мышления, формированию УУД у детей старшего дошкольного возраста, а также литература о значимости игры в шахматы в развитии детей и обучение данной игре. Мы также проверили методическую литературу на соответствие ФГОС ДО, а также на актуальность этих пособий на сегодняшний день. При анализе методической литературы нами была опрошена заместитель заведующего по УВР об актуальности этих пособий в данном детском саду, на сколько пользуются спросом эти методические продукты среди воспитателей, а также отдельно нами была рассмотрена методическая литература по игре в шахматы для малоопытных воспитателей, уровень актуальности этих пособий среди начинающих педагогов [2].

Таким образом, мы сделали вывод о том, что в методическом кабинете работа с педагогами проводится, литературы для педагогов достаточно, но существует проблема, которая заключается в отсутствии определенных методических рекомендаций по работе с педагогами по вопросам формированию интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе посредством игры в шахматы.

На основе результатов проведенного нами исследования по выявлению исходного уровня сформированности интеллектуальной готовности у детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе можно сказать о том, что у многих детей интеллектуальные способности сформированы недостаточно. При выполнении какой-либо деятельности у детей возникает трудность в умении удерживать алгоритм деятельности, в корректировке и оценке своих действий, в умении объяснить свои действия, а также не у всех детей преобладает познавательный интерес. Также не все педагоги готовы к использованию игры в шахматы в образовательном процессе и самосовершенствованию в данном направлении, так как нет определенных методических рекомендаций для педагогов по формированию интеллектуальной готовности у детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе посредством игры в шахматы. Это значит, что необходимо продолжать осуществлять работу прежде всего с педагогами по формированию интеллектуальной готовности у детей старшего дошкольного возраста.

Существуют три направления работы методиста в дошкольной образовательной организации (М.Р. Битянова, Д.В. Лубовский, Е.И. Казакова): сбор, накопление и учет информации о развитии ребенка; детальная проработка и планирование стратегии взаимодействия с ребенком; создание спроектированной системы методического сопровождения образовательного процесса в целом. Здесь рассматриваются задачи возрастного и индивидуального развития. Во-вторых, этапы содержания и стиля взаимодействия с каждым конкретным ребенком или группой детей одного возраста, а это будет начальной точкой в создании педагогами собственной стратегии и тактики деятельности. Данные вопросы рассматриваются в трех направлениях, а именно: для тех детей, которые испытывают затруднения в обучении; для фиксирования особенностей развития ребенка, по результатам анализа содержания обучения; для создания атмосферы межличностного взаимодействия детей в группе». В-третьих, возникновение проблем в

организации работы методиста и поиск путей выхода из возникающих проблем. Педагог проводит анализ с последующим вынесением оценки сущности и содержания образовательных программ в организации[3].

Формы методического сопровождения - это две связанные между собой группы, которые делятся на: методическое сопровождение в групповых формах работы (консультации, семинары, семинары-практикумы, открытые показы, педагогические совещания, деловые игры, творческие группы, круглые столы, работа с единой методической темой и др.) и формы индивидуальной работы - (наставничество, стажировка, собеседование, индивидуальные консультации, самообразование и др.) [3].

Можно отметить зависимость между поддержкой методиста и успешностью педагога в самообразовании. Для активной и эффективной поддержки педагога в работе по самообразованию методисту необходимо создать специальные условия: организовать и постоянно обновлять и пополнять в методическом кабинете разнообразный фонд справочной и методической литературы, материалами из опыта работы педагогов. Для составления тематических каталогов по дошкольному образованию необходимо использовать периодические издания, которые не просто изучаются и систематизируются по годам, а дают возможность педагогам, занимающихся самообразованием, ознакомиться и изучить взгляды и исследования различных ученых и практиков по той или иной теме.

Только грамотное методическое сопровождение педагога дополнительного образования по шахматам и педагогов дошкольной образовательной организации с учетом требований ФГОС ДО обеспечит выход системы образования по интеллектуальному развитию на новый качественный уровень функционирования и развития.

Список литературы:

1. Баландина, Л.А. Диагностика в детском саду. Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении / Л.А. Баландина, В.Г. Гаврилова, И.А. Горбачева. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 288 с.
2. Белая. К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы, и методы / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 96 с.
3. Василенко, Н.П. Диагностика и организация методической работы / Н.П. Василенко. – М., Ростов\н Дону: Феникс, 1995.– 96 с.
4. Веракса, Н.Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса. – М.: АРКТИ, 2003. – 205 с.
5. Виноградова, Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – М.: Издательство Айрис-Пресс, 2006. – 97 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования /И.А. Зимняя //Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34 - 42.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://base.garant.ru/70512244/#ixzz40uN5bSc8

Краснов В.А., студент СурГПУ
научный руководитель: Егорова Г.И., докт. пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕБАТЫ - КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ. ВЗГЛЯД БУЩУЩЕГО БАКАЛАВРА

В настоящее время активно применяются различные технологии обучения для совершенствования подготовки обучающихся к изменениям в современных реалиях общества. Активные социально-экономические изменения, научно-технические преобразования, политические волнения и развития информационного пространства способствуют наращиванию умений и навыков, требуемых выпускниками среднего и общего образования для социализации и самореализации в социуме. Так, ярким способом выразить свою позицию, отношение к тем или иным переменам является публичное выступление, грамотно построенное на точных и логичных суждениях, которые будут критически обоснованы и конкретизированы [2].

Изучая позицию граждан, участвующих в частых социологических исследованиях, большая часть из них не имеет представления о положении дел, происходящих и отражающих картину событий на данный момент, что отражает социальную неосведомленность. Одним из негативных последствий является отсутствие адекватного осознания человеком социальных фактов, связанных с другими людьми, которое формирует определенную установку и поведение человека в отношении событий и участников социальной действительности [1].

Технология обучения, как «Дебаты», активно применяется и способна решить данную проблему, так как она направлена на активизацию познавательной деятельности участников игры. Но часто дебаты понимаются как столкновение мыслей на политической арене, что не притягивает обучающихся к участию в подобных играх. Исходя из вышесказанного, «Педагогические дебаты», как методика обучения, должна показать учащимся, что отражение и защита своих суждений может быть и в иных сферах – творческой, спортивной, научной и иных сферах деятельности общества.

Педагогические дебаты по своему содержанию не отличаются от существующих форм проведения игры «Дебаты», но наполнена мнениями, позициями, суждениями, выводами, что является базой для построения ожидаемых результатов в ходе других методик обучения, а также проведения образовательного процесса в более нестандартной форме, что позволит развить активность учащихся в процессе получения знаний [3].

На основе проведенного литературного обзора сделаем некоторые выводя. Педагогические дебаты — это интеллектуальная игра, представляющая собой особую форму дискуссии, которая ведётся по определённым правилам. Суть педагогических дебатов заключается в том, что две команды выдвигают свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного педагогического тезиса, чтобы убедить члена жюри (судью) в своей правоте.

Основное назначение педагогических дебатов — обучение приёмам дискуссии, развитие интеллектуальных, коммуникативных навыков, поиск истины и достижение консенсуса по выявлению сущности педагогического факта, явления, закономерности [4].

В нашей практике педагогических дебатов применяем следующую методику. Участвуют по несколько команд из трёх человек — спикеров. Спикеры обсуждают заданную тему, при этом одна команда утверждает тезис (эту команду называют утверждающей), а другая (отрицающая) — его опровергает. Первый спикер

утверждающей команды представляет тезис, приводит аргументы, второй усиливает утверждающую линию в споре, развивает доказательства, третий формулирует финальный ответ соперникам, опровергает их доводы, усиливает доказательства утверждающей стороны. Три спикера отрицающей команды выдвигают все возможные обоснованные аргументы, доказывая, что позиция оппонентов неверна.

В некоторых видах педагогических дебатов участникам разрешается лишь произносить свои речи, в других же им даётся возможность участвовать в перекрёстных вопросах. Победа всецело зависит от мастерства команды: индивидуальные умения спикеров, коллективная работа, высокий класс игры приводит к успеху [5,6].

Подготовка и проведение педагогических дебатов предполагает организацию работы в группах. Работа в группе позволяет учащимся приобрести ряд важнейших качеств, таких, как взаимопомощь, умение вырабатывать совместное решение, поиск компромиссов, способность аргументировано отстаивать свою точку зрения, толерантность к другим мнениям и позициям. Вместе с тем эффективность работы в группе, а также успех проведения дебатов во многом зависят от умения учителя организовывать групповую работу, грамотно формировать группы с учётом поставленных целей и задач. Функциональное назначение ролей различна: так **т**аймкипер — это человек, который следит за соблюдением регламента и правил игры; судьи оценивают каждый раунд, по ходу игры заполняют судейский протокол, в котором отмечают сильные и слабые стороны выступлений спикеров, фиксируют все аргументы и контраргументы команд. По окончании педагогических дебатов судьи, не совещаясь между собой, принимают решение, какой команде отдать предпочтение по результатам дебатов. При этом они могут комментировать своё решение, обосновывая его. Команда, набравшая наибольшее количество голосов, побеждает. Судья имеет огромное воздействие на проведение дебатов, т.к. от его компетентности и непредвзятости зависит успешность проведения игры. Судья должен относиться к выступлениям спикеров критично, помогая участникам дебатов увидеть сильные и слабые стороны своей аргументации. Желательно, чтобы в роли судей побывало как можно больше учащихся. Именно в этом качестве они учатся слушать и слышать друг друга, анализировать один и тот же материал с разных сторон [2].

Приведем пример педагогического дебата, из практики конкретной проблемы «воспитание гражданственности будущих бакалавров», были разработаны вопросы, которые последовательно предъявлялись на каждом из трех раундов дебатов. I раунд. Гражданин: это право и/или обязанность человека? Кто несет ответственность за гражданина? Аргументируйте вашу точку зрения. Гражданин и патриот: сходство и различие? II раунд. Можно ли в тусовке быть гражданином? Назовите место и время явления гражданина миру, обществу. Аргументируйте вашу точку зрения. III раунд. Моя профессия и долг будущего бакалавра: как их совместить? Что бы вы предложили изменить, дополнить в Вашей школе, чтобы были все условия воспитания будущих бакалавров – граждан России? Аргументируйте вашу точку зрения.

Чтобы ведущий был готов не только реагировать на высказывания представителей команд, но и активизировать само обсуждение, ему требуются дополнительные методические разработки темы дебатов. При подготовке мы воспользовались авторскими методическими материалами, подготовленными разработками [8].

В ходе педагогического дебата более четко проработали понятие «гражданин», которое имеет несколько взаимосвязанных значений:

а) человек, имеющий правовую принадлежность к определенному государству и являющийся носителем субъективных прав и юридических обязанностей в этом государстве;

б) человек как частное лицо, активный член «гражданского общества», носитель частных интересов, который свободно определяет свою деятельность по отношению к другим свободным частным лицам (или совместно с другими лицами);

в) личность, способная сознательно соразмерять личные и общественно-государственные интересы, трудиться и мыслить на благо общества (с полной отдачей) во имя прогресса и процветания своей страны;

г) свободная личность, отдающая все свои способности, жизнь на борьбу за права и свободы всех людей, за гуманистическое и демократическое развитие всего человечества и граждан своей страны («гражданин мира») [7].

Воспитать свободного гражданина можно только в развивающемся демократическом обществе или в процессе борьбы за такое общество. Воспитать свободного гражданина – значит, воспитать разумного человека, способного к свободному самоопределению; развитую личность как активного субъекта общественно-полезной деятельности и активного носителя прав и обязанностей человека и гражданина; нравственно зрелого человека-творца, понимающего ценность истории человечества и способного активно участвовать в гуманизации социального прогресса человеческого общества. Далее студенты получили аргументированную информацию об этапах и формах воспитания:

а) воспитание человека разумного, осознающего и познающего себя в единстве с развитием природы и общества;

б) воспитание личности как субъекта всех форм человеческой деятельности (трудовой, социально-исторической, познавательной, общения, художественной, оценочной);

в) воспитание свободной личности как субъекта права и обязанностей, носителя личных, политических, социальных, культурных, экономических прав;

г) воспитание культурного человека как творца и творения культуры в историческом диалоге с многообразием мировой культуры;

д) воспитание патриота своего Отечества, активного участника исторического развития России, становления ее демократического преображения;

е) воспитание ответственного человека-гуманиста, способного к самоуправлению и разумному управлению коэволюцией системы «общество — природа».

При подведении итогов I раунда предполагалось подробнее остановиться и предложить для визуального знакомства несколько значений понятия «гражданин». Ход дебатов подтвердил необходимость такого выделения, поскольку большинство участников знают и обсуждают только одну сторону данного понятия. Это а) человек, имеющий правовую принадлежность к определенному государству и являющийся носителем субъективных прав и юридических обязанностей в этом государстве; б) человек как частное лицо, активный член «гражданского общества», носитель частных интересов, который свободно определяет свою деятельность по отношению к другим свободным частным лицам (или совместно с другими лицами); в) личность, способная сознательно соразмерять личные и общественно-государственные интересы, трудиться и мыслить на благо общества (с полной отдачей) во имя прогресса и процветания своей страны) свободная личность, отдающая все свои способности, жизнь на борьбу за права и свободы всех людей, за гуманистическое и демократическое развитие всего человечества и граждан своей страны («гражданин мира»).

Именно другие его стороны в наибольшей степени связаны с воспитанием будущего бакалавра развивающегося гражданского общества и правового государства.

Подобные материалы требовались и при обсуждении понимания сущности гражданина-патриота. К сожалению, у старшеклассников весьма поверхностное представление о патриотизме. Патриотизм может пониматься на двух уровнях. На первом уровне сознания и общественной психологии – массовой психологии, понимается как чувство, как совокупность чувств. Второй уровень идеологический и теоретический, где патриотизм превращается в принцип идеологии, в совокупность осмысленных осознанных установок, ценностей, требований и даже норм, которые предъявляются к поведению и к деятельности личности, воспитанию человека. Принцип государственной

идеологии – это целая совокупность мероприятий, которая предъявляет к личности систему требований: каким ты должен быть и каким должно быть воспитание тебя и кто тебя должен воспитывать – это не только обращение к моему индивидуальному чувству, а обращение ко мне, как к гражданину, как к части общества. Значит, на уровне личности патриотизм переходит от личностной психологии к общественной психологии и далее к идеологии как общему мировоззрению общества. Патриотизм проявляется в следующих позициях, например: я горжусь принадлежностью к этой стране; к эпохе научно-технического прогресса; великих достижений российской науки, я горжусь великими учеными своей страны; я горжусь тем, что я современник.

В нашем понимании гражданин, это не просто личность, осваивающая социальный опыт, гражданин: гражданин как лицо в государстве и гражданин как частное лицо, реализующий свои интересы. Здесь неизбежно наибольшее влияние государства и общества, образования. Вся система образования направлена на то, чтобы придать человеку определенный облик, сформировать его как гражданина. Патриотизм рассматриваем как систему чувств: привязанность, любовь к Родине: малой и большой; забота об интересах страны, неравнодушие к ней; ненависть в критических ситуациях; страдание, переживание, сострадание, сочувствие бедам народа; отрицательное отношение к порокам; гордость за великие достижения, творения своего народа; желание славы, подвига во имя Родины; готовность самопожертвования в критических периодах; чувство долга и вины перед Родиной; верность Родине; чувство солидарности с соотечественниками, но есть проблема, с кем ты солидарен, – зависит от личности, а особенности зависят от устройства общества; чувство открытости, миролюбия; восприимчивости к достижениям других народов; самобичевание недостатков, самоосуждение; отсутствие самовосхваления.

В ходе педагогических дебатов обращали внимание нате стороны патриотизма, которые непосредственно связаны с воспитанием гражданина демократического общества. Активное обсуждение и согласование интерпретаций двух основных понятий темы дебатов «гражданин» и «патриот» позволило перейти к реализации основной цели: средствами дебатов команд углубить понимание основ гражданственности будущих бакалавров.

Таким образом, как разновидность командной игры педагогические дебаты (публичное обсуждение проблемы с формулированием различных точек зрения), способствуют развитию ораторского мастерства, аргументации своей точки зрения на данную проблему, развитию состязательности, которая повлечет за собой активизацию творческого и рационального мышления.

Сущность таких дебатов – обсуждение тем, связанных с постановкой проблем в ходе проведения занятий. Одним из вопросов, который может быть поднят на таких дебатах: «Применение дебатов на занятии: плюс или минус».

Результат для педагога будет продуктивным от проведения данной формы игры: предложение использования новых форм проведений занятий в рамках интереса самих обучающихся; активное участие подростков в создании своего процесса обучения, что даст прогресс в поиске дополнительной информации, а значит и материала, выходящих из курса педагогики; развитие солидарности и взаимоуважения участников игры, способствующей командной работе; участие обучающихся, которые часто закрыты и находятся в некоммуникабельной стороне коллектива, их вовлечение в дискуссию и работу, а значит, оценка их позиции для развития потенциала работы в коллективе такого типа личности.

Создается уверенность, которая позволяет точно сказать, что такая интерактивная игра будет прекрасным инструментом педагога для построения в будущем бакалавру урочной и внеурочной деятельности. Также будет способствовать развитию компетентности в сфере работы с детьми, развитию новых подходов и точек взаимодействия, активно и планомерно отражающих возможности педагога как

специалиста, благодаря которому обучающиеся становятся самостоятельными личностями, чье мнение не будет зависеть от окружающих.

Список литературы:

1. Гладкая Е.Ф. Игра как средство активизации познавательной деятельности студентов»// Высшее образование в России, 2018, № 10 С. 161.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – Москва ИНТОР, 1996.С 38.
3. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 675с.
4. Егорова Г.И. Профессиональная подготовка бакалавров в параметрах интеллектуализации как ведущего ориентира высшей школы //Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 1 (29). С. 113-120
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016. – 284 с.
6. Мороз Е.В. Инновационные методы обучения в преподавании правовых учений// Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 46, С. 207-216.
7. Лазарев, В.С. Проектная деятельность в школе : учеб. пособие для учащихся 7-11 кл. [Текст] / В.С. Лазарев. – Сургут : РИО СурГПУ, 2014. – 135с.
8. Лапыгин, Ю.Н. Методы активного обучения [Текст]: учебник и практикум для вузов / Ю.Н. Лапыгин. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 248 с.

Кротенко А.Н., студентка СурГПУ
научный руководитель: Арасланова А.А., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Новые изменения, происходящие в России связанны с переходом к постиндустриальному информационному обществу, они влекут за собой развитие системы образования и кардинальное. В связи с этим возрастает потребность в самостоятельных людях, способных творчески подходить к решению различных проблем, быстро адаптироваться к изменяющимся ситуациям. Современному школьнику предстоит стать активным участником духовного и социального развития страны, что требует от него самостоятельности в процессе приобретения новых знаний и умений в школе, в вузе и на протяжении всей жизни.

В Федеральном государственном образовательном стандарте [13, с. 35] и Примерной основной образовательной программе начального общего образования [6, с. 24] прописаны планируемые результаты освоения ООП НОО, в которых также отражена необходимость формирования у обучающихся исследовательских умений:

– использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета;

– овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно – следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;

– освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

– освоение доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др., с получением информации из семейных архивов, от окружающих людей, в открытом информационном пространстве).

Универсальные учебные действия, связанные с развитием исследовательских умений у детей младшего школьного возраста, занимают особое место в системе планируемых результатов освоения ООП НОО.

В работах В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, М.Б. Зацепиной, В.Т. Кудрявцева, Н.Г. Морозовой, Г.В. Пантюхина, Н.Н. Поддъякова, А.П. Усовой подчеркивается, что к моменту поступления в первый класс у ребенка формируется способность к аналитико – синтетической деятельности не только в отношении непосредственно воспринимаемых предметов, но и на основе представлений, закладываются основы логического мышления. Овладевая исследовательской деятельностью, ребенок усваивает эталоны исследования, вырабатывает свои правила поведения, свои способы действий и приобретает внутренний опыт, что приводит к формированию комплекса исследовательских умений [8, с. 46].

Идея формирования у обучающихся исследовательских умений для наиболее эффективного достижения целей обучения связана с именами методистов: П.И. Боровицкого, Н.М. Верзилина, Б.В. Всесвятского, А.Я. Герда, И.Д. Зверева, В.Ф. Зуева, Я.А. Коменского, Б.Д. Комиссарова, В.М. Корсунской, М.В. Ломоносова, А.М. Мягковой, В.Ф. Натали, В.В. Половцова, И.И. Полянского, И.Н. Пономаревой, Б.Е. Райкова, Н.А. Рыкова, В.Ю. Ульянинского, К.П. Ягодовского и других.

По мнению Н.Б. Шумаковой, «развитие исследовательских умений младших школьников в процессе освоения ими базовых программ начальной школы представляется сложной задачей. Её решение предполагает существенного переосмысления учителем не только исходных педагогических позиций, но и представлений о временных рамках урока» [1, с. 5].

Исследовательская деятельность представляет собой деятельность обучающихся, связанную с решением ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, связанной с выбранной темой, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [4, с 24].

Успешное осуществление исследовательской деятельности требует наличия у обучающихся специфического личностного образования - исследовательских умений. В связи с этим важно уточнить сущность и содержание понятия «исследовательские умения» детей младшего школьного возраста. Изучение и обобщение содержания научных трудов, посвященных проблеме формирования исследовательских умений у обучающихся в современной отечественной педагогике и психологии (см. таблицу 1), позволило установить, что однозначного понятия «исследовательские умения» не сформулировано.

Содержание понятия «исследовательские умения»

Т.В. Игнаткин	способности самостоятельно наблюдать, осуществлять опыты, поиск [2, с. 45].
А.И. Савенков	умения видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, структурировать материал, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи [9, с. 28].
И.В. Стрельцова	совокупность разнообразных умений, позволяющих реализовывать общие и частные цели исследования различными способами и осуществлять исследовательскую деятельность [12, с. 76].
П.В. Середенко	возможность и ее реализация выполнения совокупности операций по

	осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию [10, с 51.].

В свою очередь, понятие «исследовательские умения» требует дополнительного уточнения его структуры (см. рис. 1,2,3).

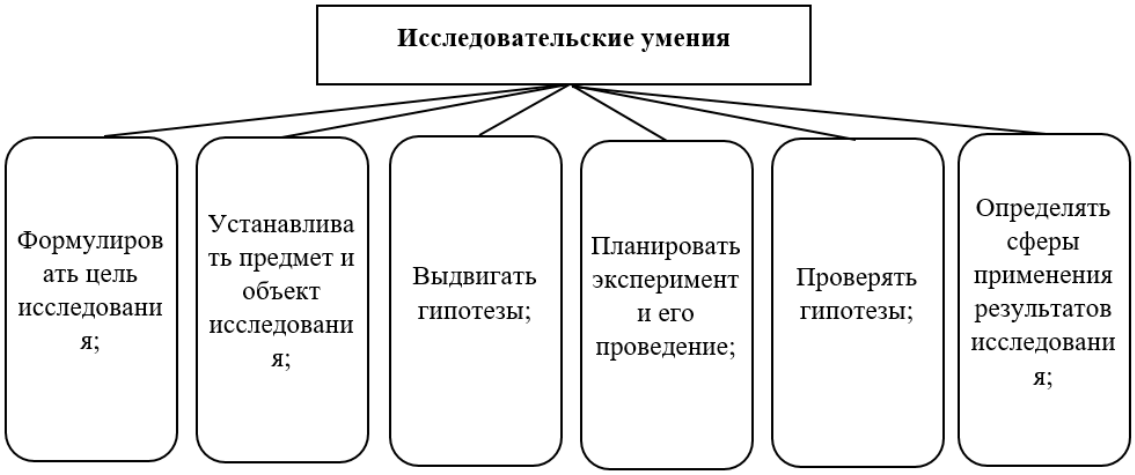
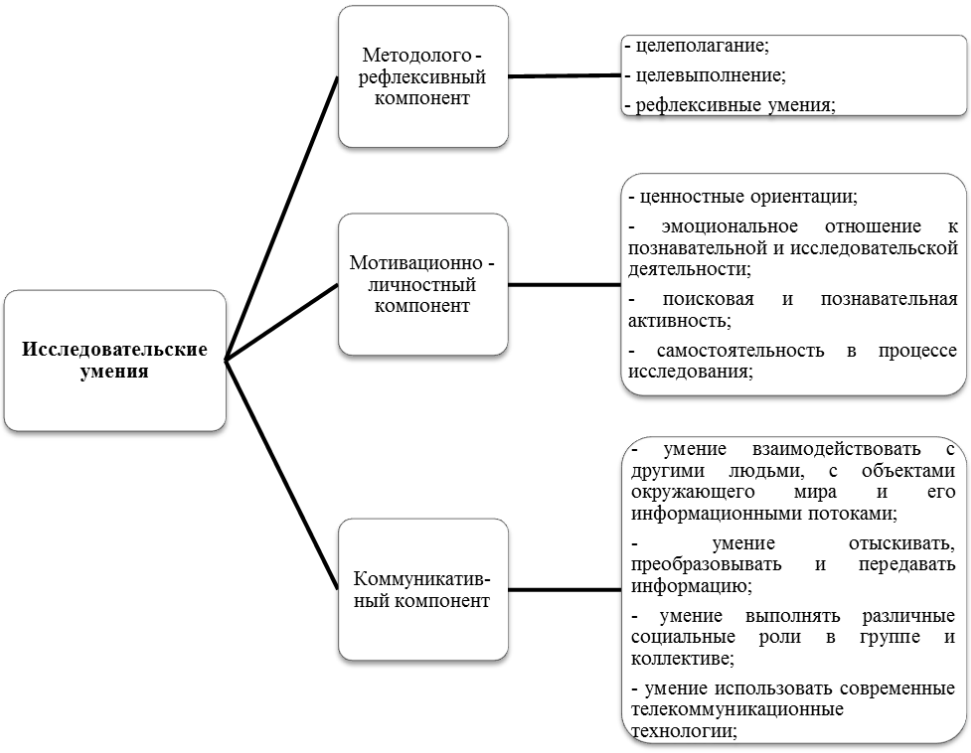


Рис. 1. Структура исследовательских умений



(по Н.П. Лазутиной) [3].
Рис. 2. Структура исследовательских умений
(по А.В.Хуторскому) [14].

Рис. 3. Структура исследовательских умений (по Л.А. Лукьяновой) [5].

Таблица 2

Структура исследовательских умений (по Н.Н. Сандаловой) [5, с. 86].

1. Умения организовать свою исследовательскую работу (организационные)	умение организовать свое рабочее место согласно исследовательской работе;
	умение планировать свою исследовательскую работу;
	умение осуществлять свое исследование на базе школьной и детской библиотеки, компьютерного зала, музея, других учреждений дополнительного образования;
	умение применять логические операции в исследовательской деятельности;
	умение контролировать выполнение исследовательских действий;
2. Умения, связанные с осуществлением исследования (поисковые)	умение определить и сформулировать тему исследования;
	умение увидеть проблему и сформулировать цель исследования;
	умение поставить задачи в своем исследовании;
	умения выбирать и применить доступные методы исследования;
	умение осуществить поиск различного рода информации и успешно её обработать;
3. Умения работать с информацией (информационные)	умение находить разнообразные источники информации и применять их в своей исследовательской работе;
	умение работать с текстом, выделять главное и его части;
	умение составлять текст в рамках проблемы исследования;
	умение выделять смысловые части текста: абзацы, главы,

	параграфы, вводную и основную часть;
	умение работать с определениями, понятиями и терминами по проблеме исследования;
	умение устанавливать логику изложения своей исследовательской работы;
	умение применять приемы конспектирования и условные знаки в тексте своего исследования; находить цитаты, указывать ссылки на источники информации;
	умение составлять доказательство, использовать аргументы, факты;
	умение структурировать доклад своего выступления;
	умение формулировать вывод исследовательской работы;
4. Умения, связанные с оценочной деятельностью (оценочные)	умение оценить этапы и результаты своей исследовательской работы, определить ее достоинства и недостатки;
	умение оценить выполненную работу, представленную другими исследователями;
	умение формулировать оценочные суждения, согласно исследовательской проблеме, обосновывать и аргументировать свою оценку;
	умение формулировать рекомендации, отзывы по изучаемой проблеме исследования
5. Умения представить результат своей работы (презентационные)	умение использовать различные формы представления результатов (Каким образом я представлю результаты?);
	умение задавать вопросы и отвечать на них;
	умение учитывать требования к докладу, к речи докладчика.

Проведенный анализ толкований структуры исследовательских умений говорит о разном содержании, что вкладывают авторы различных областей знаний в данное понятие. При этом общим и бесспорным является то, что во всех случаях исследовательские умения должны соответствовать основным обобщенным этапам исследовательской деятельности.

Г.К. Селевко считает, что в процессе формирования исследовательских умений у обучающихся необходимо:

– использование учебно-методических комплексов, ориентированных на развитие исследовательской сферы и интеллектуальных способностей учащихся;

– применение рациональных приемов самостоятельной работы с информацией с учетом индивидуальных и возрастных особенностей восприятия учащихся;

– внедрение в общеобразовательный процесс проектных и исследовательских технологий, имеющих личностно ориентированную направленность: применение системы в работе по интеллектуальному воспитанию учащихся [11, с. 14].

Н.Н. Сандалова разработала модель формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста [8], которую мы представим далее.

Таблица 3

Методы обучения, способствующие формированию исследовательских умений (по Н.Н. Сандаловой) [8].

Метод	Описание метода
Объяснительно-иллюстративный	Учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а обучающиеся ее воспринимают и осуществляют процесс осознания и фиксации в памяти. Используются такие приемы как рассказ, объяснение, работа с учебником, демонстрация.
Проблемный	Учитель ставит перед обучающимися проблему и показывает

	путь ее решения, раскрывая возникающие противоречия. Особенность метода состоит в том, чтобы показать алгоритм процесса научного познания. Обучающиеся при этом следят за логикой решения проблемы, знакомятся со способом и приемом научного мышления, образцом культуры развертывания познавательных действий.
Исследовательский	Младшим школьникам предоставляются познавательные задачи, которые они решают самостоятельно, подбирая необходимые для этого приемы и средства. Этот метод обеспечивает развитие у обучающихся способностей творческого, креативного применения знаний. При этом они овладевают методами научного познания и приобретают опыт познавательной, исследовательской, творческой деятельности.
Метод проектов	Данный метод представляет собой совокупность приёмов, действий обучающихся, реализуемых в определённой последовательности для достижения поставленных исследовательских задач – решения проблемы, лично значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного исследовательского продукта.
Метод дидактических игр	Данный метод представляет собой групповую, целенаправленную учебно-исследовательскую деятельность, где каждый обучающийся и команда в целом объединены решением основной исследовательской задачи и выстраивают свое поведение на выигрыш. Дидактическая игра – это аспект активной и интерактивной учебной деятельности по спланированному моделированию изучаемых объектов, систем, явлений, процессов.
Кейс-метод	Обучающиеся исследуют ситуацию, выявляют суть проблемы, предлагают возможные решения и выбирают лучшие из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной исследовательской ситуации.

Применение вышеперечисленных методов возможно в различных формах организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста в зависимости от того, в какое время организуются занятия (урочное или внеурочное):

– на уроке: урок-исследование, урок изобретательства, урок открытия научного знания и др.;

– во внеурочной деятельности: кружок «Юный исследователь», спецкурс «Исследовательская деятельность в НОО», исследовательские проекты, исследовательские конкурсы, конференции, экскурсии и др.

К средствам формирования исследовательских умений Н.Н. Сандалова относит:

– электронные образовательные ресурсы;

– наглядные материалы (макеты, алгоритмы, памятки по организации исследования);

– учебные приборы (микроскоп, приборы для измерения массы, длины, площади, скорости, объёма, времени; набор инструментов для работы с различными материалами и др.);

– учебно-методическая и научная литература (учебники, учебные пособия, рабочие тетради, словари, энциклопедии и др.).

Формирование исследовательских умений в начальной школе должно происходить поэтапно с последующим усложнением видов деятельности, расширением выполняемых операционных действий при решении учебно-исследовательских задач и увеличением

доли самостоятельности в исследовании, открытии нового. Включение обучающихся в исследовательскую деятельность должно быть последовательным, систематичным, с учетом индивидуальных особенностей младших школьников, их личного опыта.

Изучив позиции разных авторов, мы пришли к выводу, что формирование исследовательских умений у детей младшего школьного возраста должно происходить поэтапно с последующим усложнением видов деятельности, расширением выполняемых операционных действий.

Список литературы:

1. Авдеева, Н.И. Развитие исследовательских умений младших школьников/[Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Е.В. Климанова]; под ред. Н.Б.Шумаковой. – М.: Просвещение, 2011. – 4 – 7 с.
2. Игнаткин, Т.В. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: метод. пособие / Т.В. Игнаткин. – М.: Просвещение, 2005. – 45 с.
3. Лазутина, Н.П. Детское сказочное творчество [Текст] / Н.П. Лазутина // Начальная школа. – 2006. – № 10. – 46-47 с.
4. Леонтович, А.В. Пособие по разработке методической карты по организации исследовательской работы школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/014/55014/26691
5. Лукьянова, Л.А. Характеристика исследовательских умений учащихся в процессе организации исследовательской деятельности школьников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. 2016. № 2 (271). 15-17 с.
6. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. URL: https://ciur.ru/vot/DocLib9/пооп_ноо_реестр_2015.pdf (дата обращения: 01.09.2020).
7. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 24. 11.2020) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с "Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года") [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/
8. Сандалова Н.Н., Педагогические условия формирования исследовательских умений у младших школьников в урочной и внеурочной деятельности: дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Сандалова Наталья Николаевна; [Место защиты: Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы]. - Уфа, 2016.
9. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. М.: Сентябрь, 2003.
10. Середенко П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2014.
11. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие/ Г. К. Селевко – М.: Народное образование – 1998. – 256 с
12. Стрельцова, И.В. Проекты и исследования / И.В. Стрельцова // Начальная школа. – 2008. – № 9. – 56-57 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] // Министерство образования и науки РФ. – Москва : Просвещение, 2010. – 24 с.
14. Хуторской, А.В. Педагогика : учеб.-метод. комплекс / А.В. Хуторской. – Ногинск, 2013. – 179 с.

Майстрика Т.И., аспирант ФГБОУ ВО «ШГПУ»
научный руководитель: Л.И. Пономарева, докт.пед.наук, профессор ФГБОУ ВО «ШГПУ»
г. Салехард

ПОДГОТОВКА К РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования. Поэтому сейчас в Российской Федерации реализуются крупные федеральные проекты: “Федеральный целевой проект развития образования 2011–2015 гг.”, “Развитие дистанционного образования детей-инвалидов” в рамках программы реализации приоритетного национального проекта “Образование” на 2009–2012 гг., Национальная образовательная инициатива “Наша новая школа”, а так же на основании ст.ст. 15, 16, 17 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ актуализируется проблема внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательные организации. В статье определены направления профессиональной подготовки педагогических работников к дистанционному обучению детей-инвалидов.

Использование современных информационных технологий, в том числе дистанционного обучения, является возможностью реализовать образовательные программы вне зависимости от местонахождения участников образовательного процесса, позволяет выстроить эффективную систему управления образовательным процессом.

В современных условиях информатизации и информатизации образования, педагогическим работникам необходимо владеть навыками разработки и проектирования, исследования и творчества, а также эффективного использования технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности.

Для успешной реализации внедрения педагогическими работниками технологий электронного обучения в образовательный процесс, необходимо осуществить специальную подготовку в области особенностей психофизического развития детей-инвалидов, а также в области методик и технологий организации образовательного процесса для данной категории детей в очной и дистанционной формах.

В условиях глобальной цифровизации процесса образования, важное значение приобретает использование, применение, внедрение в учебный процесс общеобразовательных организаций дистанционных образовательных технологий.

В настоящее время активно обсуждаются проблемы внедрения в образовательный процесс дистанционных образовательных технологий, в том числе внедрение и применение автоматизированной информационной системы (далее-АИС) дистанционного образования, которая позволяет организовать учебный процесс, учитывать образовательные достижения обучающихся, вести электронный документооборот образовательной организации.

В современных условиях в части дистанционных образовательных технологий, существуют требования к компетентности педагогических работников в соответствии с профессиональным стандартом имеющие отношение к владению и использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности, такие как:

- формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ);
- формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения;
- формирование конкретных знаний, умений и навыков в области информатики;
- формирование материальной и информационной образовательной среды, содействующей развитию способностей каждого ребенка и реализующей принципы современной педагогики;
- формирование у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе;
- профессиональное использование элементов информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в конкретной образовательной организации;
- использование в работе с детьми информационных ресурсов, в том числе ресурсов дистанционного обучения, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов;
- организация публичных выступлений обучающихся, поощрение их участия в различных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и интернет-конференции;
- формирование установки обучающихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в медиа-формате.

При обучении детей-инвалидов с применением дистанционных образовательных технологий современный педагогический работник должен владеть следующими ИКТ-компетентностями:
- общепользовательская ИКТ-компетентность;
- общепедагогическая ИКТ-компетентность;
- предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности);
- владеть ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;
- использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся);
- владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием;
- совместно с обучающимися создавать и использовать наглядные цифровые ресурсы в различных предметных областях.

Кроме того педагогический работник должен владеть основными компьютерными инструментами:
- визуализации данных;
- обработки данных (статистики);
- экспериментальных лабораторий в следующих предметных областях (физика, астрономия, биология, химия, экология, информатика);
- квалифицированно набирать текст;
- использовать информационные источники, следить за последними открытиями в предметных областях и знакомить с ними обучающихся.

К каждой категории педагогических работников предъявляется свой набор требований в отношении ИКТ. Без современных средств ИКТ не представляется

возможным осуществление образовательного процесса по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования на дому детей-инвалидов и детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации.

Кроме того без современных средств ИКТ, не представляется возможным осуществлять другие действия связанные с организацией образовательного процесса по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования на дому детей-инвалидов и детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, такие как:

- разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся;
- оценка образовательных результатов: формируемые в преподаваемой дисциплине предметные и метапредметные компетенции, а также осуществление (совместно с психологом) мониторинга личностных характеристик;
- знание теории и методов управления образовательными системами;
- формирование у обучающихся культуры ссылок на источники опубликования, цитирования, сопоставления, диалога с автором, недопущения нарушения авторских прав.

Из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что подготовка педагогических работников должна состоять из общих для всех инвариантных и вариативных модулей, связанных с предметной специализацией педагогических работников и целевой аудиторией. Также вариативные модули должны рассматривать специфику различных моделей обучения педагогических работников.

Инвариантные модули:

- технологические вопросы использования систем дистанционного обучения при реализации ДОТ;
- педагогические и дидактические основы обучения с использованием ДОТ.

Возможные вариативные модули:

- методика преподавания отдельных предметов (в соответствии со списком предметов);
- специфические аспекты обучения с использованием ДОТ различных целевых групп обучающихся;
- специфические аспекты различных моделей обучения с использованием ДОТ.

К технологическому модулю следует отнести позиции, в которых предусматривается пользовательское владение информационными технологиями («владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием», «уметь формировать информационную образовательную среду» и т. п.). Педагогический, дидактический, методический – предполагает владение преподавателем методами применения ИКТ в учебной и воспитательной работе с обучающимися.

Таким образом, формирование соответствующих ИКТ - компетенций у современных педагогических работников при подготовке на программах по профессиональной переподготовке и курсов повышения квалификации, не возможно без привлечения специалистов информационно-технологической направленности, а так же специалистов обладающих знаниями в области педагогики и методики преподавания.

После прохождения курсов повышения квалификации и программ профессиональной переподготовке педагогические работники должны владеть информационной культурой, уметь работать с информацией, актуализировать свои знания, применять инновационные подходы и технологии в своей профессиональной деятельности. Ввиду этого, необходимо осуществлять подготовку педагогических работников в соответствии с современными тенденциями в области образования, в частности, обладать навыками работы со средствами электронного обучения, также уметь эффективно применять их в своей профессиональной деятельности. Особенно актуальным

стало дистанционное обучение по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования на дому детей-инвалидов и детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, а так же в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов.

В рамках курсов повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки необходимо формировать у педагогических работников теоретическую базу знаний в области цифровизации и информатизации образования, а так же практические навыки в области разработки и проектирования технологий электронного обучения и средств ИКТ.

Список литературы:

1. Жданова, А.И., Афонина М.В. Характеристика возможностей использования автоматизированных информационных систем в оценке качества образования. Педагогическое образование на Алтае. [S.l.], n. 1, апр. 2015. Availableat: http://journals.altspu.ru/pedagogical-education/article/view/199
2. Можаева, Г.В. Электронное обучение в вузе: современные тенденции развития. Гуманитарная информатика. 2013; Вып. 7: 126 – 139.
3. Патаракин, Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009.
4. Стеценко, И.А. К вопросу о формировании информационной культуры учащихся (из опыта работы воскресной школы «Юный информатик»). Педагогика в XXI веке: синергетика, моделирование и прикладные исследования, электронное, мета-проектное и взаимное обучение, интерактивность и мультимедиа: материалы Международной научно-практической Интернет-конференции. 2012; Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова. 1 эл. опт. диск (DVD Rom).
5. Стеценко, И.А., Ящук Е.В. Технологии электронного обучения в системе непрерывного педагогического образования (из опыта работы лаборатории проблем информатизации образования). Вестник СИБИТа. 2014; 1 (9). Availableat: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-elektronnogo-obucheniya-v-sisteme-nepreryvnogopedagogicheskogo-obrazovaniya-iz-opyta-raboty-laboratorii-problem
6. Федеральный закон от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». Москва, 2012.

Рябоконь Д.А., студент СурГПУ
научный руководитель: Егорова Г.И., докт. пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут

ОТ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ - К ТЕХНОЛОГИЯМ РАЗВИТИЯ. ВЗГЛЯД БУЩУЩЕГО БАКАЛАВРА

Образование как система передачи молодому поколению накопленных культурных ценностей общества существует с момента появления школы как социального института. История педагогики знает три основных типа школы, которые отличаются целями и, соответственно, методами их реализации: школа заучивания (догматическая школа), ориентированная на механическое воспроизведение знаний; школа объяснения,

обеспечивающая осмысленное усвоение знаний благодаря реализованным в ней дидактическим принципам наглядного обучения; и, наконец, школа развития**,** главная цель которой — формирование мышления через обучение деятельности умению адаптироваться внутри определённой системы относительно принятых в ней норм (самоопределению), осознанно строить свою деятельность по достижению цели (самореализации) и оценивать собственную деятельность и её результаты (рефлексии). Приведённая классификация весьма условна, так как в чистом виде они никогда не существовали. Так, усвоение знаний, с одной стороны, включает и этапы заучивания, а с другой — оказывает определённое влияние на развитие способностей учащихся. Школа развития не только не отвергает усвоения знаний, а, напротив, обеспечивает понимание и запоминание на значительно более высоком уровне и т.д. Речь идёт именно о приоритете целей, который действительно оказывает существенное влияние на организацию процесса обучения в школе. Итак, исторический процесс развития школы можно наглядно представить в виде.

Многие противоречия в современной системе образования связаны именно с тем, что мы находимся на этапе перехода от школы объяснения, или, как теперь её принято называть, «традиционной» школы, к школе развивающего обучения. Информационный взрыв, произошедший повсеместно, со всей очевидностью показал бессмысленность требования усвоения учащимися «всей суммы знаний, которое выработало человечество», заставил переосмыслить и принять новые цели образования, в которых акцент сделан на «обеспечение технологий: развивает мышление, речь, восприятие, осознанную память, эффективное внимание, общение, творчество, поведение (активность, воля, ответственность). Проблемное обучение способствует сохранению здоровья, так как развивает конструктивное отношение к проблемам, умение их решать, что снимает психологическое напряжение и помогает управлять отрицательными эмоциями.

Технология развития речи развивает речь и мышление, осознанную память, поведение (ответственность за слово), эмоционально-чувственные качества (эстетическое восприятие слова). Кроме того, ценностное отношение к слову способствует сохранению здоровья (здоровьесберегающий аспект).

Технология ненасильственного обучения (технология убеждения, увлечения, коллективной мыслительной деятельности) позволяет развивать мышление, речь, осознанную память, эффективное внимание, поведение (активность), общение, творчество, положительные эмоции, способствует сохранению здоровья.

Технология диалогового обучения помогает педагогу развивать умение общаться, речь, мышление, творчество, каналы восприятия педагогической информации. В настоящее время интенсивно развиваются школьные педагогические технологии, появилось много различных направлений (творческие мастерские, пары сменного состава, коалиции, различные виды контроля знаний и т.п.). При этом можно отметить, что в одних случаях технологии вырастают из теории (например, Ш. А. Амонашвили о гуманной педагогике), в других случаях технологии вытекают из практики (например В. Ф. Шаталов – опорные конспекты, схемы) [1].

Внедрение педагогических технологий в практику требует проверки и обоснования психологических механизмов. При описании технологий актуальной остается проблема нахождения психического материала, конструкций, процессов. Присутствует множественность толкований этих понятий, что приводит к нестрогому описанию педагогических технологий.

Теоретическими основаниями использования технологий являются следующие положения:

Демократизация образовательного процесса. Чтобы развить мотивацию учеников к процессу обучения, предполагается передать ученикам все те функции, которые они могут выполнить. Основанием для этого послужили работы ученых (Ш.А. Амонашвили, В.К. Дьяченко, И.П. Иванова, А.С. Макаренко), делающих акцент на демократической стороне

обучения для передачи части ответственности ученику.

Гуманизация педагогического процесса. Основанием для этого явились работы психологов гуманистической психологии, ученых педагогов гуманистической ориентации. Под гуманизацией понимаем применение психолого-педагогических технологий, ставящих учителя и ученика в гуманистические отношения. С позиции ученого педагога Ш.А. Амонашвили понимаем, что кроме развития гуманистических свойств личности студента, идет развитие гуманистических свойств личности педагогов [1].

Развитие социальной компетентности студентов предполагает, что педагогический процесс должен формировать знания и умения социального взаимодействия с другими людьми.

Создание условий для развивающего педагогического процесса строится с учетом теория деятельности (В.В.Давыдов, В.С..Лазарев) [2,6]. Особый акцент делается на вопросы сознательности обучения. В частности, применение личностно-ориентированного подхода к обучению развивает все основные личностные качества в зависимости от специфики учебного предмета. Эта технология позволяет педагогу концептуально (методологически) осмыслить свой предмет, а это в свою очередь позволяет увидеть в учебном предмете смыслы, которые определяют его развивающую направленность.

Применение технологии дифференцированного, в том числе индивидуализированного обучения — необходимое условие для развития личностных качеств студентов. Благодаря этой технологии педагог способен создать психологические портреты и построить преподавание с учётом их особенностей.

Востребована технология проблемного обучения - одна из наиболее сильных образовательных, эффективное внимание, осознанную память, создаёт условия для самореализации и самовыражения школьников. Технология рефлексивного обучения (технология обратной связи, помогающая выявить уровень понимания учебного материала, особенности психологического состояния детей на уроке), развивает мышление, речь, осознанную память, эффективное внимание, каналы восприятия, поведения (активность, смелость), общения, творчества, помогает управлять отрицательными эмоциями, снимает внутреннее напряжение и, таким образом, положительно влияет на здоровье.

Следовательно, технология развивающего обучения это еще и технологии, обладающие здоровье сохраняющей функцией.

Важнейшей процедурой при технологическом подходе, как было уже отмечено, является целеполагание. Под целеполаганием понимается четкое определение и прописывание целей обучения. Напомним, что под целями понимаются планируемые результаты обучения, на достижение которых направлена совместная деятельность учителя и учащихся. Естественно, что и при традиционной классно-урочной системе педагогическая деятельность обязательно планируется, определяются ее цели. Но все-таки, целеполагание в педагогической технологии существенно отличается, о чем было уже сказано. Чтобы уяснить эту разницу, рассмотрим типичные способы постановки целей, имеющих место в педагогической практике, списанные В.М. Клариным на основе мирового педагогического опыта [4].Способ постановки целей, который предлагает педагогическая технология, отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт могут надежно опознать.

Каким способом перенести результаты обучения на язык действий; как добиться однозначности этого перевода?

Эти вопросы предлагается решать двумя основными способами:

1) построением четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и

последовательные уровни (иерархия), - такие системы получили названиепедагогических таксономий;

2) созданием максимально ясного, конкретного языка для описания целей обучения, на который учитель может перевести недостаточно ясные формулировки[3].

Таким образом, основное отличие целей при технологическом подходе - их диагностичность или инструментальность.Диагностично поставленная цель означает: точное описание качества, которое необходимо сформировать; имеется точный способ диагностики этого качества; возможно изменение этого качества; принята шкала оценки качества (например, опознание, различение, владение основными алгоритмами, продуктивные действия, творческое применение).

Само понятие «таксономии» заимствовано из биологии. Оно обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основеих естественной взаимосвязи и использует для описания объектов категории, расположенные последовательно, по нарастающей сложности (т.е. по иерархии).

В международной педагогической практике выделяют следующие разделы деятельности (области), в которых определяются или описываются таксономии: когнитивная (познавательная), аффективная (эмоционально-ценностная) и психомоторная [4].

Использование четкой, упорядоченной, иерархической классификации целей важно, прежде всего, для педагога-практика по следующим причинам:

1) концентрация усилий на главном**.** Пользуясь таксономией, учитель не только выделяет и конкретизирует цели, но и упорядочивает их, определяя первоочередные задачи, порядок и перспективы дальнейшей работы;

2) ясность и гласность в совместной работе учителя и учеников. Конкретные учебные цели дают учителю возможность разъяснить учащимся ориентиры в их общей учебной работе, обсудить их, сделать ясными для понимания любых заинтересованных лиц (родителей, инспекторов);

3) создание эталонов оценки результатов обучения. Обращениек четкимформулировкам целей, которые выражены через результаты деятельности, поддается более надежной и объективной оценке.

В отечественной же педагогической науке и педагогической практике принято и традиционно выделяются познавательная (когнитивная, учебная), воспитательная и развивающая области.

Также традиционно в отечественной педагогической науке и практике принято выделять во всех названных областях образовательных целей (учебной, воспитательной, развивающей) три уровня – низкий, средний, высший. Низкий соответствует уровню принятого стандарта; средний – обогащенный, уровень возможностей ученика; высший, продвинутый или творческий уровень. Таксономии учебных, развивающих, воспитательных целей разработаны и представлены в учебных пособиях [4]

Педагогические таксономии могут быть ориентационной основой и использоваться для прописывания целей по конкретным учебным предметам.

Приведем ориентировочный перечень глаголов для формулирования общих учебных целей: анализировать, высказывать, демонстрировать, знать, интерпретировать, использовать, оценивать, понимать, преобразовывать**,** применять, создавать и т.д.

Глаголы для обозначения целей «творческого» типа (поисковых действий):варьировать, видоизменять, модифицировать, перегруппировывать, перестраивать, предсказывать, ставить вопрос, реорганизовывать, синтезировать, систематизировать, упростить и т.п.

Глаголы для обозначения целей в области устной и письменной речи (речевые действия): выделить, выразить словами, записать, обозначить, подвести итог, подчеркнуть, продекламировать, произнести, прочитать, разделить на составные части, рассказать, пересказать и т.д.

Глаголы для обозначения целей в сфере межличностного взаимодействия: вступить в контакт, выразить мысль, высказать согласие (несогласие), извиниться, извинить, ответить, поблагодарить, высказать одобрение, оказать помощь, пригласить, присоединиться, сотрудничать, улыбнуться, принять участие и т.п.

Литературный обзор по развивающим технологиям, позволил нам выявить их функционально-дидактическое значение и возможность их применения в будущей профессиональной деятельности. Работа по целеполаганию была применена в разработке уроков развивающего характера. Аналогичное целеполагание разрабатывалось и для формулировки конкретных целей в других предметных областях через общие логические операции, общие учебные действия, конкретные предметные области (БЖД, математика, естествознание, физическая культура).

Список литературы:

1. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики. – Москва : Изд-во Свет, 2015. С 35.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – Москва ИНТОР, 1996.
3. Егорова, Г.И. Профессиональная подготовка бакалавров в параметрах интеллектуализации как ведущего ориентира высшей школы //Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 1 (29). С. 113-120
4. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016. – 284 с.
5. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования : учебник для бакалавров [Текст] / А.Н. Джуринский. – М. : Издательство Юрайт, 2012. – 675с.
6. Лазарев, В.С. Проектная деятельность в школе : учеб. пособие для учащихся 7-11 кл. [Текст] / В.С. Лазарев. – Сургут : РИО СурГПУ, 2014. – 135с.
7. Лапыгин, Ю.Н. Методы активного обучения [Текст] : учебник и практикум для вузов / Ю.Н. Лапыгин. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 248 с.

Сорокина О.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Е.А. Шанц, канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

ВОСПИТАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РУЧНОМ ТРУДЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ТРЯПИЧНОЙ КУКЛЫ)

В дошкольном возрасте наилучшим образом решается задача формирования самостоятельной, активной, творческой личности. Дошкольный возраст наиболее благоприятный период в плане решения обучающих, развивающих и воспитательных задач, формирования ребёнка как личности. В этом возрасте много возможностей привить ребёнку любовь к труду, к самостоятельности.

Трудолюбие и самостоятельность – фундамент для развития всех других качеств личности.

В главе 1 ст. № 3 Федерального закона «Об Образовании в РФ» от 29.12.20012 года № 273-ФЗ указывается, что одним из принципов государственной политики и

правового регулирования является «гуманистический характер образования, воспитание трудолюбия…» [1].

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» направлена на становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества [2].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил уточнить значение понятия «трудолюбие»: любовь к труду, сильное желание трудиться, интерес и влечение к трудовой деятельности – основа личностного качества, называемого трудолюбием.

Значение труда, как фактора развития личности ребенка, нашло отражение в трудах крупнейших отечественных и зарубежных представителей педагогической мысли, таких как Е.Н. Водовозова, О. Декроли, Т. Кампанелла, Я.А. Коменский, Н.К. Крупская, Д. Локк, А.С. Макаренко, Р. Оуэн, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и мн.др.

Содержание процесса воспитания трудолюбия у детей выделено в исследованиях учёных по дошкольной педагогике. Установлена роль труда в разностороннем развитии ребенка (Л.В. Куцакова, В.И. Логинова, Я.З. Неверович, Л.А. Порембская и др.), разработано содержание детского труда (Р.С. Буре, В.Г. Нечаева, Н.М. Конышева, М.В. Крулехт, Л.Е. Образцова, Л.А. Парамонова, Д.В. Сергеева, А.Г. Тулегенова и др.), определены формы организации трудовой деятельности (З.Н. Борисова, Г.Н. Година, С.А. Козлова, Л.В. Крайнева, А.Д. Шатова и др.) [4].

Именно эти исследования дают ответ на вопрос о содержании, средствах, методах, формах организации труда и его роли в воспитании личности детей дошкольного возраста.

Важную роль в воспитании трудолюбия дошкольников играет дошкольная образовательная организация, где ребенок имеет возможность включаться в различные виды трудовой деятельности.

Среди разнообразных видов детской деятельности особое место принадлежит ручному труду и, в частности, изготовлению тряпичных кукол. Это объясняется тем, что этот вид трудовой деятельности является одним из наиболее значимых для ребёнка - дошкольника (Т.А. Власова, М. Муссилиу, Н.М. Рустамова, К.С. Сейдекулова и др.).

Ручной труд (И.Я. Базик, Э.К. Гульянц, Н.М. Конышева, М.В. Крулехт, Л.В. Куцакова, Л.А. Парамонова и др.) как специфический вид труда появляется в старшей группе детского сада. Дети изготовляют поделки, игрушки из природного материала, бумаги, ткани, дерева, ремонтируют книги. В этой деятельности развивается конструктивное и планирующее мышление детей, умение самостоятельно ставить цель, достигать наилучшего результата, оценивать свои возможности, проявлять творчество, фантазию, выдумку, настойчивость. Ручной труд приучает детей оказывать внимание окружающим, трудиться ради того, чтобы доставить себе и им удовольствие [4].

Изготовление тряпичной куклы – труд кропотливый, интересный и необычный. Благоприятный эмоциональный настрой детей во время изготовления куклы, радость общения в труде, наслаждение, испытываемое в процессе создания красивой игрушки, очень важны для общего развития. Эти эмоции являются важным стимулом воспитания у них трудолюбия. Данный вид ручного труда содержит все компоненты трудовой деятельности: мотив, цель, план работы, результат [3]. Однако недостаточная изученность специфики изготовления тряпичной куклы и отсутствие эффективной технологии обучения данному виду ручного труда, направленной на воспитание трудолюбия у дошкольников, не позволяет продуктивно использовать эту деятельность в педагогическом процессе.

Появляется *противоречие* между имеющимися потенциальными возможностями воспитания трудолюбия у дошкольников посредством изготовления тряпичной куклы и

отсутствием научно обоснованных педагогических условий, необходимых для реализации этих возможностей.

С целью выявления исходного уровня воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста нами был проведён констатирующий этап исследования. Базой исследования явился детский сад «Голубок» г.Сургута, в котором приняли участие 25 детей старшего дошкольного возраста, 25 родителей и два педагога. Исследование было построено по трём направлениям: с детьми (беседа, направленная на выявление представлений детей о труде. Автор Р.С. Буре; методика по изучению особенностей отношения ребёнка к процессу труда. Авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина; диагностика по выявлению ручной умелости и способности реализовать замысел у детей старшего дошкольного возраста. Автор М.В. Крулехт), с педагогами (анализ календарно-тематического планирования; анализ плана работы с родителями; беседа с педагогами; анализ развивающей предметно-пространственной среды группы), с родителями (анкетирование).

По направлению работы с детьми для выявления исходного уровня воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста, были выделены компоненты, уровни и показатели, разработанные С.А. Юзеевой[5].

Для выявления когнитивного компонента нами была проведена беседа, направленная на выявление представлений детей о труде. Так, в ходе проведённой беседы было выявлено, что 12% детей (3 ч.) имеют высокий уровень представлений о труде. Данные дети не испытывали затруднений в ответах на вопросы. Ответы были развёрнутые, по существу. Так, например, Тимур А., отвечая на вопрос: «Как ты думаешь, зачем люди трудятся?» - дал следующий ответ: «Трудятся, чтобы можно было еду покупать, одежду, игрушки». На вопрос: «Что такое труд?» - был дан ответ: «Это работа, дело такое». Смог назвать качества к каждой произнесённой профессии: «Продавец – по доброму говорить должен, водитель – внимательный, смотреть на дорогу должен». 48%детей (12 ч.) показали средний уровень сформированности представлений о труде. Их ответы были не всегда точны, детям требовались дополнительные вопросы. Например, Никита С., давая ответ на вопрос: «Кем работают твои родители?» - ответил, что: «Мама работает в большом здании, она там с другими людьми говорит. Не знаю зачем. Папа на машине ездит, другого дядю по делам возит». 40% детей (10 ч.) имеют низкий уровень сформированности представлений о труде. Дети затруднялись отвечать на вопросы даже при помощи взрослого, либо отказывались от ответа. Так, например, на вопрос: «Можешь ли ты объяснить, что такое труд?» - ответа не было. «Трудишься ли ты в детском саду?» - был ответ: «Нет. Я не хочу». (Ярослав А.). Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что у детей преобладает средний уровень сформированности представлений о труде.

Далее для выявления эмоционально-мотивационного компонента нами была использована методика Г.А.Урунтаевой, Ю.А.Афонькиной. Объектом наблюдения выступала трудовая деятельность детей старшего дошкольного возраста. Отмечалось присутствие интереса и желания у ребёнка выполнять работу, его отношение к результату труда. Дети были назначены дежурными по столовой, при подготовке необходимых материалов к организованной деятельности, получали определённые поручения. По завершению работы, вместе оценивали её качество. В ходе проведения методики было выявлено, что 8 % детей (2 ч.) имеют высокий уровень. Дети работали увлечённо, с желанием. Сразу откликались на просьбу воспитателя. Например, при подготовке материалов к занятию Света К. предложила свою помощь: «Можно, я тоже буду раскладывать салфетки». Во время уборки игрушек, Анастасия П., справившись со своей работой, стала помогать мальчикам собирать кубики. 48% детей (12 ч.) имеют средний уровень. Дети не всегда с первого раза выполняли просьбу воспитателя. Их желание трудиться зависело от интереса к предложенной работе. Так, например, во время уборки участка группы Яна П. отказалась смести песок с веранды, сказав: «Я хочу собирать

листья вот этими граблями». Услышав слова воспитателя: «Убираем за собой игрушки», Юра Б. взял машинку, которой играл, поставил на место и сразу отошёл в сторону, не желая помогать ребятам, с которыми играл. Низкий уровень имеют 44% детей (11 ч.). Данные дети, чаще всего отказывались выполнять поручения. А если выполняли, то не стремились получить хороший результат. Юля П. во время уборки игрушек, довольно небрежно положила кукол на шкаф, даже не стараясь красиво их усадить.

Проявления показателей эмоционально-мотивационного компонента у детей старшего дошкольного возраста соответствует среднему уровню.

Для выявления деятельностно–практического компонента была использована методика М.В. Крулехт. Объектом наблюдения выступала трудовая деятельность детей старшего дошкольного возраста. Отмечалась способность определить цель предстоящей работы, подобрать необходимые материалы и инструменты, обозначить порядок трудовых действий, организовать рабочее место, также отмечалось умение работать инструментами, самостоятельно выполнять всё намеченное, оценивать результат своего труда. Детям было предложено сделать аппликацию из бумаги, были предложены образцы аппликаций, также дети с воспитателем повторили последовательность выполнения данных поделок. Детям было необходимо самим выбрать бумагу нужного качества, цвета, формы, величины и необходимые инструменты. Анализ полученных результатов показал, что 8% детей (2 ч.) имеют высокий уровень. Эти дети сразу приняли решение, какую поделку будут делать, подобрали нужную форму и структуру бумаги, самостоятельно приступили к выполнению работы. Дети умело пользовались ножницами. Работы были выполнены аккуратно, с элементами новизны. Средний уровень деятельностно–практического компонента показали 36% детей (9 ч.). Дети смогли определить цель деятельности и начать работу. Во время выполнения работы, при затруднениях, дети смотрели по сторонам, задавали вопросы вслух, но прямо помощи не просили. Так, Тимофей Е., выполняя аппликацию, рассуждал вслух: «Нет, ни так получилось. Как же загнуть?», смотрел образец аппликации. Данные дети пользовались ножницами и клеем, но иногда возникали трудности. Анализ выполненных работ показал наличие недостатков: некоторые детали были приклеены не полностью; видны следы клея. Низкий уровень показали 56% детей (14 ч.). Дети смогли определиться с решением, какую поделку начать делать, однако было обнаружено, что при первой же неудаче некоторые дети, меняли цель. Так, Павел А. рассуждал: «Не клеится эта бумага, лучше рыбку сделаю». Часть детей, при малейшем затруднении, обращались за помощью к взрослому. Выполняя задание, дети часто отвлекались на посторонние раздражители, сопровождали свои действия громкой речью, проявляли небрежность в работе. Поделки у детей были помяты, отмечались следы клея даже там, где его не использовали. Исходя из результатов проведённой диагностики, можно сделать вывод, что у детей преобладает низкий уровень деятельностно-практического компонента.

Далее нами была проведена работа с педагогами. Анализ документации показал, что работа в данном направлении ведётся. Однако нами было отмечено: недостаточное количество уделённого внимания обучению детей ручному труду, а при работе с родителями по данной проблеме, не запланированы мероприятия информационного характера. По результатам беседы с педагогами, был сделан вывод, что педагоги осознают важность воспитания трудолюбия у детей, но испытывают некоторые трудности: в подборе объектов трудовой деятельности, в недостаточном количестве трудового оборудования для детей.

Непосредственными участниками образовательных отношений являются родители. С целью выявления степени их заинтересованности к данной проблеме мы провели анкетирование. Анализ ответов показал, что большинство родителей (92%, 23 ч.) понимают важность трудового воспитания детей. Но есть и такие, которые выполняют работу за ребёнка сами, не привлекая его к труду. (данное отношение было отмечено у 8% родителей (2 ч.)

Таким образом, результатом констатирующего этапа исследования явилось, что дети старшего дошкольного возраста, принимающие участие в эксперименте, имеют низкий уровень воспитания трудолюбия.

Наибольший процент детей с низким уровнем был выявлен при диагностике деятельностно – практического компонента. На наш взгляд, это может быть обусловлено отсутствием у педагогов методических разработок по организации ручного труда, а так же недостаточно уделённым количеством внимания по данному направлению работы.

Для решения этой проблемы нами были разработаны методические рекомендации для педагогов детских садов, которые включают в себя описание структуры образовательной деятельности по работе над тряпичной куклой и конспекты непосредственно образовательной деятельности по изготовлению кукол.

Таким образом, проведенная работа позволяет констатировать, что задачи нашего исследования решены, а цель достигнута. Разработанный нами методический материал, направленный на воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста посредством изготовления тряпичной куклы, будет полезен педагогам детских садов в организации совместной деятельности с детьми.

Список литературы:

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29 ноября 2012 г. № 273-ФЗ / Рос. Федерация // RG.RU : интернет-портал «Российской газеты». – Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html. – 10.02.2021.
2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155 / М-во образования и науки Рос. Федерации // RG.RU : интернет-портал «Российской газеты». – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html. – 20.02.2021.
3. Шайдурова, Н.В. Традиционная тряпичная кукла: учебно-методическое пособие / Н.В. Шайдурова. – СПб: ООО Детство-пресс, 2015. – 176 с.
4. Шанц, Е.А. Технологии приобщения дошкольников к труду / Е.А. Шанц // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2017. - № 1 – С. 54-60.
5. Юзеева, С.А. Организационно-педагогические условия воспитания трудолюбия у детей на первоначальном этапе их взросления: дис… канд. пед. наук: 19.00.07 / С.А. Юзеева – Ульяновск, 2011. - 180 с.

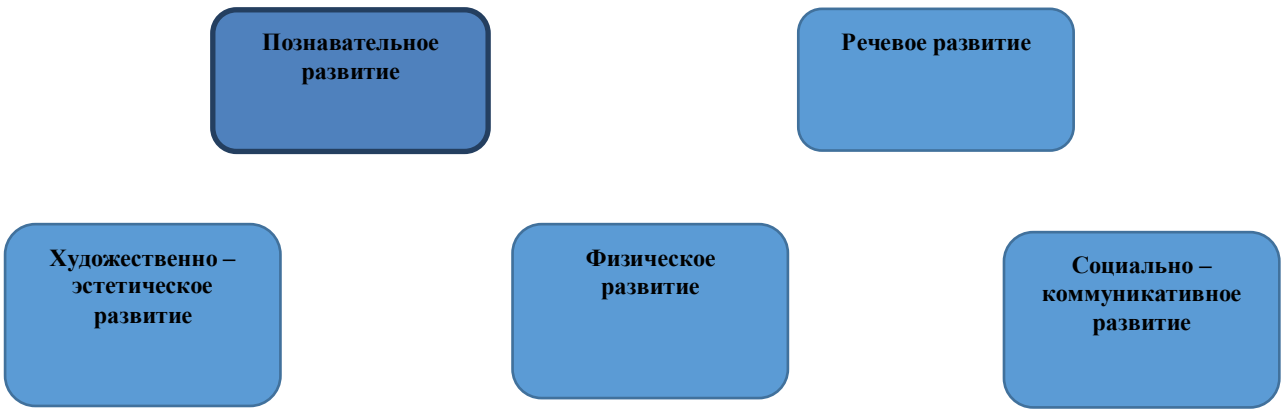
Багнетова Е.М., аспирант СурГПУ
научный руководитель: Капустина Н.Г., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым, описывает и раскрывает взаимосвязь деятельности и сознания. Фундаментальным положением этой теории является утверждение о том, что деятельность определяет сознание, т.е. оно лежит в основе деятельности, и они неразрывно связаны друг с другом. [3, с.75-83] Именно поэтому хочется подчеркнуть важность развития мыслительных операций при задержке психического развития в непрерывной, системной правильно организованной коррекционно – развивающей работе. Основу этой работы составляет непосредственно образовательная деятельность.

Непосредственно образовательная деятельность (далее НОД) – это многогранная сфера в системе образования, реализующая цели и задачи освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) для детей с ЗПР. НОД представляет собой разнообразные формы детской активности в соответствии с ФГОС ДО. Коррекционно – педагогическая деятельность организуется по отдельным областям образования. (Рис.1.)

Рис.1



Конкретное содержание образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (п.2.7 ФГОС ДО). [2] (Табл. 1)

Табл. 1

Возрастной период	Младенческий возраст (0– 1 год)	Ранний возраст (1 год – 3 года)	Дошкольный возраст (3 года – 8 лет)
1	Манипулятивная деятельность	Предметно - практическая деятельность с игрушками	Игровая деятельность
2	Эмоциональный контакт с близким человеком (мама)	Взаимодействие с близким окружением, с другими детьми	Активное включение речевой системы во все процессы

			жизнедеятельности
3	Познавательно-исследовательские действия	Экспериментирование с различными материалами	Познавательно-исследовательская (Изучение объектов окружающей действительности и взаимодействие с ними)
4	Тактильно-двигательные игры	Восприятие смысла сказок, стихов, рассматривание картинок	Художественно – эстетическая деятельность
5	Восприятие музыки, детских песен и стихов	Самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями	Конструирование с помощью многообразного оборудования
6	Двигательная активность	Воспринимать услышанное в музыке	Восприятие и осознанное воспроизведение музыкальных мотивов, игра на музыкальных инструментах
8			Самообслуживание и элементы трудового быта
9			Чтение, понимание прочитанного и умение воспроизвести смысл произведения, фольклор

Хочется более подробно в статье раскрыть особенности организации НОД по развитию мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития. У детей с ЗПР имеются специфические нарушения в области мыслительной деятельности, поэтому ребенку с ЗПР необходима система коррекционно-развивающих занятий, чтобы предотвратить дальнейшие трудности в процессе школьного обучения. [1, с 2-3]

При организации НОД по развитию мыслительных операций с детьми с ЗПР необходимо учитывать:

— индивидуальные, возрастные, психофизические особенности каждого воспитанника;

— особые образовательные потребности данной категории детей;

— специальные образовательные условия для детей с ЗПР;

Учитывая все вышеперечисленные факторы, нужно провести психолого – педагогическое обследование по изучению особенностей развития мыслительных операций.

Психолого – педагогическое обследование организуется с помощью специально подобранного комплекса методик. Данная процедура направленна на выявление актуального уровня развития мыслительной деятельности у детей с ЗПР. Эти данные позволяют спланировать весь ход коррекционно – педагогической деятельности.

Каждый специалист в процессе НОД учитывает полученные данные и организует коррекционно – развивающую работу. Все характерные признаки заносятся в индивидуальную карту развития. Это позволяет производить мониторинг результативности коррекционно – развивающей работы.

НОД реализуется в игровой форме и решает «триаду целей»:

1. Коррекционно – образовательные (формирование/обучение/освоение необходимых ЗУН)
2. Коррекционно – развивающие (коррекционно – педагогической работа должна быть направлена на развитие ВПФ, познавательной активности и самостоятельности)

3. Коррекционно – воспитательные (формировать принципы нравственности, морали во взглядах, ценностях, убеждениях)

НОД по развитию мыслительных операций старших дошкольников с ЗПР должна строится на учете потребностей самого ребенка, так как воспитанник с ЗПР – субъект системы образования.

Если рассматривать НОД, то эта деятельность включает в себя три этапа: организационный этап, основную и заключительную часть. НОД также предполагает предварительный этап, в который входит написание плана работы; составление мероприятий; сбор необходимого стимульного материала, оборудования; организация предметной коррекционно – развивающей среды.

В процессе осуществления НОД применяется сочетание методов: наглядных, словесных, практических. Такой подход позволит избежать истощения и переутомления ЦНС обучающегося с ЗПР.

Таким образом, НОД является многофункциональной системой дошкольного образования, позволяющая реализовывать поставленные цели и задачи образовательных областей и всесторонне развивать детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, учитывая актуальную зону развития.

Список литературы:

1. Коротовских Т.В., Григорьева Е.М., Купцова Ю.Н. Экспериментальное изучение особенностей развития мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №3, https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN319.pdf (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Теория деятельности А.Н. Леонтьева как основа изучения измененных состояний сознания (анализ феномена зависимости характеристик вдохновения от вида творческой деятельности) - Культурно-историческая психология - 2007. Том. 3, №2.

Буланова Т.В., Игнатенко М.С., студентки НАО СКУ им. М.Козыбаева
научный руководитель: Пустовалова Н.И., канд. пед. наук, доцент
НАО СКУ им. М.Козыбаева
г. Петропавловск

КОРРЕКЦИЯ АГРАММАТИЗМОВ В УСТНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

К сожалению, в настоящее время с каждым годом увеличивается число детей, которые приходят в дошкольные учреждения, а затем и в школу с нарушениями речи.

Именно в дошкольном возрасте дети накапливают опыт социального взаимодействия, у них происходит становление и развитие речи, ее фонетической, лексической и грамматической сторон. Успешное обучение ребенка в школе, развитие его социально-личностных возможностей напрямую зависят от уровня овладения ребенком родного языка в дошкольном возрасте.

В дошкольный период речевое развитие детей происходит наиболее интенсивно. Именно в этот период у дошкольников наблюдается резкий скачок в расширении его словарного запаса, дети начинают активно пользоваться всеми частями речи, а также постепенно у них формируются навыки словообразования.

Обычно дети, не имеющие проблем в речевом развитии, к 5-летнему возрасту свободно владеют развернутой фразовой речью, пользуются разными конструкциями сложных предложений. Также к этому возрасту они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К пяти годам у дошкольников формируется правильное звукопроизношение, а также готовность к звуковому анализу и синтезу.

Но иногда получается так, что не всегда у детей эти процессы протекают благополучно. Иногда у детей при нормальном слухе и сохранном интеллекте происходит задержка в формировании таких компонентов языка, как фонетика, лексика, грамматика. Это нарушение впервые было установлено и описано Р.Е.Левиной, оно получило название «общее недоразвитие речи». [1, с.127]

Общее недоразвитие речи является наиболее актуальной проблемой современного дошкольного образования. Несвоевременная коррекция данной речевой патологии может привести к школьной и социальной дезадаптации, а также может препятствовать личностному развитию ребенка.

Для детей с общим недоразвитием речи характерны следующие признаки: недоразвитие фонематического слуха, нарушение звукопроизношения, отставание в накоплении словарного запаса и грамматического строя речи.

Необходимо отметить, что нарушения лексико-грамматической стороны речи - ведущий дефект в структуре общего недоразвития речи.

При нарушении грамматического строя речи у дошкольников одним из главнейших признаков является наличие в их речи аграмматизмов. Очень важно их раннее выявление в дошкольном возрасте, для того, чтобы предупредить ошибки и произвести их коррекцию в устной и письменной речи, потому что успешное обучение детей во многом зависит от уровня владения связной речью.

Нарушения в формировании грамматического строя речи и методы их коррекции раскрыты в исследованиях Т. Б. Филичевой, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Г. В. Чиркиной, Н. В. Серебряковой, Р. И. Лалаевой, и др.

В работе Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В. высказывается мнение о том, что нарушение грамматического строя речи при ОНР обусловлено недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений. [2, с.42]

Также Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. отмечают, что при нарушении формирования грамматических операций наблюдается большое число морфологических аграмматизмов в речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Морфологические аграмматизмы проявляются в трудностях выделения морфем, а также соотнесения значения морфемы с её звуковым образом. К числу основных морфологических аграмматизмов авторы относят неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных; родовых и падежных окончаний количественных числительных; согласование глагола с существительными и местоимениями и др. [2, с.43]

Также у детей с общим недоразвитием речи наблюдается нарушение формирования синтаксической структуры предложения. Такие нарушения выражаются в пропуске членов предложения, неправильном порядке слов, отсутствии сложноподчиненных конструкций.

В настоящее время существуют различные авторские системы коррекционного воздействия на детей с общим недоразвитием речи, у которых имеются нарушения лексико-грамматического строя речи .

Логопеды в работе с дошкольниками с общим недоразвитием большое внимание уделяют работе над развитием понимания и использования в речи грамматических средств, учат детей производить активный поиск правильной формы слова.

Для того чтобы обучить детей правильно изменять слова по падежам, правильно согласовывать существительные и прилагательные в роде и в числе, логопеды предлагают детям специальные игры и упражнения. Это делается неспроста, ведь для дошкольников игра является главным видом деятельности. В игре ребенок не только получает новые знания, но и а также обобщает и закрепляет эти знания.

В настоящее время существует множество литературных источников по логопедии, в которых можно обнаружить множество примеров специальных игр и упражнений для коррекции аграмматизмов в устной речи у детей с общим недоразвитием речи.

Приведем примеры таких игр и упражнений из работы О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной.

Для активизации в речи детей пространственных предлогов (в, на, за, между и др.), которые подводят детей к употреблению падежных форм, авторы предлагают игру «Прятки». [3, с.39]

В игре «Чего не стало» детьми усваиваются формы родительного падежа единственного и множественного числа («не стало игрушек», «нет кукол»). [3, с.39]

Обучение детей образованию форм глаголов в повелительном наклонении , способствуют игры, когда дети дают поручения своим друзьям, игрушкам. [3, с.45]

При работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи, педагоги должны уделять огромное внимание тем моментам, которые вызывают у детей трудности в усвоении. Обычно к таковым проблемам относят согласование прилагательных и существительных, образование трудных форм глаголов в повелительном наклонении и т.д.

В старшем дошкольном возрасте детям даются задания и упражнения сложнее, в которых дети вынуждены сами находить правильную форму слова: «Спроси у белочки, сколько у неё глаз? Спроси про уши, хвост, рот».[3, с.52]

При коррекционно-логопедической работе над синтаксисом речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, необходимо развивать умение соединять слова в словосочетания и строить разные типы предложений – простые и сложные.

Часто педагоги используют прием составления предложений по картинам, на которых демонстрируются какие-либо действия или ситуацию. Этот прием помогает детям строить предложения, связывая их по смыслу.

О.С. Ушакова и Е.М. Струнина предлагают вводить «ситуацию письменной речи», в процессе которой логопед записывает то, что ребенок продиктовал. Данное упражнение способствует развитию у ребенка самоконтроля, активизирует употребление сложносочинённых и сложноподчинённых конструкций. [3, с.34]

Достаточно часто педагоги проводят упражнения на распространение и дополнение предложений, начатых взрослым.

Таким образом, как показал анализ исследуемойлитературыи работпологопедии, проблемаовладенияграмматическимстроемдетьмидошкольноговозрастасобщим недоразвитием речи насегодняшнийдень все ещё продолжает оставаться актуальной. Это обусловлено тем, что несформированность грамматической системы языкадошкольниковявляетсяглавнойпроблемойвструктуре общего недоразвития речи ребенка, а это всвоюочередь ,ведеткпоявлениюошибокнаписьмеивречи, атакже, можетповлиятьвбудущем насоциализациюребенкавобществе.

Список литературы:

1. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.

2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). - СПб.: СОЮЗ, 1999. - 160 с.
3. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 288 с.

Гайдаренко А.Д., студентка СурГПУ
научный руководитель: Кожанова Н.С., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет необходимость достижения детьми дошкольного возраста уровня развития, достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования. В то же время в стандарте фиксируется внимание на необходимости индивидуализации образования для каждого учащегося в связи с неоднородностью состава детей, в частности, в связи с учетом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. К названной группе относятся и дети с задержкой психического развития (далее ЗПР).

Дети с задержкой психического развития – самая многочисленная группа детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Министерства Просвещения РФ количество воспитанников с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях составляет 517 343 человека (6,8% от общего количества воспитанников). О.А. Сергеева, Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник утверждают, что ЗПР наблюдается у 25 % детей от общей популяции детского населения. А.В. Голощапов приводит данные, что около 20% детей на момент поступления в школу имеют задержку психического развития, и около 50% всех детей не способны адекватно усваивать школьную программу неадаптированную к их особым образовательным потребностям [3].

Недостатки развития внимания на начальных этапах его онтогенеза, связанные с замедленным созреванием нервных процессов у детей с ЗПР, задерживают возникновение навыков подчинения внимания, то есть переход его от непроизвольной реакции установки к вниманию как волевому процессу овладения поведением. Данный факт указывает на то, что для развития произвольного внимания детей с ЗПР, необходим глубокий анализ его состояния и поиск средств, позволяющих постепенно переводить внимание из непосредственного - первичного к опосредованному - вторичному по законам эволюции психических функций – от сенсомоторного уровня к контролируемому сознанием и управляемому волей процессу.

В связи с перечисленным выше, актуальность поиска средств обеспечения коррекционно-образовательного процесса для детей с задержкой психического развития является актуальной проблемой на современном этапе развития отечественного образования.

У всех детей с задержкой психического развития в той или иной мере наблюдаются недостатки внимания:

— нарушения устойчивости: ребенок не в состоянии длительное время выполнять какое-либо задание (внимание устойчиво не более 5-15 минут);

— нарушения концентрации: ребенок не может длительное время сохранять сосредоточение при выполнении задания, быстро теряет интерес к исследуемым объектам, очень легко отвлекается;

— сниженный объем: ребенок не умеет удерживать большой объем информации, выполнить сложную инструкцию, требующую выполнение нескольких действий;

— трудности в распределении внимания (неумение координированного выполнения нескольких действий одновременно);

— узость избирательности внимания: дети не различают главные и второстепенные признаки, устанавливают их на один уровень, совершая когнитивные ошибки;

— недостатки переключения внимания: отсутствие возможности сознательно и осмысленно перемещать внимание с одного объекта на другой или с одного способа действий на другой [2].

Эти нарушения обусловлены рядом физиологических и психологических причин:

1. Влияние астенического синдрома, при котором ребенок быстро утомляется после обычной нагрузки. Сюда относят такие особенности как: повышенная психическая и физическая утомляемость, гиперестезию (повышенную чувствительность к внешним раздражителям), эмоциональную лабильность (быструю смену настроения от восторга до гнева или пассивности), нарушения режима сна (зачастую трудности с засыпанием), вегетативные нарушения (головные боли, проблемы работы сердечно-сосудистой системы, дыхательной системы, головокружения, неправильная работа потовых желез и др.).

2. Несформированность произвольного компонента деятельности (неумение контролировать свою деятельность в соответствии с нормами и правилами общества, неумение осознанно контролировать и управлять деятельностью, планировать ее ход в сознании, оценивать результаты своей деятельности и сравнивать ее с заданным образцом).

3. Недостаток мотивации (отсутствие мотивов, связанных с содержательными или структурными компонентами познавательной деятельности).

Для преодоления этих трудностей в психолого-педагогическую практику в последнее время активно внедряются информационно-коммуникационные технологии, в частности цифровые образовательные ресурсы.

Цифровые образовательные ресурсы – представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, по мнению Л.И. Гороховой необходимы для организации учебного процесса, в том числе для детей с ЗПР [6]. Так как, очевидно, что ребенок с ЗПР без специальной психолого-педагогической помощи не способен овладеть произвольными формами внимания, поскольку у большинства детей, изучаемой категории, как уже было сказано, наблюдается незрелость произвольного внимания, недостатки мотивации и целенаправленности деятельности, сниженная работоспособность и повышенная истощаемость. Встает проблема необходимости достижения определенного результата, учитывая исходные трудности ребенка.

На наш взгляд, большим потенциалом решения задачи развития произвольного характера внимания детей с ЗПР дошкольного возраста, будет использование специально разработанных цифровых образовательных ресурсов (далее ЦОР) - современных средств обучения и воспитания.

Компьютер – принципиально новое средство обучения и воспитания, позволяющий глубже индивидуализировать образовательный процесс, а также раскрыть творческий

потенциал каждого учащегося. Кроме того, полимодальный характер представления информации, возможный при использовании педагогом ЦОР, позволяет найти к каждому ребенку индивидуальный подход, понять ведущий вид восприятия. Зная эту особенность ребенка, педагог может более эффективно и индивидуализированно построить образовательный процесс [1].

Образовательную ценность ЦОР предоставляет не только учащимся, но и педагогам. Так, возможности компьютерных программ позволяют оптимизировать рабочий процесс педагога, быстро и наглядно представляя результаты обучения, а также способствуют более активному внедрению творческого подхода в педагогическую практику. Педагог может самостоятельно изготавливать авторские цифровые программы, презентации, обучающие фильмы и др.

Цифровые образовательные ресурсы обладают следующими дидактическими свойствами: интерактивность, коммуникативность, возможность представления учебных материалов (текст, графика, анимация, аудио, видео) средствами мультимедиа, применением компьютерного моделирования для исследования образовательных объектов, а также автоматизация различных видов учебных работ [6].

Рассмотрим классификацию ЦОР, предложенную Е. В. Фабрикантовой, Е. Е. Полянской:

— по информационно-содержательному обеспечению образовательного процесса: информационные источники, информационные инструменты;

— по характеру доступа к информации: ресурсы, размещенные в сети (Интернет), ресурсы, размещенные на ЦОД (CD, DVD), комбинированные продукты;

— по образовательно-методическим функциям: электронные учебники, электронные учебные пособия, электронные УМК, электронные издания контроля;

— по типу информации: ЦОР с текстовой информацией, ЦОР с визуальной информацией, ЦОР с комбинированной информацией, ЦОР с аудиоинформацией;

— по однородности и масштабу проблемного поля: предметные, межпредметные, надпредметные;

— по виду учебной деятельности: ЦОР мотивационной направленности, ЦОР объяснения, ЦОР отработки и закрепления знаний, ЦОР контроля, интегрированные ЦОР [6].

Разработка ЦОР может идти по двум направлениям:

1. Использование готовых программ, которые применяются для «сборки» ЦОР из заранее набранного текста, заготовленного графического, видео-, аудиоматериала и т.п. Выбор ресурсов осуществляется на основе экспертизы, то есть осуществления экспертной оценки их по научно обоснованным критериям (требованиям), разработанным нами в процессе анализа теоретико-методологической базы в области психологии, дефектологии и педагогики.

2. Второе направление подразумевает самостоятельную разработку ЦОР с помощью специализированных программных средств [5]. Разработанный комплекс цифровых образовательных ресурсов осуществляется также с учетом требований, каждый разработанный и включенный в коррекционно-развивающий комплекс ресурс проходит экспертизу.

Проанализировав методическую литературу по проблеме разработки ЦОР, были выведены следующие этапы проектирования:

1 этап - предварительная работа (формулировка научно обоснованных дидактических требований к ЦОР, включающая анализ особых образовательных потребностей детей изучаемой категории, учет выявленных особенностей детей с ЗПР, определение форм ЦОР, которые будут входить в коррекционно-развивающий комплекс; уточнение технических требований к ЦОР - определение возможности реализовать данную технологию; составление структуры комплекса ЦОР исходя из задач развития и

коррекции, поставленных на основе изучения особенностей внимания исследуемой группы детей дошкольного возраста с ЗПР; составление методических рекомендаций по использованию ЦОР (для педагога);

2 этап - подготовка содержания и разработка алгоритмов действий детей, включенных в интерактивные ЦОР;

3 этап – дизайн (выбор общего стиля оформления, настройка навигации, создание меню и способов обратной связи);

4 этап – проектирование (непосредственное создание ЦОР);

5 этап – экспертиза, включающая оценку разработанных ресурсов на соответствие научно обоснованным требованиям, тестирование (проверка функционирования в режиме онлайн, проверка содержания материала ЦОР на предмет соответствия целям его создания, выявление ошибок программирования);

6 этап – редактирование (устранения выявленных на 5 этапе недостатков);

7 этап – ониторинг (оценка эффективности ЦОР для коррекционно-образовательного процесса).

На основе анализа психологических концепций развития, теоретических научных данных и об особенностях развития и образовательных потребностях старших дошкольников с задержкой психического развития, а также мотодологических основ обучения, воспитания, развития и коррекции детей дршкольного возраста с ЗПР, нами были сформулированы требования к содержанию и подбору ЦОР:

1) коррекционно-компенсаторный потенциал, предполагающий учет функционального состояния ЦНС и ее нейродинамики:

— активизация всех видов чувствительности: зрительного анализатора, слухового, тактильного, двигательного, вкусового и обонятельного;

— пошаговое предъявление материала;

— дозированная помощь взрослого;

— использование игровых приемов;

— использование зрительных опор;

— смена видов деятельности;

2) развивающий потенциал:

— соответствие возрасту;

— широкий возрастной диапазон;

— универсальность (в различных образовательных областях);

— вариативность (полизадачность);

— разные варианты сложности;

— интерактивный характер (активизирует рефлексию ребенка);

3) безопасность:

— физическая (соответствие требованиям СанПиН);

— психологическая (содержание ЦОР не провоцирует на самоповреждения, не пугает ребенка, не побуждает к вредным привычкам, не моделирует детально физиологические процессы, не изображает акты вскрытия, убитых людей и животных, следы кровопролития, боли отчаяния, гнева, злобного смеха, не провоцирует на агрессию и на поведение жертвы, не побуждает к жестокому обращению с животными, не содержит доминирующего замысла, не содержит гендерных признаков, побуждающих к преждевременному сексуальному развитию);

— духовно-нравственная (не изображает мистические символы и атрибуты, не вызывает расистские и националистические чувства, не может вызвать конфликты в детском коллективе, не демонстрирует элементы детской проституции, не посягает на детско-родительские отношения).

Критерии составлены с учетом принципа организации и функционирования системы коррекционно-компенсаторных и психолого-педагогических методов и приемов,

средств и форм работы, направленных на активизацию процессов компенсации, преодоление или устранение недостатков в развитии, вызванных задержкой психического развития. Учитывая тот факт, что в следствии минимальных мозговых дисфункций, являющихся причиной церебрально-органической задержки, страдают регуляторные функции центральной нервной системы, следовательно, компенсация дефекта осуществляется по мнению Л.С. Выготского, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской и др. по восходящему пути (снизу-вверх), то есть с опорой на сохранные сенсорные функции, комплекс анализаторов, лежащих в основе сенсорно-перцептивной системы, которая, в свою очередь, является базой для развития более сложных познавательных функций и когнитивных процессов. Поэтому, коррекционно-компенсаторный процесс организуется на активизации полисенсорной основы восприятия, это означает, что обучение познанию окружающего мира и развитие высшихпсихических функций необходимо начинать с опоройна анализаторную систему: зрительного, тактильного, слухового, двигательного, вкусового, обонятельного восприятия. Компенсация нарушений свойств внимания сочетается с развитием психических функций восприятия, памяти, воображения, мышления, речи. Поэтому, важным принципом при выборе и разработке образовательных ресурсов, включая ЦОР, является их «развивающий и коррекционный потенциал».

С целью наиболее эффективного обеспечение процесса коррекции свойств внимания старших дошкольников с задержкой психического развития были проанализированы и оценены на предмет возможности использования в образовательном процессе детей изучаемой возрастной группы и категории, по разработанным критериям, имеющиеся конкретные средства создания цифровых образовательных ресурсов. Выявлен их потенциал и недостатки в развитии внимания детей изучаемой категории. Далее нами поставлена и решается задача разработать комплекс научно обоснованных цифровых образовательных ресурсов способных развивать свойства внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, благодаря своему коррекционно-развивающему потенциалу и содержанию. Так в данный комплекс будут входить ресурсы в программе MicrosoftPowerPoint: буктрейлеры, игры – презентации (пазлы, дидактические игры, викторины, квесты), игровые тесты, мультфильмы, дидактические материалы (шаблоны, бланки) для интерактивных упражнений по созданию мультфильмов самими детьми, созданию интеллект-карт и др., а также подборка (на основе проведенной экспертизе по разработанным научно обоснованным требованиям) из видеохостинга YouTube обучающих мультфильмов, детских обучающих песен, мастер-классов для детей, подходящих для решения поставленной коррекционно-развивающей задачи.

Список литературы:

1. Горбунова, Л. И. Использование информационных технологий в процессе обучения / Л. И. Горбунова, Е. А. Субботина. — Текст : электронный. // Молодой ученый. — 2013. — № 4 (51). — С. 544-547. — URL: https://moluch.ru/archive/51/6685/ (дата обращения: 22.02.2021). – Режим доступа: свободный.
2. Деревянкина Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: Учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. – 77 с. – Текст: непосредственный.
3. Емелина, Д.А. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор). / Д.А. Емелина, И.В. Макаров // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. - № 1 - 2018 г. – URL: https://www.bekhterevreview.com/jour/article/view/123/103 (дата обращения: 22.02.2021). — Режим доступа: для авторизир. пользователей. — Текст: электронный.
4. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: монография. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. - Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2018. – 174 с. – ISBN 978-5-

907072-17-6. – URL: http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf (дата обращения: 22.02.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
5. Поначугин Александр Викторович, Лапыгин Юрий Николаевич Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза // Вестник Мининского университета. 2019. №2 (27). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-obrazovatelnye-resursy-vuza-proektirovanie-analiz-i-ekspertiza (дата обращения: 22.02.2021).
6. Фабрикантова Е. В. Использование электронных образовательных ресурсов в дошкольном и начальном образовании : учебное пособие к спецкурсу для студентов факультета дошкольного и начального образования / Е. В. Фабрикантова, Е. Е. Полянская ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВО «Оренб. гос. пед. ун-т». — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2016. — 104 с. — ISBN 978-5-85859-642-4. – URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/2802/1/12.pdf (дата обращения: 22.02.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

Грибанова Т.Е., студентка СурГПУ
научный руководитель: Болгарова М.А., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ НАВЫКУ ЧТЕНИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Для детей развитие навыка чтения очень сложный и длительный процесс, занимающий много сил и времени. Поэтому проблема обучения навыку чтения детей с легкой умственной отсталостью обусловлена не только особенностями интеллектуального развития, но и органическими возможностями в речевой и познавательной деятельности. Это ведет к определенным трудностям, с которыми сталкиваются обучающиеся младших классов, преодоление которых не всегда бывает успешным. Из этого следует, что необходимо не только изучать психолого-педагогическую и специальную литературу для обобщения информации по формированию навыка чтения, а также находить новые подходы и приемы в работе с обучающимися с легкой умственной отсталостью.

Легкая умственная отсталость связана с нарушениями интеллектуального развития, которые возникают вследствие органического поражения головного мозга на ранних этапах онтогенеза (от момента внутриутробного развития до трех лет) [6].

У всех детей с легкой умственной отсталостью отмечаются нарушения речевого развития (системное недоразвитие речи), а также нарушения зрительного анализа и синтеза, что естественно влияет и затрудняет развитие навыка чтения.

Чтение – это один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации [1].

Навык чтения - это автоматизированное умение озвучивать печатный текст плавно, бегло, осознано (понимая содержание и смысл текста), а также соблюдение всех правил интонации и смысловых пауз [1].

Процесс чтения состоит из серии отдельных операций:

1. Опознание буквы в ее связи с фонемой (звукобуквенные связи).
2. Слияние нескольких букв в слог (слогослияние).
3. Слияние нескольких слогов в слово.

4. Интеграция (объединение) нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание [2].

Проблемами развития навыка чтения занимались такие ученые как: Е.К. Грачев, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, В.М. Бехтерев, В.П. Кащенко, А.Н. Граборов, Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев и др.

Наиболее содержательное определение навыка чтения дает А.Н. Корнев, который указывает, что «чтение как вид деятельности можно определить двояко: а) как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устноязыковую форму; б) процесс понимания письменных сообщений» [3, С.10].

Трудности в формировании и развитии навыка чтения у детей с легкой умственной отсталостью могут быть вызваны следующими причинами: нарушениями пространственных представлений, пространственной ориентировки, нарушением зрительно-моторной координации, моторики, графомоторных навыков, нарушением слухового, зрительного, фонетико-фонематического восприятия, нарушением произвольного внимания, памяти, особенно снижением слухоречевой памяти, нарушением сукцессивных функций (затруднениями при воспроизведении последовательности движений, последовательности в пространстве, во времени, в речи), речевого развития (нарушениями звукопроизношения), грамматического строя речи, бедностью словаря [5].

Также Х.С. Замский отмечал, что дети с умственной отсталостью усваивают новый материал очень медленно, только после многих повторений. У детей возникают трудности в запоминании нового навыка, а также самостоятельно им трудно начать применять новые знания и умения на практике. Так же отмечается недостаточность логического мышления, что ведет за собой трудности к обобщению [6].

Как говорилось ранее, легкая умственная отсталость вызывает нарушение речевого развития (системное недоразвитие речи), которое проявляется в ограничении активного и пассивного словарей на бытовом уровне, нарушением фонематического восприятия, звукопроизношения, и нарушения всех остальных компонентов речевой системы.

Обучение детей с легкой умственной отсталостью ведется в соответствии с программами АООП учитывающими их психофизические особенности, а также с заключениями ТПМПК, которые направлены на коррекцию и компенсацию имеющихся у обучающихся с легкой умственной отсталостью нарушений, в том числе и нарушение навыка чтения.

Обучение навыку чтения детей с легкой умственной отсталостью является одной из важных сторон деятельности учителя-логопеда.

Порядок изучения звуков и букв усложняется из-за индивидуальных особенностей обучающихся. С логопедической точки зрения целесообразно начать изучение букв с учетом последовательности формирования звукопроизношения в онтогенезе и артикуляционных возможностей ребенка.

Так же для закрепления характеристики звука на первых этапах логопедических занятий используются иные условные обозначения звука, например: красный цвет - для обозначения гласных звуков, синий для обозначения согласных твердых и мягких звуков (зеленый цвет на первых этапах обучения исключается).

В практической работе с обучающимися с легкой умственной отсталостью мы опираемся на аналитико-синтетический метод и методики Р.И. Лалаевой и Т.Г. Егоровой. Большее количество времени отводим на изучение отдельных звуков и букв, а также постоянно возвращаемся к уже изученным буквам.

Ниже представлены этапы формирования навыка чтения, основанные на аналитико-синтетическом методе обучения чтению:

1. Овладение звуко-буквенными обозначениями.

Данный этап начинается с изучения звука, и длится весь букварный период. Важно при изучении буквы, обозначающей согласный звук называть ее без призвука гласной, то

есть «Ж», «М», а не «ЖЭ», «ЭМ», «МЭ». Только после того, как ребенок научится определять звук и выделять его на фоне других звуков, начинаем обучать соотносить звук с его графическим изображением. Для ребенка, начинающего осваивать навык чтения, буква не является простым графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. После этого мы учим ребенка соединять несколько звуков в слоги, а затем в слова. Вместе с этим обязательно «ищем» изучаемую букву в словах или предложениях, для понимания ребенком, что буква - это не отдельный символ, а часть слова и текста.

2. Послоговое чтение.

На данном этапе ребенок должен читать последовательно каждую букву, анализировать ее, соединяя в слог. Ребенок последовательно читает каждую букву и анализирует ее, после соединяет буквы в слог и учится воспринимать слог целиком. Это очень долгий и сложный этап для детей с легкой умственной отсталостью, так как обучающийся должен перейти от изолированно звучания звуков к их сочетанию. Конечным результатом считается, когда ребенок может прочитать слог так, как он звучит в речи.

3. Становления синтетических приемов чтения.

Этот этап является переходом от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени ребенок должен читать знакомые слова целостно, а малознакомые и сложные по слоговой структуре по слогам. На этом этапе появляется смысловая догадка: ребенок начинает часто заменять слова и окончания. Это приводит к большему количеству ошибок, поэтому необходимо уточнение, контроль каждого прочитанного слова.

На этом этапе целесообразно проводить работу с разрезными словами. Не страшно, если ребенок будет читать сложные и не знакомые слова по слогам. На этом этапе очень важно следить, что бы ребенок не начал «додумывать слова». При чтении предложений и не больших рассказов желательно давать детям иллюстрации к тексту, что бы ребенок соотносил прочитанное с картиной, тем самым мы поможем ему развить навык понимания текста. При чтении стоит уделить внимание на то, чтобы ребенок не «терял» строку. В этом может помочь обычная линейка или указка.

4. Синтетическое чтение.

На этапе синтетического чтения главная задача – развитие понимания прочитанного. На этом этапе ребенок должен научиться не только анализировать слова, но и понимать предложения в едином контексте. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом и логикой всего рассказа.

Главными условиями, для овладения навыком чтения ребенка с легкой умственной отсталостью является коррекция недостатков устной речи, а именно развитие звукопроизношения, фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматических аспектов речи, визуального анализа и синтеза, развитие пространственных представлений [4].

Для формирования выразительного чтения, логических ударений, интонационных пауз можно использовать чтение по ролям. Для этого хорошо подойдут знакомые ребенку сказки (можно заранее просмотреть их на видео).

Формирование навыка чтения для детей с легкой умственной отсталостью является очень сложной задачей. Только совместными усилиями родителей, педагогов, специалистов можно добиться формирования беглого, осмысленного чтения, а также пробудить в ребенке интерес к процессу чтения.

Таким образом, успешное усвоение навыка чтения возможно лишь при достаточной сформированности фонематического восприятия и анализа, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, развития лексико-грамматической стороны речи, расширении и актуализации словарного запаса. Следует помнить, что при

обучении и развитии навыка чтения необходимо проходить все этапы последовательно, не переходя к новому, пока не отработаны предыдущие. Учитывая сложность работы по совершенствованию навыков чтения для детей с легкой умственной отсталостью и быструю потерю интереса к ней, необходимо использовать дополнительные игровые приемы, активизирующие речь школьников и их заинтересованность в процессе чтения.

Список литературы:

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студентов дефектологов фак. педвузов / А. К. Аксенова. - Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с. (Коррекционная педагогика) - ISBN5-691-00215-5- Текст: непосредственный.
2. Корнев, А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод, пособие / А. Н. Корнев. - Москва: Айрис-пресс, 2006. - 128 с. - (Библиотека логопеда-практика) - ISBN 5-8112-1241-0 - Текст: непосредственный.
3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. / А. Н. Корнев. - Сан-Петербург: МиМ, 1997. - 286 с. - ISBN 5-7562-0004-5.- Текст: непосредственный.
4. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. / Р. И. Лалаева. - Москва: Просвещение, 1983. - 136 с. - Текст: непосредственный.
5. Сиротюк, А. Л. Психологические причины трудностей школьников при формировании учебных навыков / А. Л. Сиротюк. - Текст: непосредственный // Логопед. - 2008. - № 6. - С. 18-32.
6. Замский, Х. С. История олигофренопедагогики / Х. С. Замский. - Москва: Просвещение, 1974. - 255 с. - Текст: непосредственный.

Галацан З.Н., Желудкова О.В., Исмаилова З.Л., студентки СурГПУ
научный руководитель: Некрасова О.А., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
Коротовских Т.В., канд. псх. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В современных условиях развитие коммуникативных умений и навыков у детей с интеллектуальными нарушениями является важной задачей, стоящей не только перед образовательными учреждениями, но и перед всем обществом. Особенно сложным это становится в условиях пандемии, когда затруднен непосредственный контакт педагога с учащимися. В этой связи большую актуальность приобретает дистанционное обучение, обладающее целым рядом специфических характеристик, которые оказываются весьма востребованными в условиях коммуникативных ограничений у младших школьников с интеллектуальными отклонениями.

Детям с ограниченными возможностями здоровья должна оказываться комплексная помощь, включающая в себя целостную систему социальной поддержки, специального образования и охраны здоровья. В условиях информационного общества к

этому присоединяется также необходимость обеспечения дистанционного образования детей с интеллектуальными нарушениями.

Методологической основой обучения и воспитания младших школьников с ограниченными возможностями здоровья является теория развивающего обучения, разработанная в трудах Л.С. Выготского [1], Л.В. Занкова [2], Д.Б. Эльконина [3], В.В. Давыдова [4], А.Н. Леонтьева [5] и других ученых. Вместе с тем, у детей с интеллектуальными нарушениями процесс развития отличается некоторыми особенностями, которые необходимо учитывать в процессе педагогической деятельности. Кроме того, дистанционное обучение также накладывает свой отпечаток на формирование коммуникативных умений и навыков у младших школьников с отклонениями в интеллектуальном развитии.

В современной педагогике научно доказано, что обучение ребенка начинается очень рано, фактически еще во внутриутробном состоянии. Там начинают развиваться и коммуникативные способности. Уже в раннем детстве коммуникативные способности предполагают наличие следующих основных компонентов:

во-первых, желание контактировать с окружающими, наличие сформировавшейся потребности в коммуникации;

во-вторых, знания ребенка о правилах и нормах коммуникации, которые позволяют ему эффективно взаимодействовать с окружающими;

в-третьих, наличие умений и навыков осуществлять общение (умение слушать, сопереживать своему собеседнику, отстаивать свою точку зрения, критически относится к собственной позиции, находить выходы из конфликтных ситуаций).

В научной литературе выделяют следующие критерии развития коммуникативных способностей у детей:

- умение выделить коммуникативного партнера, что предполагает его эмоциональное восприятие, понимание речи и удержание зрительного восприятия;
- наличие желания самостоятельного общения, проявление инициативы при взаимодействии с другими людьми;
- присутствие различных мотивов, которые помогают выстраивать процесс общения;
- умение планировать собственную деятельность в ходе коммуникации, что проявляется в соблюдении очередности диалога, нахождении соответствующей аргументации, наблюдении за эмоциональным состоянием партнера по общению;
- владение различными способами общения: словесными, мимическими, жестовыми, образными;
- способность адекватно оценивать результаты коммуникации, что проявляется в изменении собственного поведения по аналогии с поведением партнера по общению [6, с. 163].

Коммуникативные способности формируются гораздо медленнее у детей с интеллектуальными нарушениями. Данные отклонения могут развиваться по самым различным причинам, однако, для всех детей с такими отклонениями присущи серьезные дефекты речи. Это касается грамматики, лексики, фонетики. Результатом такого состояния речевой деятельности становится неадекватность коммуникативного взаимодействия младших школьников, что проявляется в их замкнутости либо в чрезмерной навязчивости, агрессивности или плаксивости, избирательности контактов либо в полном их игнорировании. Даже когда речь начинает восстанавливаться, это не всегда приводит к развитию коммуникативных способностей. Ребенок не чувствует потребности в общении не только со взрослыми, но и со своими сверстниками.

Можно выделить несколько уровней сформированности коммуникативных навыков и умений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Средний уровень развития коммуникативных умений и навыков характеризуется тем, что дети сравнительно легко вступают в контакт с другими людьми, они

самостоятельно выделяют партнера по общению, слушают и понимают своего собеседника, у них имеется коммуникативная мотивация, которая находит свое проявление в различных эмоциональных реакциях: просьбах, протестах, согласии или несогласии со своим собеседником. Вместе с тем, у них недостаточно развита рациональная структура общения: необходима постоянная помощь при общении, направляющее воздействие партнера, неумение стать на точку зрения собеседника.

Уровень ниже среднего в развитии коммуникативных умений и навыков у детей предполагает, что общение не инициируется самим ребенком, а может состояться только под воздействием окружающих. Процесс понимания собеседника здесь имеет место, однако, внимание ребенка постоянно рассеивается, он не может долго сосредотачиваться на одном партнере. Рациональная структура общения развита крайне слабо. Младший школьник плохо понимает эмоциональное состояние своих сверстников, что часто приводит к агрессивному поведению. Действия ребенка в ходе коммуникации носят хаотичный характер, что не позволяет ему выстраивать последовательный процесс общения.

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений и навыков встречается наиболее часто у детей с отклонениями в умственном развитии. На этом уровне младшие школьники не проявляют никакой инициативы к общению, они замкнуты и пассивны. Какие-то ответные реакции могут быть только при активном воздействии со стороны взрослого. У них очень плохо развита речь, что препятствует общению со сверстниками. Результатом этого становится повышенная тревожность и агрессивность. Данная категория детей нуждается в особой помощи со стороны педагогов.

Развивать коммуникативные умения и навыки у детей с умственными отклонениями оказывается достаточно сложно, поскольку у них вовремя не сформировалась потребность в самой коммуникации. Педагог часто не знает что делать, так как слова не воспринимаются ребенком на интеллектуальном уровне. Речь взрослого по отношению к ребенку теряет свою информационную составляющую. В такой ситуации становится необходимым коррекционное педагогическое воздействие, которое позволило бы перевести процесс обучения в иную плоскость. В научной литературе используется понятие «альтернативных коммуникативных полей», которое связано с переводом речевых конструкций в систему разноцветных графических символов [7, с. 98].

Использование альтернативных коммуникативных пространств оказывается весьма эффективным в процессе развития умений и навыков общения детей с умственными нарушениями, поскольку позволяет перевести процесс обучения на уровень образного мышления. Большую помощь здесь могут оказать взрослые, особенно родители, которые постоянно находятся рядом и включены в совместный процесс социализации [8 с. 56-57].

Значительными возможностями в этом смысле обладает Интернет и дистанционное образование. Интернет является, как раз, альтернативным коммуникативным пространством, которое может стать эффективным средством формирования умений и навыков общения у детей с интеллектуальными отклонениями. Виртуальное пространство, в частности компьютерные игры, могут быть сильным стимулом для возникновения самой потребности в общении у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. При наличии такой потребности процесс коммуникативного развития в дальнейшем может пойти более эффективно.

Дистанционное обучение основывается на принципе интерактивности, т.е. включенности учащегося в диалог на всем протяжении процесса образования. При этом ребенок сам может выбрать сферу общения, с кем и когда общаться. В отличие от «живого» общения виртуальная коммуникация обладает для ребенка с умственными отклонениями целым рядом преимуществ: коммуникацию можно в любой момент прервать без претензий противоположной стороны, имеется возможность максимально разнообразить общение, можно выбрать любой уровень коммуникации от самого простого до более сложного.

Компьютерная коммуникация, несомненно, требует содействия со стороны взрослого, особенно, на начальных этапах. Но дистанционные технологии оказывают серьезную поддержку не только самому ребенку, нуждающемуся в развитии коммуникативных умений и навыков, но и педагогу. У наставника появляется разнообразный инструментарий, с помощью которого он может «достучаться» до сознания ребенка, минуя даже сферу непосредственного вербального общения. Виртуальная среда представляет большие возможности для развития наглядно-образного мышления младших школьников с отклонениями в интеллектуальной области. Процесс обучения в таком случае оказывается максимально приближенным к возрастным особенностям детей и уровню их умственного развития.

При дистанционном образовании реализуется личностно-ориентированный подход к каждому школьнику с какими-либо отклонениями в развитии [9, с. 48]. Создается благоприятная среда для формирования коммуникативных навыков и умений, поскольку младшие школьники не так жестко привязаны к классно-урочной системе, у них появляется возможность делать перерывы в общении в любое время, устраняется психологическая зажатость, если ребенок стесняется своих физических недостатков, он большую часть времени проводит в благоприятном семейном микроклимате.

В процессе дистанционного обучения младшие школьники с умственными нарушениями не только развивают свои коммуникативные умения, но и формируют технологические навыки. Сюда относится умение работать за компьютером, осваивать новые программы, разбираться в символах и знаках. Информационные технологии постоянно совершенствуются, поэтому даже для того, чтобы играть в компьютерные игры, дети вынуждены совершенствовать не только свои технологические навыки, но и развивать интеллект. Поскольку компьютеризация в настоящее время охватывает практически все сферы деятельности, дети с интеллектуальными отклонениями оказываются включенными в единый информационно-технологический процесс [10, с. 62]. Это не только способствует их духовному развитию и общению со сверстниками, но в дальнейшем может помочь в получении профессионального образования и в трудоустройстве.

В дистанционном обучении используется так называемый модульный подход, когда весь учебный курс разбивается на несколько модулей, что позволяет представить изучаемый предмет в емкой и доступной форме. Это особенно важно для младших школьников с умственными нарушениями, поскольку они не могут долго концентрировать свое внимание на одном объекте. При модульном обучении есть возможность не только использовать таблицы и схемы, но и проводить различные презентации, которые благодаря своей наглядности и зрелищности будут восприниматься детьми с большей легкостью. Принцип наглядности особенно важен при обучении детей с умственными отклонениями, поскольку их рациональность формируется очень медленно, а образное мышление может восполнить этот недостаток.

Важными принципами дистанционного обучения являются гибкость и дифференциация учебного процесса. Гибкость планирования позволяет подстраиваться под индивидуальный ритм учащихся. Дистанционно можно осуществлять обучение не только в удобное время, но и с необходимой скоростью. Это оказывает существенную помощь детям с умственными отклонениями. Дифференциация образовательного процесса предполагает учет индивидуальных особенностей ученика и разработку учебных программ применительно к уровню его интеллектуального развития.

При дистанционном обучении реализуется принцип точности и проверяемости результатов обучения. Это особенно важно в процессе образования младших школьников с отклонениями в интеллектуальном развитии. В ходе дистанционного обучения применяются специальные индикаторы и целевые показатели, которые достаточно четко отражают уровень развития учащегося и те умения и навыки, которые он приобрел в

результате учебы. Имеются специальные программы, которые могут оценить степень развитости умений и навыков коммуникации у детей с интеллектуальными отклонениями.

В качестве итога можно отметить следующее. Дистанционное обучение позволяет повысить эффективность развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Данное обучение должно проходить под контролем педагога и иметь своей целью разностороннее формирование умений и навыков межличностного и информационного общения.

Список литературы:

1. Баблумова, М.Е. Экспериментальное изучение уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью [Текст] / М.Е. Баблумова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. - № 4. – Т. 1. - С. 162-164.
2. Агаева, И.Б. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью [Текст] / И.Б. Агаева, М.В.Вечер // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева. – 2016. - № 1 (35). – С. 95-98.
3. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра [Текст] / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Теревинф, 2014. – 432 с.
4. Скворцов, В.Н. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как инновационная форма образования в регионе [Текст] / В.Н. Скворцов, М.И. Никитина, Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. – 2010. - Т. 3. - № 3. - С. 43-50.
5. Кобрина, Л.М. Дистанционное обучение как один из подходов в социализации детей с аутизмом [Текст] / Л.М. Кобрина, М.Ю. Данилкина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. – 2015. - Т. 2. - № 4. - С. 61-65.

Иванова А.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Коротовских Т.В., канд. псх.наук, доцент,СурГПУ
г. Сургут

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Готовность детей к обучению в школе строится на основе уровня развития всех сторон психики, в особенности большая роль отводится характеру развития фонематического восприятия. Дети, имеющие нарушения психического и речевого развития, испытывают трудности в овладении звукового комплекса языковой системы.

Формирование фонематического восприятия у детей с задержкой психического развития изучали ряд ученых специалистов в области психологии, педагогики и дефектологии (Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина). Так, В.В. Лебединский дал определение термину «ЗПР», характеризуя задержку психического развития как

замедленный темп психического развития, выражающееся в ограниченности словарного запаса и общего запаса знаний, интеллектуальной незрелости, незрелости процессов мышления, быстрой утомляемости в процессе интеллектуальной деятельности, доминирование игровой деятельности. У детей с ЗПР замедленна скорость операций приёма и переработки сенсорной информации, отставание развития речи, недостаточность интеллектуального развития, его основных форм и операций, снижена познавательная активность, а также на низком уровне находятся представления об окружающем.

К.С. Лебединская определила классификацию основных вариантов ЗПР[1, с. 45]:

1. ЗПР конституционального происхождения. Характерна эмоциональная незрелость, инфантилизм психических и физических процессов, инфантильное телосложение, незрелость эмоционально-волевой сферы, незрелость развития мимики, общей и мелкой моторики. Трудности адаптации в школе осложнены вследствие пресыщаемости в учебной деятельности. Дети данного варианта творчески подходят к игровому замыслу и проигрыванию сюжета. Игра детей данного варианта наиболее привлекательна.
2. ЗПР соматогенного происхождения. Замечена связь с этиологией затяжных хронических заболеваний ребенка (поражением органов сердечно-сосудистой системы, эндокринной и т.д.). Детям свойственна стойкая психофизическая астения, которая ведет к проявлению таких патологических черт как робость и неуверенность.
3. ЗПР психогенного происхождения. Гиперпротекция и гипопротекция в семье влечет за собой формирование патологического развития личности ребенка. Вариант гипоопеки приводит к развитию безответственности, импульсивности, а гиперопека влечет за собой развитие незрелости волевых процессов, сниженной работоспособности. У некоторых детей проявляется агрессия и негативизм, у других – различные страхи, проявление речевого мутизма. В целом, нарушено развитие ЭВС и личности.
4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Вследствие минимальной мозговой дисфункции и органическим поражением центральной нервной системы. На фоне нарушений центральной нервной системы характерно проявление следующих заболеваний: ВСД, гидроцефалия, иннервация черепно-мозговых процессов. Также характерно недоразвитие ЭВС и познавательной активности.

В 4 года ребенок уже способен дифференцировать фонемы, для этого необходимо, чтобы фонематическое восприятие было сформировано. К концу дошкольного возраста в норме у ребенка должны быть сформированы способности восприятия фонем родного языка, а также контроль за правильным собственным произношением. Равно как развитие правильного фонематического восприятия, так и правильное звукопроизношение в этот возрастной этап должно быть полноценно развито. Анализ и синтез звуков устной речи возможен благодаря сохранному фонематическому восприятию.

Фонематические процессы включают в себя фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления. На основе фонематического восприятия и анализа развиваются такие составляющие как фонематические представления. В этом возрасте ребенок различает гласные звуки от согласных, мягкие от твердых, шипящие от сонорных.

Эльконин Д. Б. дал определение понятию «фонематическое восприятие». В его представлении это слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании [2].

Фонематическое восприятие проходит несколько этапов развития, которые определил Н.Х. Швачкин. Изначально ребенок дифференцирует гласные, позже различает согласные, далее переходит на стадию дифференцировки сонорных и глухих, твердых и мягких согласных[3].

Трудности у детей с ЗПР проявляются при повторении предложений, слова которых состоят из пяти и более слогов. Так, дети с задержанным развитием психики сокращают такую слоговую структуру, либо перемещают слоги. Часто ошибки

проявляются при выделении звука в начале, середине или конце слова, при определении последовательности и количества звуков в слове. Проявление негрубой формы недоразвития речевой способности характеризуется недоразвитием фонетического и фонематического восприятия, слуховой и речевой памяти, часты проявления многословности или же, напротив, немногословность, сочетающаяся с неспособностью четкого развернутого высказывания. При сохранном слуховом анализаторе ребенок с ЗПР не дифференцирует отдельно фонемы, а значит, функция слухового восприятия сводится лишь к передаче информации.

При углублении в исследования физиологии открывается, что причиной является функциональное недоразвитие тех отделов головного мозга, которые отвечают за процесс функционального анализа сенсорной информации речевого отдела. В результате, ребенок не дифференцирует отдельные звуки в слове[4].

Шевченко С.Г. выделила основные особенности фонематического восприятия у детей с диагнозом ЗПР[5, с 9]:

1. Трудности выделения ударного звука в слове;
2. Неточность воспроизведения ряда слогов с оппозиционными звуками. Изолированно эти же звуки воспроизводятся верно;
3. Недоступно узнавание первого и последнего звуков в слове, а также слогообразующего гласного звука в односложных словах;
4. Выделение звука из слогов и слов нарушено, также как и определение наличия конкретного звука в слове;
5. Трудности проявляются при придумывании слова, в котором содержится определенный звук.

Для полноценной готовности к школьному обучению, ребенок должен правильно воспринимать и понимать полученную информацию. Подготовить ребенка к обучению в школе можно при опоре на принципы воспитания и обучения, выделенные Шатровой С.А. и Геворкян С.Г.[6]:

1) Принцип максимального использования в работе различных анализаторов;
2) Принцип сознательности;
3) Принцип поэтапности;
4) Принцип последовательности;
5)Принцип формирования произношения в условиях естественного живого общения.

Процесс игрового действия оказывает значительное благоприятное влияние на развитие и обучение всех детей без исключения. Поскольку включение в игру требует коммуникативное взаимодействие со всеми ее участниками, речь ребенка начинает развиваться вследствие появившейся потребности. Роль взрослого же в процессе игрового взаимодействия с ребенком имеет иную цель. Если ребенок преследует игровую направленность, то взрослый – обучающую.

По определению Коноваловой О.В. дидактическая игра – это деятельность, организованная в образовательном процессе, целью которой является формирование познавательного интереса на основе эмоциональной насыщенности игрового действия, а также на имитационном и символическом моделировании изучаемых явлений и процессов[7, с. 5].

Использование дидактических игр в процессе обучения детей с ЗПР, обосновано рядом причин[8]:

1. Освоение материала у детей с ЗПР проходит в замедленном темпе;
2. У детей с данной нозологией преобладает наглядно-образное мышление;
3. Непроизвольное развитие памяти;
4. Внимание таких детей неустойчиво;
5. Мотивация к познавательной деятельности сформирована на недостаточном уровне;

6. Непосредственно, обучение, основанное на игровой форме, наиболее эффективно влияет на включение в учебную деятельность детей, имеющих ЗПР;

7. В процессе игрового действия, ребенок с нарушением развития осилит объем умственной нагрузки больший, в сравнении с получаемой информацией в учебной ситуации.

В процессе коррекционной работы необходимо научить ребенка четкому и внятному звукопроизношению, пониманию и практическому применению в своей речи интонационной составной при постановке просьбы, вопроса или выражения благодарности, выделению важного из предложения, пониманию пространственных предлогов и слов, обозначающих временные характеристики, применению предлогов и союзов при построении предложения, свободному использованию в свое речи числительных совместно с частями речи, с возможностью их склонять.

Направленная на преодоление дефекта в развитии фонематического восприятия, коррекционная работа, проходит в несколько этапов: подготовительный (развитие неречевого слуха), развитие речевого слуха, развитие звукового анализа и синтеза. Так, на первом этапе применимы игры, цель которых развить слуховую память и внимание (игры на дифференциацию звуков по способу воспроизведения – топот, хлопки; дифференциация звуков по темпу – быстро, медленно; различение по ритме и силе звучания). На следующем этапе применяются игры, цель которых дифференцировать звуки одинаково звучащих слов, отличающихся по высоте, силе и тембру голоса (игры на дифференцировку слов близких по звучанию и звуковому составу; игры по различению слогов и фонем). На заключительном этапе применяются игры, цель которых определение количества слогов в словах, имеющих различную сложность; выделение первого и последнего звука в слове, различение звуков качественной характеристики, выделение количества, последовательности и места звука в слове.

Таким образом, развитие фонематического восприятия ребенка, старшего дошкольного возраста с ЗПР протекает в несколько искаженном виде, что впоследствии оказывает негативное влияние в отношении учебной деятельности. Особенно это выражается на этапе обучения письму и чтению. Коррекционная работа по развитию всех фонематических процессов строится на основе использования игровых приемов, которые, в свою очередь, оказывают положительное влияние в процессе обучения, поскольку является ведущим видом деятельности на данном возрастном этапе.

Список литературы:

1. Китаева, Н.Н. К вопросу о фонематических расстройствах у старших дошкольников с ЗПР / Н.Н. Китаева. – Текст: электронный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. - 2012. – с 160-169. - ISSN: 1818-6653. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-fonematicheskih-rasstroystvah-u-starshih-doshkolnikov-s-zpr (Дата обращения: 04.02.2021). - Режим доступа: свободный .
2. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В.В. Лебединский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с. ISBN 5-7695-1033-1. - Текст: непосредственный.
3. Швачкин, Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/ Составление К.Ф. Седова. — М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.: ил.ISBN: 5-87604-030-4. – Текст: непосредственный.
4. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Книга 1, под общей ред. С.Г.Шевченко. М.: Школьная Пресса, 2003. — 96 с.- ISBN 5-9219-0310-8. – Текст: непосредственный.

Изотова Т.Ю., Смаилова А.Б., студентки НАО СКУ им. М.Козыбаева
научный руководитель: Пустовалова Н.И., канд. пед. наук, доцент НАО СКУ им. М.Козыбаева
г. Петропавловск

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Эмоции — это одна из самых важных сторон психики ребенка, которая характеризуется переживанием им действительности. Ребенок вырастет жизнерадостным, активным, здоровым, как физически, так и психически, лишь при условии, если к нему относятся с пониманием, учитывая его права и всегда внимательны. Эмоциональное благополучие играет важную роль в жизни любого ребенка. Оно способствует полноценному развитию личности ребенка, формированию у него положительных качеств, выработке доброжелательного отношения к другим людям. Именно в семье, где ребенка любят, ребенок учится любить сам. Чувство любви, нежности к близким людям, прежде всего к родителям, братьям, сестрам, дедушкам и бабушкам, формирует ребенка как психологически здоровую личность.

На сегодняшний день, весь мир переживает тяжелый стрессовый период в условиях пандемии коронавируса и объявления карантина. Это негативно сказывается на эмоциональном состоянии большинства людей. Но труднее всего приходится детям, ведь они значительно зависят от состояния взрослых, т.к. пока не могут регулировать самостоятельно свои эмоции. Дошкольный возраст, как правило, является сензитивным периодом для развития эмоциональной сферы ребенка. В это время ряд эмоциональных переживаний дошкольника пополняется, его эмоции становятся намного ярче, у ребенка появляется потребность в эмоциональном насыщении по отношению к себе и окружающему. Наиболее сложно приходятся детям, имеющим речевые нарушения. Из-за слабо развитой коммуникации им сложно адаптироваться в новой среде, они могут подвергаться насмешкам среди сверстников, а ограниченный режим и вовсе не дает ребенку возможности полноценно раскрыться. Все это в дальнейшем может привести к проблемам со стороны эмоциональной сферы ребенка.

Исходя из этого, можно считать вопрос о коррекции эмоциональной сферы детей-дошкольников с нарушениями речи актуальным.

Во многих литературных источниках описывается большое количество систематизированных наблюдений о эмоциях.

Вильгельм Вундт один из первых дал трактовку определений эмоционального явления в общем виде, он является основоположником интроспективной психологии и сенсуалистических теорий. В своих трудах, он говорит о связи эмоции с ощущениями и простейшими психическими процессами. После, его теорию раскритиковал Титченер, он считал неточной теорию о неисчислимом множестве чувств. Он утверждал, что человек может испытывать только два чувства: удовольствие и неудовольствие.

Такие ученые как С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон основали концепцию эмоциональных процессов на методологических принципах теории отражения. В своей концепции они отмечают, что эмоции появляются в следствии отношений между человеком и окружающей средой. Вместе с тем, авторы обозначают, что эмоция является особой формой отношения человека к предметам и явлениям действительности, обусловленная их соответствием или несоответствием потребностям личности.

Л.С. Выготский утверждал, что эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка.

Эмоции играют важнейшую роль в психической деятельности человека и в становлении его как личности. Они разносторонне раскрывают человека, делают его интересным для окружающих и самого себя, обогащают психику. Если ребенок находится в состоянии повышенного интереса, то он может длительное время наблюдать за каким-либо предметом или объектом, способен рассуждать, мастерить или рисовать. Дошкольник без особых усилий запоминает моменты из жизни со всеми деталями при том условии, если они окрашены эмоциями.

В литературных источниках указывается ряд причин возникновения эмоциональных нарушений у детей, их можно выделить в две основные группы:

-конституционные- это причины, обусловленные типом нервной системы ребенка, его биотонусом, а так сюда относятся соматические особенности, т.е. нарушение функций каких-либо органов.

-неблагоприятное взаимодействие с окружающим социумом. Первым и самым главным окружением ребенка, является семья. Семья может оказывать негативное влияние на эмоциональное состояние ребенка. К таким влияниям могут относиться: семейные конфликты, разные требования к ребенку, непонимание его интересов, отвержение, гиперопека, сверхтребовательность.

Дошкольникам с ОНР зачастую свойственны типичные проявления, которые характеризуют нарушения всех компонентов речи. Как правило у таких детей первые слова появляются лишь к трем годам, а в крайних случаях к пяти. Речь фонетически слабая и имеет множество аграмматизмов. Их лексический запас беден, как со стороны пассивного словаря, так и активного. Наблюдаются также нарушения синтаксической, морфологической стороны речи и нарушения фонематического восприятия.

Нарушения речевого развития детей несет за собой множество отрицательных последствий в развитии и обучении ребенка. Следует выделить главные возможно возникающие проблемы: это проблемы диалогической и монологической речи, а также нарушения формирования эмоциональной сферы ребенка.

Рассмотрим особенности эмоционально-волевой сферы у детей с особыми образовательными потребностями, а точнее с общим недоразвитием речи. Недостаточное развитие экспрессивной речи и низкая речевая активность-это характеристика речи ребенка с ОНР. Такие нарушения оказывают влияние на формирование эмоционально-волевой сферы. Это обусловлено прямой связью между нарушениями речи и другими сторонами психического развития. В описании детей с общим недоразвитием речи в отношении его эмоционально-волевых качеств упоминается их быстрая переключаемость, несформированность самостоятельности, неадекватное выражение собственных эмоций и испытываемых им чувств.

Если рассматривать детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), то у детей Р.Е. Левиной было подмечено, что у детей с нарушенной речью страдает личностные качества. Так как в данном возрасте дошкольникам, готовившимся к учебной деятельности в школе важно устанавливать контакты с окружающими людьми, вливаться в социум, поддерживать общение со здоровыми сверстниками, а в силу своего речевого дефекта, ребенок не может раскрыться и полноценно говорить, то это будет вызывать у него дискомфорт. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о дальнейшей замкнутости ребенка, его неуверенности, снижении самооценки и прочих негативных последствиях.

Именно поэтому стоит затрагивать вопрос о коррекции и работе педагогов, психологов и дефектологов с ребенком, у которого на фоне общего недоразвития речи развивается нарушение эмоционально-волевой сферы. В первую очередь, стоит обратить внимание на коррекцию первичного дефекта ребенка, в данном случае, это общее недоразвитие речи. Дефектологом проводится диагностика ребенка, что помогает выявить причины дефекта, его происхождение, предпосылки, индивидуальные особенности, уровень недоразвития и так далее. Далее специалист разрабатывает специальную индивидуальную программу для коррекции нарушения ребенка с особыми

познавательными потребностями. В результате коррекции речевой деятельности ребенка, соответственно будет корректироваться и эмоционально-волевая сфера ребенка, ведется работа по принятию себя, вере в себя, достижение хоть и незначительных результатов помогает ребенку переступить барьер скованности, стеснения. Ребенок с общим недоразвитием речи со временем будет развивать в себе личностные качества, самооценка его начнет приближаться к более адекватной, а посредством этого у него будет появляться мотивация для дальнейшего получения положительного результата.

К коррекции эмоционально-волевых качеств ребенка с общим недоразвитием речи можно отнести также различные нетрадиционные методы в педагогической деятельности. Известно, что такие методы в силу своей нестандартных проявлений дают благоприятные прогнозы в работе с детьми с общими образовательными потребностями. Как, например, использование сказка-терапии может оказать значительное влияние в развитии не только эмоциональной, личностной сфер, но и при этом скорректировать основной речевой дефект, что является очень важным условием при проведении коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи. При сказка-терапии у детей развивается воображение, они могут представлять себя на месте главного героя, олицетворять себя с понравившимся персонажем, выявлять где добро и зло, что поможет им развивать весь спектр их эмоций, получать представления о положительных качествах и эмоциях на примере героев сказок. Кроме того, при прослушивании сказка-терапии, пересказе смысла данных рассказов формируется мыслительная деятельность посредством речевой деятельности, а также развивается речевая способность, умение правильно выстраивать предложения, соблюдать логику в рассказе, выражать свое мнение, а также пополнять свой словарный запас.

Эффективным методом для развития эмоциональной сферы является проведение игр и упражнений, которые направлены на воздействие сенсорной сферы ребенка. К таким играм можно отнести эмоционально-сенсорные игры. Они побуждают ребенка к эмоциональным реакциям, с помощью воздействия на сенсорные процессы. При игре или выполнении таких упражнений дети активируют моторные механизмы эмоционального отклика, в следствии это приводит в действие эмоциональную сферу. Данные игры легки в организации и не требуют специальной подготовки, их можно проводить спонтанно, в виде физминуток. Примером таких игр могут быть: игры-знакомства, игры на внимание, пальчиковая гимнастика, эмоционально-разогревающие игры.

Одной из главных задач, стоящей как перед педагогом, так и перед родителями ребенка при коррекции эмоциональной сферы, является обеспечение ребенку благоприятной атмосферы. Ребенок должен чувствовать поддержку и любовь семьи. Стоит уделять особое внимание проявлению его эмоций (радости, любопытству, любознательности и др.). Ребенка-дошкольника легко напугать, разозлить, но его также легко заинтересовать, вызвать у него чувства удовольствия и радости. Родители в свою очередь должны принимать активное участие в коррекционной работе, прислушиваться к советам педагога.

В заключении хотелось бы сказать о важности эмоций и вообще эмоционально-волевой сферы в жизни человека. Эмоции влияют на психическое состояние, на формирование адекватной личности, на способность адаптироваться к окружающим условиям, на социализацию, а также на дальнейшую жизнь человека во всех аспектах. И очень важно понимать какое значение имеет развитие в ребенке с особыми образовательными потребностями умение чувствовать, способность быть эмоционально активным и психологически здоровым. Как было написано ранее общее недоразвитие речи играет не очень благоприятную среду для развития эмоционально-волевой сферы, для формирования самосознания, самопринятия и т.д. Дети часто могут замыкаться в себе, не давая своим эмоциям и качествам развиваться. Данную проблему решают специалисты, лишь обследовав ребенка нарушением речи, а после, подбирая для него индивидуальную

программу. При своевременной коррекции как первичного дефекта, так и коррекцию психологического состояния ребенка, можно избежать неприятных последствий.

Список литературы:

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - М., 2007.
2. Выготский, Л.С. Собр. соч. Т.3. М., 2005.
3. Дубрынина, Т. Е. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста [Текст] / Т. Е. Дубрынина // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. — 2017. — № 1.
4. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина. — М.: Просвещение, 1968.
5. Вундт, В. Введение в психологию / Пер. с нем. Н. Самсонова. М.: Космос, 1912.

Ильина А.О., студентка СурГПУ
научный руководитель: Некрасова О.А., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

На данный момент очень актуальна тема развития мелкой моторики у детей. Она является важным компонентом в интеллектуальном и психофизическом развитии детей. Изучением данной проблемы занимались ученые, такие как: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец. А исследованиями связи развития руки и мозга занимались: физиологи В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.М. Сеченов; педагоги – М. Монтессори, В.А. Сухомлинский, Е.А. Стребелева; психологи Л.А. Венгер, Н.И. Гуревич, Н.О. Озерецкий,

Говоря о моторике человека в целом, определяют: общую моторику, мелкую и артикуляционную. Рассмотрим значение всех трех компонентов: Общая (крупная) моторика — это двигательная деятельность, которая осуществляется за счет работы крупных мышц тела [5]. У детей она развивается за счет любых подвижных игр, игр с мячом, скакалкой, обручем, гимнастики, танцев, беге, езде на велосипеде и т.д.

Артикуляционная моторика – совокупность двигательных возможностей речевого аппарата [3]. Для развития органов артикуляционного аппарата с ребенком проводят артикуляционные гимнастики, в рамках которых развивают язык, губы, щеки, мягкое небо ребенка. Это способствует правильному произнесению звуков, обычно гимнастика проводится на занятиях с логопедом или дома совместно с родителями.

Мелкая моторика представляет собой – совокупность двигательных возможностей выполнения дифференцированных пальцевых движений, определяющих успешность формирования навыков самообслуживания, различных учебных, трудовых и других операций [2]. В дошкольном возрасте ее развивают через пальчиковые гимнастики, упражнения и в процессе продуктивной деятельности [6].

Этот компонент, а именно мелкую моторику, мы возьмем за основу в нашей квалификационной работе, и рассмотрим все аспекты ее развития у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста.

Существует множество определений понятию «мелкая моторика», рассмотрим основные из них. Т.А. Власова и М.С. Певзнер в своих работах писали о том, что мелкая моторика человека – это комплекс реакций, умений, навыков и сложных последовательных движений, характерных человеку [4]. А.Л. Сиротюк считал, что – это

развитие мелких мышц пальцев, способность выполнять ими тонкие координированные манипуляции, движения малой амплитуды [6]. Н.В. Нижегородцева и В.Д Шадриков в своих работах определяли моторику рук как осуществление двигательных действий кисти, точность и четкость при выполнении физических упражнений и трудовых операций [6].

К мелкой моторике можно отнести движения – начиная от примитивных жестов (захват объектов) заканчивая самыми тонкими движениями (почерк человека, работа с мелкими предметами). Мелкую моторику в свою очередь определяют моторные навыки, к ним относится: гибкость (активная и пассивная), ловкость, быстрота, синхронность, выносливость, точность [5].

Мелкая моторика развивается естественным образом, начиная с младенческого возраста на базе общей моторики. Сначала ребёнок учится хватать предмет, после появляются навыки перекладывания из руки в руку, к двум годам он уже способен рисовать, правильно держать кисточку и ложку. В дошкольном и раннем школьном возрасте моторные навыки становятся более разнообразными и сложными. Увеличивается доля действий, которые требуют согласованных действий обеих рук. Высокая развитость мелкой моторики является важной составляющей быта человека. Так как ежедневно приходиться совершать огромное количество мелко-моторных действий: застегивание пуговиц, открывание и закрывание крышек, завязывание шнурков, письмо, рисование, манипулирование мелкими предметами [7].

Все компоненты в нашем организме взаимосвязаны и способны влиять друг на друга, в их числе находится и мелкая моторика. Этот факт изучен и подтвержден исследованиями многих крупнейших учёных, таких как И.П. Павлов, Л.А. Леонтьев, А.Р. Лурия. Мария Монтессори заметила связь между развитием тонких движений руки и речью детей, говоря о том, что если речь ребенка запаздывает, то это связанно с плохо развитой мелкой моторикой. Биологами было установлено, что в головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движения пальцев рук, расположены очень близко.

У большого количества дошкольников с ЗПР при неврологическом и нейропсихологическом исследовании выявляются легкие и латентные формы двигательных нарушений, которые являются последствием раннего органического поражения головного мозга (Ю.Г. Демьянов, И.Ф. Марковская). Иногда даже незначительная дисфункция подвижной сферы без актуальных и целенаправленных коррекционных влияний может привести к вторичному недоразвитию более проблемных и дифференцированных движений и действий, что негативно сказывается на становлении навыков письма, рисования, конструирования и других форм ручной деятельности ребёнка. Изменение (повышение или понижение) мышечного тонуса влечет за собой изможденность и астеничность мышц кистей рук. «Недостаточная дифференцированность иннервации мышц пальцев и кистей рук делает движения неловкими, препятствуют их согласованности и плавности. Поэтому ребёнок не может длительное время удерживать карандаш или 5 ручку, по мере нарастания утомления его движения становятся неточными, крупноразмашистыми, либо слишком мелкими» [2].

Существуют традиционные и нетрадиционные средства развития мелкой моторики.

Среди традиционных выделяются такие методы как рисование, плетение, аппликация, обводка по внутреннему или по внешнему краю, изготовление бус, лепка из пластилина, использование разных видов мозаик, собирание конструктора, пальчиковые игры и т.п. [1].

Однако в последнее время также в дошкольных учреждениях применяют и нетрадиционные средства для развития мелкой моторики детей с задержкой психического развития.

Учитывая интерес детей к современным игрушкам, на занятиях используются такие нетрадиционные средства как детский синтезатор и кукла Барби-гимнастка. Изготовлена кукла с подвижными суставами, что позволяет детям, манипулируя ею,

развивать мелкую моторику. В помощь детям разработана таблица с перечнем упражнений для гимнастики Барби [4].

В ходе исследований особенностей использования разных нетрадиционных техник при развитии мелкой моторики дошкольников с задержкой психического развития многих ученых, было доказано, что для большинства детей с задержкой психического развития свойственно создание своей языковой системы, которая бывает понятна только для них самих. Такие дети могут использовать жесты или знаки, которые будут обозначать те или иные буквы. В связи с этим применении разных техник вызывает особые интерес.

Среди них можно выделить использование прищепок, которое позволяет развивать не только тонкие движения пальцев, но и речь детей с задержкой психического развития. Детям нравится выполнять различные задания с прищепками, поскольку их привлекает необычность и новизна таких упражнений.

Не менее интересным в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития будет применении в развитии мелкой моторики игр-шнуровок, которые предлагала использовать Мария Монтессори. В настоящее время шнуровки бывают трех видов: простые шнуровки, где нужно зашнуровать что-либо, например, башмак, пуговицы, и другие цельные предметы. Сюжетные, когда малышу предлагается соединить различные предметы. И третий вид шнуровки - мягкие игрушки, где с помощью шнурка предлагается сшить детали, чтобы получить игрушку или целую картину [1].

Для развития мелкой моторики рук можно использовать крупы. Игр с крупами великое множество и все они очень положительно влияют на развитие мелкой моторики. Ведь крупы, макароны достаточно мелкие и что бы удержать их в пальчиках, нужен определенный навык. Для начала просто важно дать познакомится ребенку с крупой (макаронами, бусинами). Пусть малыш опустит руки в крупу, почувствует ее консистенцию, зажмет в кулачках, после попытается отряхнуть ручки. Следующим этапом - полное раздолье для фантазии [3].

Пальчиковые игры представляют собой уникальное средство, направленное на развитие мелкой моторики рук и речи детей в их единстве. Пальчиковые игры считаются универсальным, дидактическим развивающим материалом [2]. Методикой и сущностью таких игр выступает то, что нервные окончания рук оказывают воздействие на мозг ребенка и способствуют тем самым активизации мозговой деятельности. Важным моментом в любых пальчиковых играх является эмоциональная привлекательность для детей, неутомительность и динамичности.

При этом на практике существует несколько групп пальчиковых игр:

1. Упражнения для кистей рук, посредством которых дети обучаются напрягать и расслаблять мышцы кистей рук.

2. Упражнения для пальчиков условно-статические, при помощи которых происходит совершенствование ранее полученных навыков.

3. Динамические упражнения для пальцев, посредством которых развивается координация движений.

Важным моментом в любых пальчиковых играх является эмоциональная привлекательность для детей, неутомительность и динамичности.

Такие игры характеризуются достаточно высоким уровнем эмоциональности и увлекательности, а также характеризуются высокой эффективностью для общего развития ребенка [4].

Такой вид игр дает возможность активизировать моторику рук, что сказывается на выработке ловкости, умения управлять своими движениями. Помимо этого, пальчиковые игры помогают развивать память, так как в процессе игры запоминается положение пальцев, последовательность движений, словесное сопровождение [1].

Пальчиковые игры являются важной частью работы не только педагогов, но и родителей по развитию мелкой моторики дошкольников. Кроме этого, ребенок получает

различные сенсорные впечатления: идет развитие внимательности, способности сосредотачиваться. Все это способствует развитию речи и подготавливает руки к письму. Пальчиковые игры предполагают определенную комбинацию жестов, движений. Для того чтобы воспроизвести пальчиковую игру, ребенку необходимо уметь дифференцировать движения, выделять их. Пальчиковая игра подводит ребенка к тому, что он начинает более полно и расчлененно воспринимать игру, в результате чего восприятие становится целенаправленным, анализирующим.

Таким образом, организация целенаправленной, систематический и планомерной работы, направленной на развитие мелкой моторики рук у дошкольников, будет помогать развиваться ребенку, оказывая положительное влияние на весь его организм.

Список литературы:

1. Бардышева, Т.Ю. Здравствуй, как живешь? Развитие мелкой моторики / Т.Ю. Бардышева, В.А. Шипунова. - М.: Карапуз, 2013. - 383 с. - Текст : непосредственный.
2. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. [Т.А.Власовой и др.] – М. : Просвещение, 1994 – 139 с.
3. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить; Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Кузина. - СПб.: Изд. дом «МиМ», 2018. - 191 с. - Текст : непосредственный.
4. Нугаева, Р.Р. Связь мелкой моторики с игровой деятельностью и ее влияние на развитие личности дошкольника / Р.Р. Нугаева // Молодой ученый. - 2013. - №7. - С. 401-404. - Текст : непосредственный.
5. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 60 с. - Текст : непосредственный.
6. Светлова, И.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. - М.: Детство-пресс, 2012. - 71 с.
7. Смирнова, Е.А. Система развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста. - СПб.: Детство-Пресс, 2013. - 144 с.

Лесняк Е.В., студентка СКУ им.М. Козыбаева
г.Петропавловск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ М.МОНТЕССОРИ

Вот уже почти 100 лет имя Марии Монтессори приковывает к себе внимание педагогов более чем в 80 странах мира. Известная как выдающийся ученый и гуманист еще в начале века она создала педагогическую систему, равной которой в мировом опыте не было и нет. В идеях Монтессори- педагогики привлекают глубокий гуманизм воспитательной и образовательной системы, отсутствие какого-либо авторитаризма. Монтессори - педагогика удивительно технологична и продумана, она позволяет ребенку развиваться в его собственном темпе, соответственно его способностям, используя специально разработанные материалы под руководством опытного учителя. . Сегодня педагогика Марии Монтессори переживает пик популярности во всем мире. Тысячи педагогов, признавая педагогическую систему Монтессори уникальной и необычайно

эффективной, работает по ее педагогическим принципам. Функционируют тысячи детских дошкольных учреждений по всему миру, основанных на Монтессори-педагогике.

Для здоровых детей Монтессори-педагогика является развивающей, а для детей меющих какие- либо отклонения - терапевтической. Основным лечебным средством служат атмосфера, дух детского сада, обстановка, развивающая среда и личность педагога.

Мария Монтессори очень большое внимание уделяла развитию ребенка и его потребностям. Она всегда утверждала, что «ребенок наделен великими возможностями. И если мы действительно стремимся к преображению общества, целью обучения должно стать развитие человеческих способностей. Исследования последних лет убедительно доказали, что малыши обладают совершенно особой психикой. Это открытие указывает новый путь в процессе обучения, его новую форму, которая обращена к самой природе человека, до сих пор не принимавшейся в расчет. Изучение первых двух лет жизни распахнуло перед нами новые горизонты. Сам ребенок даровал нам эту возможность, приоткрыл перед нами свою психологию, совершенно отличную от психологии взрослого. Не учитель применяет методы психологии по отношению к ребенку, но сами дети раскрывают ученым свою психологию. Эти рассуждения могут показаться весьма туманными, однако все сразу же встанет на свои места, как только мы перейдем к примерам. Даже поверхностные наблюдения доказывают, что детский разум обладает способностью впитывать знания и возможностью самообучения».

1. Биография М.Монтессори

Мария Монтессори – врач и педагог из Италии, создала уникальную педагогическую систему, в основе которой свободное воспитание.

Мария Монтессори родилась 31 августа 1870 года в провинциальном итальянском городишке Кьяровалле. Она была единственным ребенком крупного чиновника Алессандро Монтессори и его супруги Ренильде Монтессори. По материнской линии предками Марии были ученые и священники Стоппани. Мама сама занималась образованием любимой дочери.

Как точно заметил Антуан де Сент Экзюпери, мы все родом из детства. Все то, что заложено в человеке в детском возрасте в итоге станет фундаментом для взрослой жизни. Это очень хорошо понимала Мария Монтессори, которая создала систему воспитания детей, равной которой в мире больше нет. Она открыла удивительный метод, позволяющий развивать не только здоровых детишек, но и родившихся с отклонениями. Система очень продумана, технологична и уникальна, способствует развитию интеллекта и используется во многих странах до сих пор. 6 января 1907 года открылся первый "Дом ребенка", работа в котором была построена по принципам Монтессори. Она стала руководительницей детского сада, оборудовав его таким образом, чтобы в нем было уютно и удобно детям разных возрастов. Она заказывает сенсомоторный материал и наблюдает, как ее дети с удовольствием и большой концентрацией занимаются. Она заметила, что в ходе этих занятий дети, пребывая в дружественной атмосфере, развивают позитивное социальное поведение, демонстрируя живой интетрес к вещам вокруг. С 1909 года метод Монтессори активно внедряется в жизнь. В том же году вышла ее первая книга «Метод научной педагогики применительно к воспитанию детей дошкольного возраста». В 1916г.- труд «Самовоспитание в начальной школе». Эти и другие работы Монтессори были переведены на многие языки и неоднократно переиздовались. Основой метода Монтессори стали опыты Клода Бернарда по воспитанию лиц с ограниченными возможностями, работы известного французского психиатра Эдуарда Сегена, опубликованные в Париже в середине XIX века, и экспериментальные исследования врача-отоларинголога Жана-Гаспара Итара, в частности, его известный труд «О речевом развитии Дикого из Аверона», посвященный воспитанию ребенка-маугли. Наибольшее влияние имели работы Эдуарда Сегена, который предложил ряд теоретических принципов

воспитания, успешно применяемых в современной педагогике и получивших распространение во многом благодаря Монтессори.

2 Основополагающие принципы педагогической системы М. Монтессори

При описании своих педагогических опытов, наблюдений и открытий, «метода научной педагогики» Монтессори сформулировала оригинальные принципы воспитания и взгляды на развитие человеческой личности, составляющие неотъемлемую часть Монтессори-педагогической системы. Философские взгляды Марии Монтессори отличаются гуманистической направленностью, в центре ее внимания - ребенок, которого Монтессори называет «строителем собственной личности», и потребности его развития. Необходимо подчеркнуть, что данная позиция - не следствие изначальной приверженности каким-либо теоретическим концепциям, а результат практической педагогической деятельности и плод длительного наблюдения за детьми врача-педагога Марии Монтессори. В своих работах она, несмотря на научный способ обоснования теоретических выводов и практических рекомендаций, основанных на многократных и длительных экспериментах, отказывается от академического стиля изложения. Ее описание методики выразительно, образно, метафорично, обладает чрезвычайной силой убеждения. Вводимые ею понятия отличаются поэтической образностью, отражают тонкое чувствование ребенка. К ключевым представлениям педагогики Марии Монтессори следует отнести такие, как понятия о «впитывающем разуме», «сенситивных периодах», «гуманистических тенденциях», «подготовленной среде», «свободе и дисциплине». В книге «Креативный ребенок» Мария Монтессори пишет, что так же точно и чудесно, как совершается эмбриональное развитие каждого органа в целом организме, в маленьком ребенке осуществляется бессознательное духовное развитие, обладающее творческой силой. Автор называет это «впитывающим разумом». Подобно тому, как процессы физического роста происходят по внутренним закономерностям и при определенных условиях протекают наиболее благоприятно, в процессе «духовного созревания» необходима «духовная пища». «Впитывающий разум» ребенка созидает не при помощи волевого усилия, как это бывает у взрослых, его работа разделена во времени на периоды, которые природа отвела для приобретения ребенком определенных завоеваний. Эти периоды Монтессори назвала «сенситивными». Монтессори писала, что в бессознательном ребенка совершенно отчетливо существуют другие психические функции, отличные от тех, которые проявляются в сознательном взрослого. Это различие Монтессори иллюстрирует при сравнении работы художника с работой фотоаппарата. Если мы хотим получить изображение предмета, пишет Монтессори, мы берем карандаши и краски или же фотографируем его. В последнем случае вне зависимости от того, сколько предметов - один или десять - на фотоснимке, изображение будет зафиксировано в доли секунды. Мы можем сфотографировать страницу из книги с родным или иностранным языком, для процесса фотографирования это не имеет значения. Фотографическое изображение запечатлевается на фотопленке, проявление и фиксация изображения происходят в темноте, и только потом фотографическая картина может быть рассмотрена на свету. Причем получаем мы ее в конце в неизмененном виде. Так же происходит процесс бессознательного развития ребенка. «Выразительна диспропорция между активностью внутренней жизни и возможностью ее внешнего выражения... нет регулярного, линейного развития, оно осуществляется рывками, подобно взрыву». В соответствии со своим возрастным этапом развития ребенок может не располагать еще сознательными психическими формами, такими как осмысленность, воля, внимание. У него есть бессознательный «внутренний голод». Эта собственная внутренняя потребность делает возможным для ребенка обучение без сознательного напряжения. Лишь в силу того, что он просто живет, ребенок впитывает окружающий мир. Этой привилегированной духовной формой ребенок владеет в возрасте до 6 лет, причем в первые 3 сода из них она представлена существенно сильнее. Она становится частью его личности. В этот временной период формируется базис личности ребенка и его интеллигентности на основе

опыта взаимодействия с окружающей средой. Причем очень важно понять, что такое «впитывание» окружающего мира происходит бессознательно, не избирательно. Это значит, что впитывается как позитивное, так и негативное, неограниченно, без усилий. Взрослые чрезвычайно высоко ценят человеческое сознание, но за эту честь они платят дорогой ценой. Как только поведение человека становится осознанным, он должен расплачиваться за новые знания тяжелой работой и значительными усилиями. Ребенок же удивительным образом легко и просто «впитывает» из окружающего мира сложные произвольные движения, национальную культуру и родной язык. В соответствии с этими теоретическими представлениями Монтессори предложила определенную воспитательную позицию для родителя и педагога, которую можно было бы назвать «активным наблюдением». Прежде всего родитель должен «не мешать» ребенку, бессознательно реализующему свой внутренний план развития. Взрослые не должны считать, что содержание духовной жизни ребенка определяется родительской волей и что из ребенка можно «лепить, как из воска». Монтессори сравнивала детей с садом, в котором растут разные растения. Садовник т в силах добиться, чтобы из ростка одного растения выросло что-то иное, так же, как невозможно влиять на скорость роста, вытягивая растение кверху. В начале XIX века в педиатрической практике были закреплены завоевание теоретических наук, в частности гигиены. Появилось убеждение, что для гармоничного физического развития ребенка не следует стеснять его собственную активность, например, необходимо оставить практику тугого пеленания. Монтессори с юмором описывала мамок и нянек, которые в прошлые времена, заботясь о красоте ребенка, пытались «вытягивать» носики детей, чтобы сделать их прямее, или же «учили ходить» грудного ребенка, переставляя его ножки. Конечно, подобные усилия не имели успеха, они не оказывали влияния на физическое развитие ребенка. В соответствии с наследственной программой, представленной в его генотипе и при отсутствии неблагоприятных условий, ограничивающих развитие, ребенок будет расти и развивать физические возможности исключительно своим собственным путем. Необходимым условием при этом является предоставление в познании окружающего мира свободы движений. Всяческие приспособления, искусственным образом призванные ускорить развитие, такие, например, как ходунки или бегунки, для здорового ребенка вредны. Вредным является и всякое ограничение активности ребенка, например, манеж или же запрещение ползать, ходить и т. п. Предоставление свободы необходимо и для внутреннего, духовного развития человека. Педагог должен при этом занять особую позицию, с любовью и вниманием наблюдая проявления развития ребенка, его внутреннего роста, поощряя его активную деятельность и оказывая ему помощь, чтобы малыш мог справиться с поставленными им самим целями самостоятельно. По мнению Монтессори, ребенок как бы обращается с призывом ко взрослому: «Помоги мне это сделать самому!» Монтессори считала также необходимым очень осторожно и взвешенно относиться к любым видам поощрения, исходящим от взрослых, особенно в оценочном виде. Похвала воспитателя иногда может даже унизить ребенка. В Монтессори-группе детского сада, так же как и в Монтессори-школе, не принято ставить отметок - как положительных, так и отрицательных.

Монтессори-педагогические приемы и принципы составления «подготовленной среды» позволяют учитывать индивидуальные особенности здорового и больного ребенка; они применимы для детей, чье развитие протекает с особенностями, нередко по причине болезни.

М. Монтессори была убеждена в том, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего его мира, на вхождение в культуру, созданную предшествующими поколениями, одновременно приводила к реализации заложенного в формирующейся личности потенциала, к полноценному физическому и духовному развитию.

В основу своей педагогической системы Монтессори положила биологическую предпосылку – любая жизнь есть проявление свободной активности. Развивающийся ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности. Ребенок, у которого отсутствуют признаки регрессии, весьма очевидным и энергичным образом демонстрирует свое стремление к функциональной свободе. Его развитие становится толчком к обретению все большей и большей независимости.

По мнению Марии Монтессори, успех при самостоятельном достижении цели - лучшая награда для ребенка. Упражнения, выполняемые самостоятельно, являются мощным стимулом для продолжения исследовательской деятельности ребенка, способствуют формированию самоуважения и уверенности в своих силах. Кроме активного наблюдения, задачей педагога является создание особой «подготовленной среды» для развития ребенка.

Список литературы:

1. Ионова, Е.Н., Топтыгин А.Л. Вальдорфская педагогика в контексте мировом и отечественном.- М.: Педагогика, 2018.- 264с
2. Лубовский, В.И. Специальная психология.- М.: Педагогика, 2016.- 402с. .
3. Назарова, Н.М. Основы специальной педагогики.- М.: Психология, 2017.-233с.

Манченко О.С., Алексеева О.В., студентки НАО СКУ им. М. Козыбаева
научный руководитель: Пустовалова Н.И., канд. пед. наук,
доцент НАО СКУ им. М. Козыбаева.
Г. Петропавловск

КОНТУРНЫЕ РИСУНКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ С ООП

Нередко случается, что читающий ребенок сначала учится хорошо, а затем наблюдается, что у него понижаются успехи в учебе. Это происходит из-за того, что на уроках учащийся с ООП отвлекается, испытывает трудности в выполнении заданий на логику, плохо ориентируется во времени и пространстве, в названии частей тела и то, где они находятся. Причиной этого является недоразвитие высших психических функций: память, зрительное и слуховое восприятие, мышление, внимание. Лучше всего развивать эти процессы нужно как можно раньше. Важно начать сформировывать данные процессы в начале 1-го года обучения.

В настоящее время проблема изучения и коррекции нарушений письменной речи, а именно дисграфия у детей является одной из самых главных задач логопедии.

Для коррекции, имеющих отклонений в письменной речи, авторы (Р.И. Лалаева, В .А. Ковшиков, И .Н. Садовникова, Е.В. Мазанова и др.), которые занимались данной проблемой, предлагали свои методики коррекции

На примере можем взять дифференциацию единственного и множественного числа существительных. (Р.И. Лалаева)

*Исследование дифференциации в импрессивоной речи. Суть методики заключается в том, что логопед задает вопросы по типу: «Покажи, где стул, а стулья?» «Где она варежка, а где пара» и т.д.

*Исследование дифференциации в экспрессивной речи. Суть процедуры: экспериментатор показывают какую-либо картинку и просит назвать предмет или предметы на ней. « Что нарисовано на картинке, скажи кто это»

По работе учителей-логопедов, оптическая дисграфия встречается чаще, чем другие формы дисграфий. При данной форме дисграфии, дети испытывают трудности в зрительном восприятии, нарушен анализ и синтез, а также координация движений, неточное представление о формы и цвета, недостаточно развита память. Отметим, что нарушение письма у ученика имеет стойкий характер, поэтому коррекционная работа должна быть направлена на развитие речи в целом.

Для того, чтобы коррекционная работа прошла эффективно, логопед в начале разрабатывает специальные мероприятия, которые направлены на преодоление ошибок. На этом этапе важно подключить родителей детей к работе.

Для того, чтобы правильно корректировать оптическую диграфию, надо:

1) Увеличить объем зрительной памяти;
2) Формировать и развивать зрительное восприятие и прелдставление;
3) Развивать зрительный анализ и синтез;
4) Развивать зрительно-моторные координации;
5) Формировать речевые средства, которые отражают зрительно-пространственные отношения
6) Учить разделять смешиваемых по оптических признакам букв.

Для того, чтобы ребенок лучше усваивал образ букв, ему предлагают:

-лепить образ букв, вырезать из бумаги и обводить контур букв в воздухе. (Р.И. Лалаева);

-выполнять упражнения по развитию зрительного, зрительно-пространственного восприятия, памяти и анализа на геометрических фигурах.

-разделять буквы, которые схожи по очертанию, в письменных упражнениях.

Для того, чтобы коррекционная работа была эффективна, важно хорошее состояние слухового и зрительного восприятия, моторно-двигательного развития, устной речи. Если недостаточно сформированы данные стороны развития, то могут возникнуть трудности в овладении не только письма, но и чтения.

Если говорить о деятельностном подходе в образовании, личность ребенка развивается, непосредственно, с окружающей средой. При этом, важно отметить роль учителя в процессе обучения в начальной школе, когда закладываются знания об окружающем мире и их предметах и коммуникативные умения детей. От компетенции педагога зависит многое, а одним из главных- это коммуникативные ситуации в инклюзивном классе, где обучаются нормотипичные дети вместе с ООП.

Список литературы:

1. Баскакина, И. В., Лынская М. И. Приключение Л. Логопедические игры. М.: Айрис – пресс, 2013
2. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. СПб., 1997
3. Лалаева, Р.И. Нарушения письменной речи. М., 1989.
4. Логопедия // Под ред. Волковой Л. С., Шаховской С. Н. М.: Владос, 2002
5. Лурия, А. Р, Очерки психофизиологии письма. М.: АМН СССР, 1950.
6. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2001

Михайлова А.И., студентка ШГПУ
научный руководитель: Юдина В.А., канд.псх.наук, доцент ШГПУ
г. Шадринск

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ АВТОРСКИХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ИГР

Речь, это одна из главных функций в жизни человека. Развитие речи долгий и целенаправленный процесс, он неразрывно связан с развитием психических и физических функций (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др.) [2].

Общее недоразвитие речи – это нарушение, при котором наблюдается несформированность речевых компонентов: лексики, грамматики, фонетики [8].

Впервые термин ОНР появился в 50-60 г.г. XX века. Сотрудники НИИ, совместно с Р.Е. Левиной, в коллективной работе провели множество исследований по речевым патологиям у детей дошкольного и младшего школьного возраста [3].

ОНР – это долгий процесс становление речевых компонентов. Дети не способны самостоятельно овладеть грамотной речью, с возрастом это нарушение проявляется сильнее. Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, сообщают, что дети с ОНР впервые месяцы жизни не отстают от детей с условно нормативным развитием. Примерно в одно время у них появляется гуление, первые слова. Но в дальнейшем дети с ОНР не способны объединять слова в двухсложные предложения. Основными симптомами отклонения от нормы являетсято, что дети не подражают и не повторяют новые, незнакомые слова за взрослыми [2].

Исследованием общего недоразвития речи занимались такие ученые как, Никашина Н.А., Жукова Н.С., Лалаева Р.И., Фотекова Т.А., Серебрякова Н.В., Левина Р.Е., Спирова Л.Ф., Филичева Т.Б., Ефименкова Л.И.и др.

Отечественные и зарубежные ученые сходятся во мнении, что при ОНР нарушаются все компоненты речи: звукопроизношение, лексико-грамматический строй речи, фонетико-фонематический строй, связная речь. Отмечается, что перечисленные нарушения у детей проявляются одновременно, и коррекция данных нарушений должна проводиться вместе.

В связи с тем, что ОНР имеет разные степени проявления, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной и др. авторами были выделены уровни общего недоразвития [3].

Первый уровень, характеризуется как отсутствие речи. У детей наблюдаются нарушения в звукоподражании, проявляется искажение звуковых и слоговых отношений. Дошкольники испытывают затруднения в понимании устной речи.

На втором уровне, у детей улучшен грамматический строй речи, они употребляют существительные, глаголы. В устной речи дошкольники опускают предлоги, слова могут употребляться не по замыслу. Дети стараются найти грамматическую форму существительных, но чаще всего, это безуспешно.

При третьем уровне, речь становится развернутее, улучшается словарный запас, грубых нарушений грамматического строя не наблюдается. Но присутствуют нарушения в родах, падежах, времени, связной речи. В процессе устной речи, наблюдаются ошибки в употреблении предлогов, окончаний, смешивание или пропуски слов.

В содержание ФГОС ДОО включены наиболее актуальные проблемы в коррекционной работе, формирование связной речи, монологических и диалогических компонентов, в связи с тем, что количество детей с данным дефектом возрастает. Степень развития связной речи демонстрирует готовность детей к школьному обучению. Чаще всего у детей с ОНР наблюдается дезадаптация[7].

Таким образом, мы обратили свое внимание на детей с III уровнем ОНР. Общее недоразвитие речи детей III уровня, показывает нарушения лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя речи. Дети испытывают затруднения в связной речи, путают слова антонимы, меняют местами слоги, опускают окончания, не могут закончить предложение. Тексты у таких детей не согласованные, не имеют структурированный вид, допускается множество тавтологий.

Основными задачами коррекционной работы с детьми с ОНР III уровня, являются: работа над звукопроизношением, развитие лексико-грамматического строя речи, фонетического слуха, и формирование связной речи.

Одним из способов коррекционной образовательной работы, является использование цифровых технологий. ИКТ позволяет осуществлять работу на всех этапах, привнося новые впечатления.

По мнению Роберта И.В. интерактивные средства обучения, позволяют [6]:

- добиться индивидуальности в процессе коррекционной работы;
- развивать самостоятельность, благодаря контролю самого себя;
- моделировать те объекты, которые тяжело увидеть в современном мире;
- в процессе коррекции получать обратную связь от мультимедийного героя;
- научить детей принимать самостоятельные решения;
- мотивировать дошкольника к выполнению поставленных задач;
- развивать разные виды мышления и т.д.

И.В. Роберт сообщает, что это развитие происходит с помощью: аппаратной техники (компьютеры, ноутбуки, электронные микроскопы, принтеры, сканеры, документ-камеры, звукозаписывающая техника и др.). И программных устройств (тренажеры, поисковая система сети интернет, развивающий пакет пособий и др.)[6].

Применение интерактивных средств в обучении, помогает подходить индивидуально к каждому воспитаннику, формировать особые навыки у детей. Делать процесс коррекции более интересным, наглядным, развивающим, тем самым помогаю детям развивать основные компоненты речи в полном объеме. Обучение с наглядными анимированными изображениями позволяют повысить эффективность коррекционной работы.

Дорохова И.А., Трифонова Н.Р. обратили свое внимание, что при выполнении интерактивных заданий, дети чувствуют себя на равных условиях. Большинство перестают испытывать стеснения, и чувство страха, легко вступают в обсуждения. Дети получают заряд положительных эмоций, тем самым знания лучше усваиваются, и ребенок приобретает уверенность в себе и своих силах[1].

Дети заинтересованы цифровыми технологиями. У дошкольников преобладает наглядно-образное мышление, поэтому благодаря цифровизации, знания лучше и быстрее усваиваются. Становление речевых компонентов происходит стремительнее. Дети стараются выполнить задания верно, чтобы увидеть реакцию мультимедийного персонажа и опробовать новый уровень. Педагоги замечают эти особенности, поэтому все чаще отходят от интересов дошкольников, и активно используют в своей работе интерактивные игры, закупая их на различных сайтах. Мы же предлагаем самостоятельно разрабатывать мультимедийные игры в разнообразных программах. Нами была создана авторская мультимедийная игра, для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, в программе Microsoft PowerPoint. Данная программа присутствует на многих компьютерах с операционной системой Microsoft Windows.

Программное обеспечение Microsoft PowerPoint, направлено не только на создание и демонстрацию презентаций, а также она позволяет разрабатывать мультфильмы, интерактивные игры, электронные экскурсии, применяя гиперссылочные и анимационные команды. Электронные пособия могут быть созданы в любой версии, но чем новее год выпуска, тем больше функций предлагает программа.

Создавая свой электронный продукт, не стоит забывать про грамотное оформление. Для этого необходимо обращаться к СанПиНу и к современным исследованиям физиологов, врачей, гигиенистов.

Е. Глушкова, Л. Леонова, З. Сазанюк, М. Степанова, утверждают, что рациональное время препровождение за цифровыми технологиями вреда детскому организму, не несет.

Противопоказано включать детей в электронное обучение, если: у детей присутствует нарушение зрения, сенсорная гиперчувствительность или частные противопоказания.

Использование игры на мониторе компьютера с 3 и более детей недопустимо. При работе с компьютером, воспитатель должен находиться рядом с дошкольником [5].

Соблюдаявсе требования, прописанные в нормативных документах и исследованиях врачей, педагогов, гигиенистов, отрицательного влияния на здоровье детей дошкольного возраста, компьютерные технологии нести не будут.

Мультимедийные игры способствуютразвитию познавательных процессов, формированию речевых компонентов: лексики, грамматики, фонетики и связной речи. Электронные ресурсы направлены на формирование мыслительных операций, воображения, фантазии. Они заставляют ребенка мыслить самостоятельно, принимать обдуманные решения.

Если интерактивные пособия использовать регулярно, то дети отлично владеют информационно-коммуникационными технологиями. В школьном периоде отлично создают презентации, выступают с проектами, владеют поисковой системой.

Можно заметить, что дошкольники, которые самостоятельно используют поисковую систему в сети интернет,быстрее овладевают чтением, не прилагая усилий, и не обращая внимание. Через несколько месяцев, дети начинают читать самостоятельно.

Особенно актуальным считается использование ИКТ в процессе коррекционной работы логопедом с детьми с ОНР. Их внимание рассеяно, они не способны долго концентрироваться на одном виде деятельности, они отвлекаются и забывают, о чем шла речь. Интерактивные игры притягивают внимание детей, заставляют задуматься, и создают ситуацию выбора и неожиданности. Каждый раз, дошкольники ждут занятия с мультимедиа. Поэтому логопеды все чаще применяют в своей работе сенсорные столы, и интерактивные игры.

Изучив нормативно-правовые документы, исследования отечественных ученых, научную литературу, мы разработали мультимедийную игру «Создайка» в MicrosoftPowerPoint 2016, для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Авторская интерактивная игра разработана с соблюдением требований СанПиН и исследований физиологов, врачей, гигиенистов, она направлена на максимальное сохранение здоровья детей.

Электронный ресурс включает в себя разнообразные задания с учетом гендерных и индивидуальных особенностей.Открыв интерактивную игру, главный персонаж приветствует дошкольников и предлагает выбрать гимнастику или игровой материал. Первое поле включает в себя разнообразные гимнастики: артикуляционную, дыхательную и пальчиковую гимнастику. Второе поле предполагает создание своего персонажа (транспорта) или обустройства помещения (квартиры, гаража).

На протяжении всей игры, интерактивный герой хвалит ребенка за выполнение заданий, удивляется его вдохновению, и подбадривает в случае неудачи. Каждое действие поясняется персонажем. Если же ребенок не понял задание, он в любой момент может прослушать указание заново.

В первой области, ребенок может выбрать артикуляционную гимнастику. Мальчик Миша и девочка Настя, предлагают восемь разнообразных гимнастик для речевого аппарата: «окошко», «орешки», «часики», «лошадка», «качели», «шарик», «иголка», «дудочка». Ребенок выбирает любую понравившуюся гимнастику, например, «орешки». Игрок автоматически перемещается на новый слайд, и наблюдает Мишу,

которыйдемонстрирует правильное выполнение задания, надувая сначала одну щеку, затем другу. Ребенок наблюдает действия персонажа и выполняет с ним автоматически. После выполнения задания, игрок может вернуться на главное поле или выбрать другу артикуляционную гимнастику.Аналогичные игры в каждой артикуляционной гимнастике. Данный игровой набор направлен на формирование качественных движений и определённых положений органов артикуляционного аппарата, требуемых для правильного произношения звуков.

Вторая гимнастика, это дыхательная. Герои подобным образом приветствуют игрока, и предлагают восемь упражнений на выбор: «одуванчик», «тучка», «футбол», «пузыри», «шарик», «дудочка», «снежинка», «лодка». Выбрав, например, задание «одуванчик», дошкольник перемещается на поляну, где растут различные одуванчики. Ребенок выбирает распустившиеся цветы, и сдувает их семена, они разлетаются по голубому небу и пропадают. Таким образом, игрок может сдуть восемь одуванчиков. В каждом задании задумана своя история, в которой предлагается сдуть, задуть, подуть и т.д. Дыхательная гимнастика, направлена на формирование наиболее глубоких вдохов, сильных продолжительных выдохов, стимулирует мускулатуру губ.

Последняя гимнастика, которая предлагаетсядетям, это пальчиковая гимнастика. В меню аналогично предложено восемь упражнений. Выбирая задание, например, «зайчики», дети наблюдают игру пальцами интерактивных персонажей и слышат стихотворения или прозаический рассказ. Если ребенок знает описанное стихотворение, то совместно с диктором излагает стихотворение. Если рассказ незнаком дошкольнику, то под веселую музыку игрок выполняет пальчиковую гимнастику совместно с мультимедийными персонажами. Цель игровых упражнений, развивать мелкую моторику пальцев и крупную моторику рук.

Вторая область, которая открывается детям после гимнастик, это «Создай свой мир». На выбор предоставлены игровые упражнения для мальчиков и девочек. Девочки могут выбрать: «Собери принцессу» и «Дополни комнату», мальчикам предложено: «Выбери свое авто», «Оформи гараж». Данный игровой набор направлен на формирование умений детей последовательно, творчески составлять описательные, целенаправленные рассказы, сохраняя их композиционную целостность. Упражнения способствуют развитию творческой продуктивности.

«Собери принцессу», данная игра привлекает внимание каждой девочки. Им предлагается выбрать куклу, которую необходимо накрасить, подобрать прическу и выбрать наряд, одновременно рассказывая про алгоритм своих действий. После выполненных заданий дошкольник составляет рассказ, придумывает имя персонажа, его характеристики и фантазирует дальнейшие действия куклы.

Игровое задание «Дополни комнату», заключается в обустройстве помещения для куклы. Дети выбирают цвет стен, полов, люстру, мебель и т.д., вместе с тем поясняя свой замысел. Создав комнату, аналогично составляется свой собственный рассказ.

Игра «Выбери свое авто» разработана мальчикам по интересам. Дошкольники выбирают понравившуюся марку машины, подбирают разнообразные размеры колес, велосипедные, легковые, грузовые, что позволяет добиться шуточных ситуаций.Так же дети выбирают цвет фар, цвет лобового стекла и т.д. Выбрав автомобиль, мальчики алогично создают рассказ о получившейся машине.

Последнее задание в игровом наборе, это«Оформи гараж», оно разработано по аналогии «Дополни комнату». Перед игроком стоит задача, обустроить гаражное помещение на свое усмотрение, комментируя каждое действие. После выполненных действий, рассказать про свой гараж, и почему именно такое оформление было выбрано.

Таким образом, использование в работе логопеда мультимедийных игр позволяет сохранять у детей положительный настрой на протяжении всей работы. Следовательно, формирование лексико-грамматического строя речи у детей, развитии фонематического восприятия и связной речи проходит ненавязчиво и эффективно. Применение

информационно-коммуникационных технологий в ДОУ помогает преодолеть интеллектуальную пассивность детей, способствует развитию словаря, формированию грамматической стороны речи, диалогической, монологической речи, воспитанию звуковой культуры речи, ознакомлению с художественной литературой, а также подготовке детей к обучению грамоте[4].

Список литературы:

1. Дорохова И.А. Система работы по использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе ДОУ для развития ведущих сфер личности детей дошкольного возраста / Н.Р. Трифонова, И.А.Дорохова/ Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2014. — С. 79-82.
2. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — М. : «Просвещение», 1973. — 222 с.
3. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М.: АльнС, 2013. – 367с.
4. Михайлова А.И. Применение информационно – коммуникационных технологий в развитии речи дошкольников / О.В. Крежевских, А.И. Михайлова / Формирование ответов на большие вызовы в контексте психолого-педагогической науки– Шадринск, 2018. С. 84-91 URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41032221 (дата обращения: 07.02.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 20 декабря 2010 г. N 164 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.2791-10 «Изменения N 1 к СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях». URL: http://rg.ru/2011/07/07/sanpin-site-dok.html (дата обращения: 07.02.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
6. Роберт И. Современные информационные технологии в образовании: — дидактические проблемы; перспективы использования / И. Роберт. – Москва ИИО РАО 2010.
7. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ [Министерства образования и науки РФ] от 17 октября 2013 г. №1155 / Российская Федерация, Министерство образования и науки. – URL: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html. – 3.11.2015. (дата обращения: 07.02.2021).
8. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 209 с.

Мухаметшина Т.И., студентка СурГПУ
научный руководитель: Коротовских Т.В.,канд.псх.наук.,доцент СурГПУ
г. Сургут

ИГРОВЫЕ ГРАФИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В настоящее время проблема коррекции и адаптации детей, имеющих те или иные отклонения в развитии, стоит весьма остро. В соответствии с данными различных

источников, у 1,5 – 2 % детей дошкольного возраста в Российской Федерации диагностируется задержка психического развития (далее – ЗПР) [1, с. 83].

По своей сути ЗПР является отставанием темпов развития психических процессов. Эмоционально-волевая сфера у детей с ЗПР незрелая, не достигает необходимых возрастных параметров. Тем не менее, ЗПР не тождественна умственной отсталости или аутизму, так как коррекция при помощи специальных образовательных и воспитательных методов способна помочь ребенку в преодолении отставания. ЗПР является пограничной формой интеллектуальной недостаточности [4, с.150]. Впрочем, следует оговориться, что тенденции развития могут быть разнонаправленными, и самая интенсивная коррекция еще не является стопроцентной гарантией того, что ребенок успешно догонит своих сверстников.

Характеристики, которые свидетельствуют о наличии ЗПР у детей дошкольного возраста – следующие [2, с. 94]:

- Задержка моторного развития (как грубая, так и тонкая моторика);
- Задержка развития речи;
- Проблемы с концентрацией, вниманием;
- Несоответствующий возрастным критериям уровень развития мышления;
- Задержка развития регуляции и саморегуляции поведения;
- Слабо развиты волевые качества;
- Познавательная деятельность несформирована или примитивна;
- Эмоции нестабильны и неразвиты.

Факт наличия ЗПР у конкретного ребенка устанавливается коллегиально медиками, педагогами и психологами в рамках специальной комиссии, которая выносит решение после всесторонней диагностики и наблюдения.

При наличии ЗПР дети в старшем дошкольном возрасте отличаются от сверстников с полноценным развитием во всех сферах деятельности, в том числе, у них имеют место затруднения в изобразительной деятельности, в рисовании и элементарном письме.

Гностические процессы у таких дошкольников существенно отличаются от процессов сверстников и по скорости, и по качеству. Они гораздо медленнее других детей воспринимают и осознают сенсорную, в первую очередь – зрительную, информацию [5, с.36]. Недостаточно развитые зрительно-пространственные функции замедляют процесс познания. Свою негативную роль играет и специфика эмоционально-волевой сферы таких детей. Трудности с концентрацией, импульсивность, эмоциональная неустойчивость мешают им сосредоточиться на графической деятельности, что в сочетании с повышенной утомляемостью и истощаемостью приводит к неудачам [2, с. 47].

Интеграция между получаемой и осознаваемой сенсорной информацией, с одной стороны, и координацией движений, с другой, вызывает у детей с ЗПР существенные трудности. Кроме того, такие дети отличаются отставанием двигательного развития, у них часто наблюдается нарушенный тонус мышц, техника и регуляция движений несформированы. Из-за небольшого объема кратковременной и долговременной памяти они не могут запомнить необходимую последовательность движений при графической деятельности, могут в процессе работы забыть, что именно хотели изобразить [3, с. 67].

Графомоторные упражнения, в силу того, что они вызывают у ребенка с ЗПР существенные трудности, могут быть для него неприятными. В силу негативного эмоционального восприятия мотивация дошкольника к такой деятельности, и без того недостаточно сформированная, снижается еще больше.

В то же самое время графомоторные навыки – одни из самых важных для будущего школьника, без них невозможно овладеть письмом, которое является основой школьного обучения.

Существует ряд методик по определению уровня развития графомоторных навыков у дошкольников, таких как «Домик», «Варежка», «Графический диктант», «Корректурная

проба», «Нарисуй целое» и т.д. Они позволяют определить уровень готовности ребенка к обучению письму, которое предстоит ему в ближайшем будущем. На основе этих методик можно также сделать выводы о том, какие именно графические навыки у ребенка страдают более других, на что воспитателю и педагогу-дефектологу нужно обратить особое внимание.

Графомоторная деятельность – это сложный комплексный навык, овладеть которым непросто даже ребенку без задержек развития. Действие письма или рисования является непростым само по себе, так как оно включает не только мелкую моторику, но и зрительное восприятие, внимание, память, действия анализа, синтеза, координацию и т.д. Кроме того, у ребенка в старшем дошкольном возрасте еще не сформировались до конца функции мелких мышц кисти и пальцев рук, запястные кости и пальцевые фаланги не до конца окостенели, а также не в полной мере задействована нервно-мышечная регуляция [3, с. 29].

Поэтому нужно системно и целенаправленно отрабатывать тонко-координированные движения рук и пальцев, развивать зрительно-моторную координацию, когда рука и зрение действуют согласованно, тренировать пространственное восприятие.

Стоит также указать, что развитие графомоторных навыков важно для детей с ЗПР не только в плане подготовки руки к письму, но и как средство общего развития. Научно установлен факт, что развитие мелкой моторики положительно влияет на мышление и речь ребенка.

Это достаточно трудные двигательные действия для ребенка, для овладения которыми нужна мотивация и желание. Поэтому целесообразно использовать игровую деятельность, вызывающую положительные эмоции, для того, чтобы мотивировать детей на обучение графическим навыкам. Игровые методы вообще целесообразно использовать во всех видах непосредственной образовательной деятельности в ДОУ, так как они вызывают у детей эмоциональный отклик, мотивируя дошкольников на занятия.

Поэтому целесообразно на занятиях по развитию графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР применять игровые графические упражнения.

Для эффективной работы по формированию графомоторных навыков нужно применять системный подход, поэтому работа должна вестись в следующих направлениях [2, с. 55]:

Комплекс коррекционных занятий по развитию графических навыков и умений.

Упражнения для развития графомоторных навыков в составе общеразвивающих занятий и свободной деятельности дошкольников.

Работа с родителями: обучение графическим упражнениям для работы с детьми в домашних условиях.

Как уже говорилось выше, обучение графическим навыком является сложным процессом. Поэтому необходимо, чтобы дети были мотивированы на овладение данными навыками, для чего эффективным является использование игровых методов.

Занятия должны быть направлены на развитие различных графомоторных навыков, в число которых входят: правильное использование пальцевых мускулов, зрительный анализ и синтез, собственно навыки письма и рисования. Для всех трех направлений существуют различные способы тренировки.

Тренировка мелкой моторики может производиться не только посредством рисования и письма, но и при помощи других видов продуктивной деятельности (лепка, вырезание, аппликация, конструирование, особенно из мелких деталей), при помощи специальных физических упражнений, игр, «пальчикового театра» и т.д.

Формирование зрительного анализа и синтеза будет эффективным, если задействовать игры, связанные с ориентировкой в пространстве, логические задачки, разгадывание «зрительных загадок» - ребусов и т.д.

Непосредственно графические навыки развиваются, когда ребенок рисует. Эти занятия можно также существенно разнообразить, сделать интересными для детей. Например, всем детям нравятся раскраски. Раскрашивание, штриховка в контуре, обводка, перерисовывание геометрических фигур, рисование с натуры, такие задания, как дорисовать незаконченную картинку, нарисовать картинку или предмет по памяти – все это сделает рисование интересным для ребенка и, следовательно, повысит его мотивацию.

Занятия должны включать в себя подвижные игры и физические упражнения. Проводить такие занятия можно один-два раза в неделю, программу целесообразно составить по принципу преемственности, чтобы дети в начале следующего занятия вспоминали, чему они научились на предыдущем. Форма работы – индивидуальная.

Подводя итог, отметим, что использование игровых методов будет способствовать не только успешному развитию графомоторных навыков, но и установлению коммуникативных связей между детьми и педагогами, и общему развитию детей. Выполнение простых и интересных заданий сделает работу по подготовке старших дошкольников к письму более привлекательной для них, будет способствовать повышению мотивации и формированию познавательного интереса.

Список литературы:

1. Бабкина, Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. – М.: Владос, 2019. – 317 с.
2. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с ЗПР. – М.: УРАО, 2015. – 532 с.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1973
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. - СПб.: Лань, 2003.
5. Трофимова, Н.М. Основы специальной педагогики и психологии / Н.М. Трофимова, С.П. Дуванова. СПБ.: Питер, 2015.

Наврузова А.Т., студентка СурГПУ
научный руководитель: Бакшеева Э.П., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Проблема подготовки детей к школьному обучению остается важной во все времена, так как данный этап жизни ребенка является ответственным и серьезным шагом и требует определенной готовности. Разрешение названной проблемы позволит найти способы успешной адаптации детей к новой среде, что в свою очередь поспособствует качественному обучению в школе. При этом необходимо помнить, что каждый ребенок индивидуален, и развитие протекает в разном темпе: одни созревают позже, чем другие [12].

Ребенок с задержкой психического развития имеет особые трудности в обучении и адаптации к школе. Многие известные педагоги изучали данный вопрос, среди них были Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, М.Н. Скатин, В.А. Сухомлинский и другие, психологи: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, З.И. Калмыкова, Г.С. Костюк, В.А. Крутейцкий, А.Н.

Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.А. Менчинская, С.Я. Рубинштейн, и другие, дефектологи: Т.А. Власова, В.И. Лубовкий, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер. Известные психологи такие, как Т.А. Власова, Н.А. Никашина, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова в своих исследования показывают, что у детей с задержкой психического развития отмечается низкая интеллектуальная готовность к обучению в школе, если на них не оказывать коррекционного-развивающего воздействия [1]. Это своеобразие может быть результатом многочисленных особенностей ребенка данной категорией. Ведь у них имеются специфика нарушений восприятия, памяти, внимания, мышления, речи, поведения, также нарушена эмоционально-волевая сфера.

Вопрос интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению является трудной и многоаспектной проблемой. С этим и связано отсутствие обобщенного и полного понятия данного термина как в зарубежной литературе, так в отечественной. Сложность проблемы заключается в ее многогранности и определяется она рядом факторов [6; 7].

Интеллектуальная готовность, по мнению Льва Семеновича Выготского, подразумевает под собой определенный уровень развития мыслительных процессов, а не только лишь количественные знания ребенка об окружающем его мире. Он был одним из первых, кто в отечественной психологии дал оценку особенностей каждого возрастного периода, качественно отличную от ранее выдвинутых подходов [2].

Советский психолог Лидия Ильинична Божович утверждает, что интеллектуальная готовность к обучению в школе строится из определенного уровня развития умственной деятельности, познавательных интересов, стремления к произвольной регуляции познавательной деятельности, понимания социальной позиции школьника [10; 11].

Известный отечественный ученый А.В. Запорожец отмечал, что интеллектуальная готовность к школьному обучению это целостная система связанных друг с другом качеств личности ребенка, в том числе своеобразие ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности и зрелости волевой регуляции действий [7].

Основными параметрами интеллектуальной готовности детей к школьному обучению являются:

– условия к формированию учебной деятельности, а именно способность осваивать системы определенных правил, выполнять инструкции и действовать по образцу;

– необходимый уровень развития наглядно-образного и логического мышления, мотивационной и эмоциональной сфер личности, речи и т.д.

Старший дошкольник уже должен иметь основы общего кругозора, ярко выраженную познавательную активность и систематичное восприятие окружающего его мира.

Н.Ю. Борюкова отмечает, что дети с задержкой психического развития приступают к началу обучению в школе с недостаточным уровнем развития интеллектуально-эмоциональной готовности. Это характерно для старшего дошкольного возраста, у них готовность к обучению в школе вовсе не развита или же развита на низком уровне [4]. По мнению Н.Ю. Борюковой, неготовность выражается недоразвитием функционального состояния центральной нервной системы, а точнее слабостью процессов возбуждения и торможения. Дети с данной категорией сталкиваются с трудностями при освоении письма, чтения и математических представлений по причине того, что многие функции психики развиваются медленно или вовсе изменены. Таким образом, неготовность детей к школьному обучению обусловлена недостаточностью объема знаний, умений и навыков [4; 5].

Элементарные знания, умения и навыки, являющиеся обязательными при поступлении в школу, у детей с задержкой психического развития отсутствуют вовсе. А

что касается понимания предметно-количественных отношений, умения действовать с различными предметами у них развиты не в достаточной мере [6; 9].

При изучении интеллектуальной готовности детей с ЗПР к школе необходимо помнить, что данная категория весьма неоднородна. Для одной формы задержки психического развития характерны замедленность формирования качеств эмоционально-волевой и личностных сфер, произвольного контроля своего поведения, также мало выраженные нарушения познавательной деятельности [1; 2].

У детей данной категории имеется ряд особенностей следующих высших психических функций:

– мышления, развитого на более чувственном, конкретно-предметном уровне (доминирование наглядно-образного мышления);

– памяти (сужение объема и снижение скорости заучивания информации и запоминания, кратковременной памяти и тд);

– речи (отмечаются аграмматизмы, нарушения лексико-грамматических конструкций, слабовыраженные нарушения произношения звуков);

– восприятия (медленный темп переработки информации, затруднения в обособлении части из целого);

– внимания (неустойчивость, рассеянность, низкий уровень сосредоточенности).

Важно отметить, что обучение детей с ЗПР может быть результативным и эффективным. Для этого необходимо начинать работу в ранние сроки и правильно организовать коррекционно-развивающую программу, построенную с учетом особенностей личности каждого, отдельно взятого ребенка [12].

Дидактическая игра, хоть и считается одной из древнейших методов, применяемых в обучении, по сей день не теряет своей важности в сфере образовательной деятельности. Данный метод имеет большое положительное влияние на успешность педагогической практики, ведь он является одним из способов привлечь внимание учеников к изучаемому материалу, обеспечить его успешное усвоение и развить в ребенке познавательную активность [13].

Дидактические игры для детей с задержкой психического развития различаются в соответствии с разделами программы и ее содержания:

1) игры, направленные на усвоение родного языка;
2) игры, целью которых является развитие математических представлений;
3) игры, ознакомляющие с окружающим миром и влияющие на развитие речи;
4) музыкально-драматические игры;
5) подвижные игры.

Педагог должен при выборе дидактической игры опираться на содержание программы, особенности возраста определенного ребенка, его интересы, также ему необходимо задумываться над формой организаций игровых занятий, утвердить игровые задачи. Необходимо учитывать, как данная дидактическая игра входит в систему уже применяемых приемов и методов [9].

Дидактические игры оказываются при должном использовании действенным методом для формирования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития познавательных интересов, мотивации к учебе. Также они способствуют решению многих образовательных и воспитательных задач [7].

Главный плюс дидактических игр в том, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития приступают к решению предложенных им задач в интересной форме. Воспитанник не смотрит на учебную задачу, как на что-то сложное и непреодолимое. Для него она выглядит как одна из форм игры. У детей данной возрастной категории с ЗПР ведущим типом деятельности все еще является игра, поэтому для них такие формы организации занятий очень интересны и весьма эффективны [2; 3].

Таким образом, стоит отметить, что дидактическая игра может стать отличным методом воспитания ребенка с задержкой психического развития, а не только его развития

и обучения. Игра должна создать для ребенка такой процесс обучения, который станет для него эмоциональным, эффективным и поспособствует получению им собственного опыта.

Список литературы:

1. Колесникова, Г. И. Специальная психология и педагогика : учеб.пособие для студентов вузов / Г. И. Колесникова. - Изд. 2-е, перераб. и доп. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. - 250, [3] с. - (Высшее образование). - Гриф МО. - ISBN 978-5-222-15947-7 : 190-00
2. Лебединская, К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте : учеб.пособие для студентов вузов обучающихся по специальностям ВПО 030301 - "Психология", 030302 - "Клиническая психология" и по направлению подгот. ВПО 030300 - "Психология" [Текст] / К. С. Лебединская, В. В. Лебединский. - 8-е изд., испр. и доп. - М. :Трикста [и др.], 2013. - 302, [2] с.
3. Миллер, С.С., Кассина Л.В. Интеллектуальная готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе [Электронный ресурс] / С.С. Миллер, Л.В. Кассина // Альманах мировой науки. – М., 2017. – 157-159 с. - Доступ с сайта научной электронной библиотеки elibrary.ru – https://elibrary.ru/item.asp?id=28824211 – Загл. с экрана.
4. Назарова, М.В. Особенности восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / М.В. Назарова, Назарова Т.В. // Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире: материалы конф. – Уфа, 2016. – 344-347 с. – Доступ сайта научной электронной библиотеки elibrary.ru – https://elibrary.ru/item.asp?id=26645958 – Загл. с экрана.
5. Никитина, О.А. Особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях семьи [Электронный ресурс] / О.А. Никитина // Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности: материалы конф. – Уфа, 2017. – 221-223 с. – Доступ сайта научной электронной библиотеки elibrary.ru – https://elibrary.ru/item.asp?id=30527636 – Загл. с экрана.
6. Одинцова, Е. Ю. Исследование школьной адаптации детей с задержкой психического развития / Е. Ю. Одинцова // Начальное образование. - 2013. - № 1 - С. 36-40.

Неустроева Е. С., магистрантка ШГПУ
научный руководитель: Скоробогатова Н.В., канд. псх. наук, профессор ШГПУ
г. Шадринск

СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Письмо – это процесс, свойственный человеку. Это его целенаправленная деятельность, отличительными характеристиками которой являются: целостность, связность, произвольность [1, с.12].

Функциональная значимость письма заключается в передаче внутреннего речевого высказывания путем совершения зрительно-моторных операций, результатом которых является фиксация символов [2].

Основой для формирования навыка письма выступает сохранность общеречевого развития [3, с.7]. Речь, как высшая психическая функция имеет тесную взаимосвязь с умственной и сенсорной сферами развития личности. Речевая сфера обогащается за счет зрительной, слуховой, осязательной, пространственной, временной перцепций, которые возможны при нормальном функционировании познавательной сферы: сформированности мнестических и гностических процессов; эмоционально-волевой сферы: сохранности мотивации и контроля над собственной деятельностью.

Умственная отсталость является следствием органического поражения головного мозга. В силу этого, картина дефекта характеризуется недоразвитием высших форм познавательной деятельности и незрелостью эмоционально-волевой сферы. Отмечая это, одним из распространенных проявлений в структуре интеллектуального дефекта являются речевые нарушения.

Цель исследования заключается в выявлении специфических нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Проблема речевых нарушений у младших школьников с легкой умственной отсталостью рассмотрена в исследованиях Р.И. Лалаевой, Д.И. Орловой, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, Е.Ф. Соботович, Г.А. Каше и т.д.

Ученые отмечают, именно на период младшего школьного возраста умственно отсталых детей приходится основной пласт речевого недоразвития, что связано с неоформленностью и слабостью связей анализаторных систем в головном мозге [4, с. 324].

Так, недоразвитие компонентов речевой системы вызывает несформированность устной речи, вследствие чего возникают нарушения письменной речи, и одного из ее базовых компонентов – процесса письма.

Нарушения письма – дисграфии являются распространенным феноменом среди младших школьников с легкой умственной отсталостью [5, с.151].

Одним из специфических проявлений нарушений письма у умственно отсталых школьников является их комплексность, т.е. сочетание ошибок, носящих разный дисграфический характер. В чистом виде один вариант дисграфии у этой категории лиц не встречается.

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе «Шадринской специальной (коррекционной) школы-интернат № 16». В эксперименте приняли участие младшие школьники с легкой умственной отсталостью в количестве 8 человек в возрасте 10-11 лет.

У испытуемых были обследованы уровни сформированности устной речи, сенсо-акустико-моторного развития, процесса письма.

В ходе диагностического обследования первой была применена методика Т.А. Фотековой, направленная на комплексное выявление уровня сформированности устной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Полученные экспериментальные данные показывают следующие сведения (рис. 1.): несформированность устной речи младших школьников с легкой умственной отсталостью носит системный характер. У детей обнаруживались трудности фонематического восприятия, что проявлялось в смешении звуков в слоговой цепочке, например, вместо «ра-ла-ра» - «ла-ра-ра».

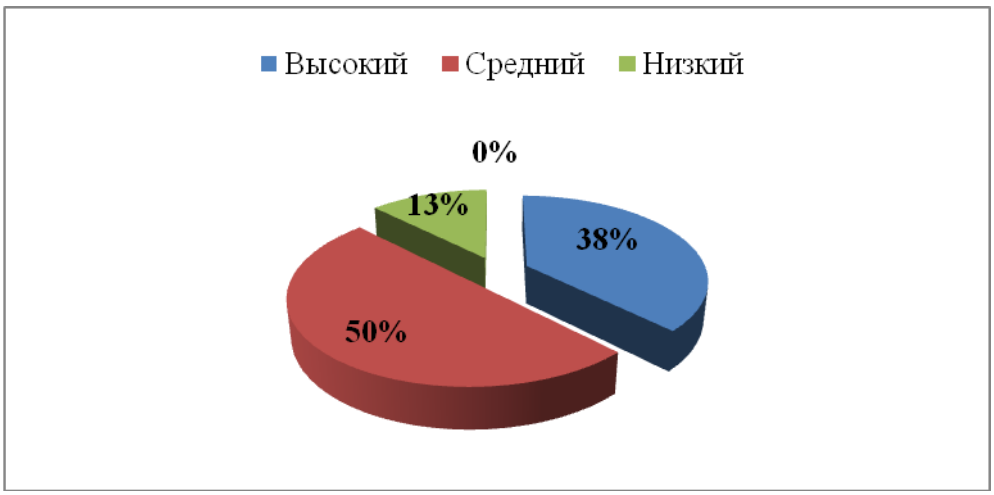


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровню сформированности устной речи (по методике Т.А. Фотековой).

Испытуемые искажали структуру слова, проговаривая, вместо «танкист» и «космонавт» - «такист» и «косонавт». У них наблюдалась ограниченность словарного запаса (трудности обобщения, употребления предлогов, подбора антонимичных пар). Соответственно это нашло отражение в их речи, например, к категории «Птицы» ребенок подобрал существительные «свинья» и «птичка»; указывая расположение предметов, испытуемый употребил иные предлоги или слова («над книгой» - «вот здесь, наверху», «в книге» - «под»); называя противоположности, школьник озвучил «весёлый-злой», «широкий-худой».

Далее мы применили методику нейропсихологического обследования Т.В. Ахутиной. В ходе нее было определено актуальное состояние кинетических, слуховых и зрительных процессов младших школьников (рис. 2).

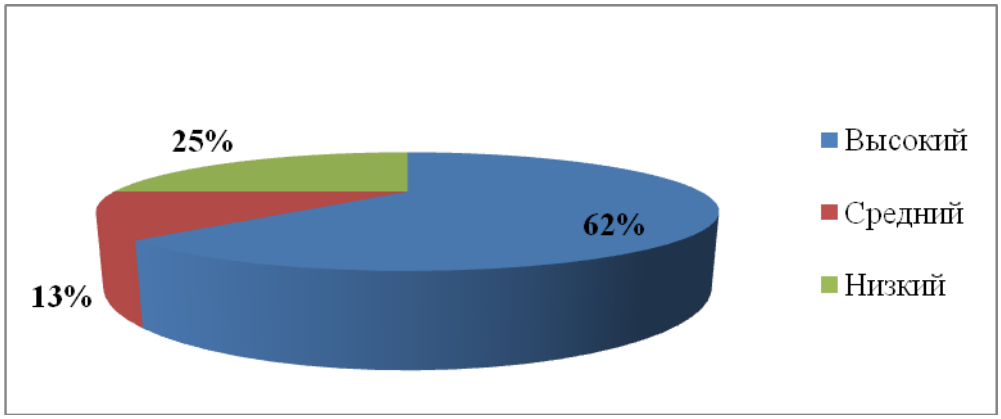


Рис. 2. Распределение испытуемых по уровню сформированности сенсо-акустико-моторного развития (по методике Т.В. Ахутиной).

Мы выявили, что сформированность сенсо-акустико-моторного развития была на достаточном уровне у многих детей, но наблюдались те испытуемые, у которых отмечались трудности зрительно-пространственного и буквенного гнозиса (плохо ориентировались в пространстве, даже «вправо-влево», не помнили образ буквы), недоразвитие слухового гнозиса (ошибочно воспроизводили услышанный ритм).

Обследование процесса письма было произведено по методике Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, что позволило диагностировать специфические нарушения письма (рис. 3).

Так, превалирующим дефектом письма было недоразвитие процессов анализа и синтеза (языкового, зрительного, слухового, пространственного), что в письменных работах отразилось в качестве акустических замен звуков [б]-[п], [ч]-[т’], [а]-[о] и т.д.;

оптических замен букв Ш-Щ, Ё-З, П-Н, Н-К и др.; пропусков, перестановок, добавлений букв, слогов и слов. По результатам первичного обследования у испытуемых были зафиксированы проявления акустико-фонематической, акустико-оптической, оптико-моторной, моторно-фонематической дисграфий.

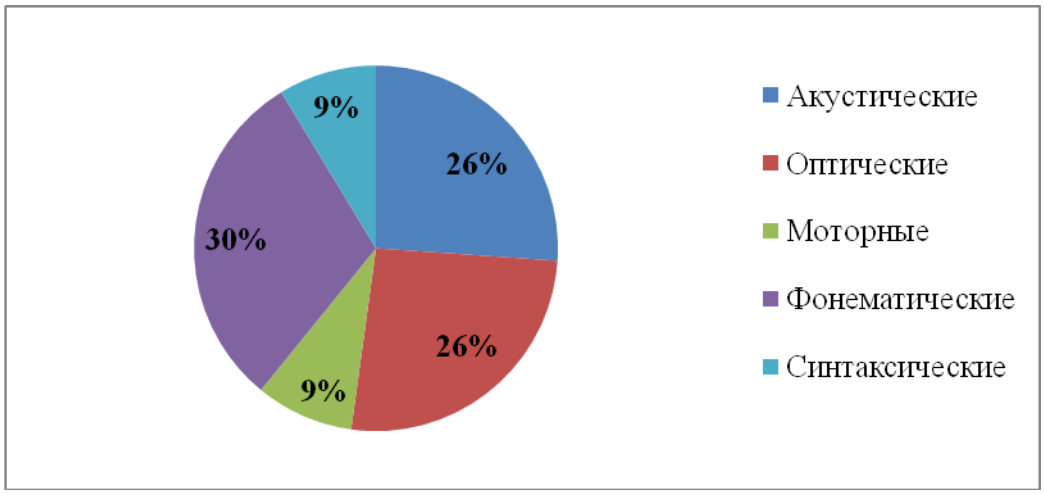


Рис. 3. Частота распределения дисграфических ошибок у младших школьников с легкой умственной отсталостью (по методике Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой).

На основании представленных данных нами была разработана логопедическая программа по коррекции нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Программа включала в себя 27 занятий, из которых 4 – подготовительных, 21 – коррекционных (10 индивидуальных, 11 подгрупповых), 2 – закрепляющих.

Коррекционная программа реализовывалась поэтапно:

1. Подготовительный этап (сентябрь-октябрь) предполагал подготовку сенсо-акустико-моторного и речевого развития детей. Для этого были подобраны упражнения, направленные на развитие моторики, высших психических функций (восприятие, память, внимание, ощущение), эмоционально-волевой сферы. Так, предлагались такие упражнения: «Чудесные мешочки» (развитие восприятия, ощущения, сенсорных эталонов), «Зашумленные картинки» (развитие зрительного анализа и синтеза), «Поймай звук» (развитие слухового анализа и синтеза) и др.
2. Основной этап (октябрь-ноябрь) вбирал в себя комплекс коррекционных упражнений. В ходе него внимание было акцентировано на автоматизацию некоторых звуков, на исправление фонематических процессов (языкового, зрительного, слухового, пространственного анализа и синтеза), на развитие высших психических и моторных функций, на коррекцию процесса письма, на воспитание навыка самоконтроля и организованности поведения. Например, «Ритм» (формирование сукцессивных и симультанных процессов, языкового анализа и синтеза), «Классификация» (дифференциация акустически сходных звуков), «Словообразователь» и «Словоизменитель» и т.д.
3. Заключительный этап (ноябрь) обобщал проделанную работу на предыдущих этапах коррекции и предполагал закрепление отработанных детьми навыков. Для этого применялись следующие упражнения: «Найди ошибку», «Диктант», «Списывание» и др. Такие задания сосредотачивали внимание детей на процессе письма, активизируя все вспомогательные процессы, над которыми ранее проводилась коррекционно-развивающая работа.

Логопедическая программа реализовывалась на протяжении 3-х месяцев.

На основании анализа научной литературы и практических сведений, нами был разработан комплекс рекомендательных упражнений для устранения специфических проявлений отдельных видов дисграфии. Таблица 1.

Эффективность проведенной программы коррекции можно было выявить по результатам вторичного обследования детей. Данные показывают, что повысился уровень фонематического восприятия, дети старались верно проговаривать слоговые цепочки. Автоматизация звуков удалась, так как проговаривание звуков контролировалось каждым ребенком более организованно. Успех наблюдался при выполнении логико-грамматических конструкций испытуемыми. Стабильность наблюдалась в затруднениях употребить предлог, подобрать антонимы.

Обследование сенсо-акустико-моторного развития каждого испытуемого показало достаточный уровень сформированности, так как школьники не имели затруднений ни в одной из предложенных проб.

Письмо младших школьников с легкой умственной отсталостью обнаруживало стойкость специфических проявлений. Большинство из них сохранились, но количество некоторых ошибок уменьшилось, например, акустические и фнематические. Оптические и моторные ошибки были практически устранены. На письме детей появились синтаксические ошибки. Так, характерным было отсутствие знаков препинания в конце предложения, например, «Жил на балоте журовиль но на построил избушку.» (Жил на болоте журавль. Он построил избушку.); отсутствие заглавной буквы в начале предложения «разбудилили. от старой елилегла» (…разбудили. От старой ели легла тень.)

Таблица 1

Комплекс рекомендательных упражнений для коррекции отдельных видов дисграфии

Вид дисграфии	Комплекс упражнений для коррекции
Акустическая (и артикуляторно-акустическая)	«Найди звук», «Поймай звук», «Откуда звук?», «Шутки-чистоговорки», «Собираем слоги», «Лабиринт», «Найди ошибку», «Заполни пропуск», «Классификация», «Буквозаменитель».
На почве нарушения языкового анализа и синтеза (фонематическая)	«Ритм», «Разведчик», «Заполни пропуск», «Паровозики», «Подбери по форме», «Диктант», «Составь предложение», «Доскажи словечко», «Что неправильно?», «Списывание».
Оптическая	«Компас», «Зашумленные картинки», «Корректурная проба», «Графический диктант», «Образец», «Прятки», «Элементы букв», «Нелепица», «Будь внимательным», «Пропись», «Пропись», «Подбери по форме», «Конструирование».
Моторная	«Ёжик», «Художник-фантазер», «Чудесные мешочки», «Ласковый мелок», «Пропись», «Стирка», «По водицу», «Бабушка», «Буквозаменитель», «Заполни пропуск», «Найди ошибку».
Аграмматическая	«Один-много», «Родственные слова», «Мнемотекст», «Предмет-признак-действие», «Есть-нет», «Кто что делает?», «Уменьшитель», «Словообразователь», «Словоизменитель», «Составь предложение», «Доскажи словечко», «Диктант», «списывание».

После проведенной коррекционной программы и повторного обследования процесса письма были выявлены следующие виды дисграфии: акустико-фонематическая, акустико-фонематико-аграмматическая, акустико-аграмматическая, фонематико-аграмматическая.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) Письмо – это осознанный, произвольный процесс, который формируется в ходе целенаправленной организованной деятельности. Становление письма опирается на сохранность общеречевого развития и познавательной сферы.
2) Недоразвитие когнитивных функций накладывает отпечаток на становление общего хода речевого развития. Такой феномен характерен, в большей степени, для лиц с умственной отсталостью. В дополнение, у данной категории отмечается несформированность моторных, гностических, мнестических, социальных процессов, а следовательно, обнаруживаются и нарушения письма.
3) Нарушения письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью носят специфический характер, который проявляется в виде многократных, совокупных и вариативных ошибок написания слогов, слов, предложений. Доминирующая причина дисграфических ошибок в работах младших школьников с легкой умственной отсталостью – это недоразвитие фонематических процессов (языкового, зрительного, пространственного, слухового анализа и синтеза), что имеет отражение на письме в виде замен, смешений, пропусков, слияний, добавлений, перестановок букв и слогов.
4) Поскольку специфические проявления дисграфии у младших школьников с легкой умственной отсталостью имеют устойчивый характер, устранить их полностью не удалось, но положительные сдвиги наблюдались при исправлении акустических и фонематических проявлений. Оптические и моторные ошибки были полностью устранены. Трудность составляла группа синтаксических ошибок, которые изначально не имели яркого проявления на письме детей. В целом, логопедическая работа по коррекции письма имела достаточную эффективность, поэтому необходимо было бы обеспечить ее практическую непрерывность и по возможности внести коррективы.

Список литературы:

1. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления [Текст]: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И. Н. Садовникова. – Москва : Парадигма, 2012. – 280 с. – (Специальная коррекционная педагогика).
2. Лалаева, Р. И. Логопедия: Методическое наследие: Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия [Текст]: в 5 т. т 4 / Раиса Лалаева; вступ. ст., подго. Текста и коммент. Л. С. Волкова ; пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов – Москва : ВЛАДОС - 2003. – 304 с.
3. Лалаева. Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] : кн. для логопеда / Р. И. Лалаева – Москва : ВЛАДОС, 2005. - 224 с.: ил.
4. Медведева, Е.Ю. Нарушение письма у умственно отсталых младших школьников [Текст] / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. - №7. – С. 321-325.
5. Лепская, О.А. Коррекция речевых расстройств у умственно отсталых школьников условиях реализации комплексного подхода [Текст] // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010» / сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. – Москва: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 190 с.

Петрова О.В., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

ПАЛЬЧИКОВАЯ ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Показатели роста увеличения численности детей с различными видами дизонтогенеза, особенно с задержкой психического развития, заставляют задуматься о путях решения данной проблемы с помощью создания специальных условий для воспитания и обучения детей, в которых будет реализовываться система коррекционного воздействия по преодолению и/или компенсации какого-либо дефекта. Это требует создания и применения новых методов и приёмов, чтобы способствовать наиболее эффективному коррекционному воздействию, включающего обучение и воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья как индивидуума, так и полезного члена общества на равных правах человека. Пальчиковая изодеятельность является инновационной педагогической технологией, которая еще не приобрела в России широкого признания и распространения. Внедрение пальчиковой изодеятельности в учебно-воспитательный процесс в коррекционном образовательном учреждении находится только на стадии становления.

Многие психологи и педагоги занимались изучением и классификацией разновидностей психического дизонтогенеза. В настоящее время для систематизации знаний широко используется классификация К.С. Лебединской, которая с учётом этиопатогенетического принципа выделила четыре варианта ЗПР: Конституциональный; Соматогенный; Психогенный; Церебрально-органический. Особенность классификации К.С Лебединской заключается в учёте этиологии и механизма нарушения при каждом варианте ЗПР, т.к. это имеет большое значение при построении специалистом коррекционной работы, предусматривающей применение различных по своему содержанию методов и приёмов [1]. Однако существуют общие черты, которые присущи всем детям с ЗПР в зависимости от стороны изучения нарушения нормального темпа психического созревания.

Известно, что дети с задержкой психического развития имеют следующие наиболее значимые особенности: неустойчивое внимание, пониженную познавательную активность, замедленный темп формирования высших психических функций, слабость регуляции произвольной деятельности и нарушения различных сторон речи [2]. Нарушения внимания у детей с ЗПР отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, а, следовательно, снижают эффективность овладения знаниями, умениями и навыками, которые они получают и накапливают в жизни [4]. Таким образом, дети с задержкой психического развития имеют нарушения различных сторон познавательной деятельности, которые выражают себя с разной стороны в зависимости от степени тяжести дефекта [3 с.151].

Наша исследовательская работа предполагала выявление особенностей мышления и тонкой моторики рук дошкольников с задержкой психического развития. Исследование мышления и тонкой моторики рук детей с задержкой психического развития с помощью беседы с ребёнком, кубиков «Урожай» и конструктивного рисунка выявило достаточно интересные результаты. Беседы с детьми были на разные темы, но самыми актуальными темами являлись «Любимая игрушка» и «Времена года». Только два ребёнка дали подробные ответы на вопросы в виде описания игрушки или истории из своей жизни. Однако затруднение в ответах вызвало установление последовательности смены времён

года и определение сезона по признакам, когда вёлся разговор на данную тему. Остальные не смоги полным ответом описать любимые игрушки и установить последовательность времён года, что свидетельствует о выраженной интеллектуальной недостаточности.

Обследование по методике кубики «Урожай» показало, что все дети способны быстро собрать самую простую картинку из предложенных кубиков. Трудности сбора вызвали картинки помидоров и красных яблок, которые похожи между собой по цвету и форме.

Суть методики конструктивного теста «Нарисуй квадрат, треугольник и круг» заключалась в том, чтобы испытуемый сначала нарисовал достаточный по размеру квадрат, потом по инструкции на верху квадрата нарисовал треугольник и в верхнем углу листа бумаги нарисовал круг. После того, как ребёнок смог изобразить в нужном порядке все геометрические фигуры, он должен догадаться, что нарисовал дом и солнце. Экспериментатор задаёт соответствующие наводящие вопросы, чтобы ребёнок увидел целостную картину. У большинства детей наблюдается достаточный нажим карандаша. Однако у половины детей линии геометрических фигур кривые по направлению, прерывистые или «дрожащие» по своей форме. Шесть воспитанников имеют выраженные нарушения пространственной ориентации. Дети не сразу понимают, где верх квадрата, путают левую и правую стороны, а также верх и низ листа бумаги. Наблюдался случай, когда ребёнок вовсе не знал, как нарисовать такую геометрическую фигуру, как треугольник или квадрат.

Таким образом, выявленные результаты обследований указывают на то, что дошкольники с ЗПР имеют выраженную интеллектуальную недостаточность и разнообразные нарушения речи, а также на необходимость коррекционной работы. Коррекционная программа будет разрабатываться на основе важного научного вклада Е.А. Флёриной, которая показала всем, каким образом можно обучать детей овладению правильной речью, а также осмыслению своих действий на примере рисования цветными карандашами [5].

Список литературы:

1. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.
2. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР / И.Д. Коненкова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2003. – 80 с.
3. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах: библиотека логопеда / Т.В. Пятница. 7 изд. ─ Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 173с.
4. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
5. Нестерова, А.Д. Аппликация в развитии речи детей / А.Д. Нестерова, С.Ю. Танцюра. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 64 с.

Нестерова А.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Рассказова Н.П., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Произвольное внимание является одной из главных психических функций, на базе которой будет выстраиваться в последующем обучение.Учеными отмечено, что если не уделять развитию данной психической функции внимания, это негативно скажется в целом на успеваемости в школе. Следовательно, процесс развития внимания в педагогическом процессе является очень важным, и применять для этого нужно разнообразные способы и приемы, как традиционные, так инновационного характера.

Актуальность темы состоит в том, что проблема развития произвольного внимания особенно остро встаёт в младшем школьном возрасте у детей, имеющих интеллектуальные нарушения, при этом в образовательных учреждениях недостаточно практического инструментария для развития внимания у данной группы детей.

Процессы развития внимания исследовали учёные, педагоги, психологи как отечественные, так и за рубежом (Л.С. Выготский, Дж. Миль, С.Л. Рубинштейн и др.) [4,с.127].

По мнению Р.С. Немова внимание напрямую взаимосвязано с эмоциональным миром ребенка, то естьпроизвольное внимание и эмоции взаимосвязаны и взаимообусловлены [8,с.304].

П.Я. Гальперин подчеркивал, что внимание можно назвать идеальным свернутым автоматизированного типа действием контроля, соответственно учение о процессах, связанных со вниманием, рассматривало его, как определенную функцию, которая является составной частью структуры поэтапного формирования умственных действий [6,с.222].

Психологи отмечают существенные нарушения в развитии внимания младших школьников с умственной отсталостью. Исследователем О. Ё. Фрейеровой доказано, что дети младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями часто не в состоянии концентрировать свое внимание и сосредоточить его на определенном объекте. Ребенок часто отвлекается от работы и переключается на другие раздражители [7,с. 22]. Л. В. Занков, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер,Г. Е. Сухареваи др. полагали, что нарушениевнимания - одна из характеристик интеллектуального нарушения. Недостатки развития произвольного внимания, по мнению этих авторов, выражены в малой устойчивости, трудностяхраспределения, слабой концентрацией, замедленной (слишком активной)переключаемости и т.п.

У многих младших школьников с интеллектуальным нарушением игра является все еще одним из основных видов деятельности, соответственно целесообразно использование игровых технологии в развитии внимания в педагогическом процессе. Именно посредством использования игры дети научаться сосредотачиваться на конкретных объектах и больше смогут в итоге запомнить. Для того чтобы в дальнейшем в школе была высокая успеваемость необходимо уже на ранних стадиях изначально выявить и впоследствии осуществить коррекцию нарушенных процессов, связанных с вниманием у ребёнка.

Действенным средством развития произвольного внимания является дидактическая игра - игра познавательная, направленная на расширение, углубление, систематизацию

представлений детей об окружающем мире, воспитание познавательных интересов, развитие познавательных способностей.

Вопросы теории и практики дидактических игр разрабатываются и разрабатывались многими исследователями: А.П. Усовой, Е.И. Радиной, Ф.И. Блехер, Б.И. Хачапуридзе, З.М. Богуславской, Л.А, Венгером, Е.Ф. Иваницкой, А.И. Сорокиной, Е.И. Удальцовой, В.Н. Аванесовой, А.К. Бондаренко и другими.

При организации коррекционно-развивающих занятий с включением дидактической игры важно обозначить специфическую форму руководства со стороны педагога. В первую очередь на первых этапах особенно важна совместная деятельность взрослых и детей, в частности игрового характера. В данном случае педагог становится ведущим, при помощи которого детисмогут успешно выполнить игровое действие. Постепенно в дальнейшем происходит стимулирование педагогом самостоятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями в игровой деятельности.

Важно сделать так, чтобы содержание игровой деятельности было понятным каждому ребёнку. При этом необходимо помнить, что объяснение, показ взрослых людей всегда имеет авторитет и будет восприниматься ребенком как абсолютно правильный. Постепенно роль ведущего начинает передаваться детям.

По мере того какмладшие школьники с интеллектуальными нарушениямибудут овладевать игровыми умениями, педагог будет выступать уже в качестве наблюдателя за игрой детей, непосредственно не принимать участие. Наблюдая, он может также быть источником информации и одновременно сам получит информацию о развитии детей. Таким образом, возможно изучение эффективности педагогического процесса, индивидуальных возрастных особенностей, социальной активности, степени коммуникативности и др.

Исследования И. Л. Баскаковой установили зависимость объема внимания обучающихся с интеллектуальными нарушениями от наличия смысловых связей между предъявляемыми объектами. То есть, если возникает ассоциативная связь между предметами (объектами), то увеличивается объем внимания. При изучении внимания детей с интеллектуальными нарушениями необходимо использовать систему постепенно усложняющихся экспериментальных приемов [1].

Объем внимания у младших школьников с нарушением интеллекта низкий. В первом классе он ограничивается 1 - 2 объектами; в третьем -несколько выше (2 - 3 объекта). Однако при определенных благоприятных условиях его можно расширить. Оптимальным количеством предъявляемой зрительной информации для первоклассников является 3 - 5, а для обучающихся 3 класса – 5 - 7 объектов [5,с.173].

Все дидактические игры, используемые на коррекционно-развивающих занятиях можно разделить на три основных вида:

– дидактические игры на развитие математических навыков;

– дидактические игры на развитие представлений об окружающей действительности;

– дидактические игры на развитие сенсорного восприятия.

Дидактические игры такие как «Лото» и «Домино» тематически разнообразны. Это позволяет педагогу расширить представления и с легкостью привлечь внимание обучающегося. Многократно используя игры, педагогу не приходится объяснять правила подробно, меняется только тематика игры. В ходе игры у младших школьников развивается самостоятельность, мышление, внимание. «Лото» с загадками развивает темп и ритм чтения обучающихся с нарушениями интеллекта. Настольные игры развивают умения общаться, соблюдать правила общения, прививают усидчивость.

В программу по коррекции нарушений произвольного внимания у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями включаем игры на развитие тактильной чувствительности, на формирование представлений, предметные картинки (предметы домашнего обихода, продукты питания, животные и др.).

Правила игры должны быть четко сформулированы. По содержанию наиболее частыми в дидактической игре являются правила,в соответствии с которыми обучающиеся должны: действовать по очереди; отвечать, когда их спрашивают; слушать одноклассников; не мешать другим в игре; выполнять правила; честно признаваться в ошибке.

Структура коррекционно-развивающих занятий рекомендуется следующая:

– Ритуал приветствия (позволяет создавать атмосферу группового доверия и принятия).

– Основная часть (коррекционная работа с применением дидактических игр, направленных на коррекцию внимания и развитие познавательных процессов)

– Рефлексия (анализ занятия в двух аспектах: эмоциональном и смысловом).

Одним из основных мотивов использования дидактических упражнений с коррекционной направленностью является повышение творческо-поисковой активности детей, требующих специальной поисковой работы, поскольку их отставание в развитии связано с недостаточным развитием базовых психологических функций. В первые годы учения использование дидактических игр и упражнений с коррекционной направленностью наиболее доступно детям с интеллектуальными нарушениями, и они способствуют сглаживанию и сокращению адаптационного периода младших школьников.

Примеры дидактических игр:

– Игра «Что слышно?» Нужно в полной тишине в течение некоторого времени (засекает педагог) внимательно слушать, что происходит за дверью (ширмой). По окончании данного времени (1–2 минуты) необходимо назвать как можно больше услышанных звуков.

– Игра «Опиши друга». Два ребенка или ребенок с кем-то из взрослых становятся спиной друг к другу и по очереди описывают прическу, лицо, одежду другого. Выясняется: кто оказался точнее при описании друг друга.

– Игра «Пуговица» Дети играют парами. Перед ними лежат два одинаковых набора пуговиц, в каждом из которых ни одна пуговица не повторяется. У каждого игрока есть игровое поле – это квадрат, разделенный на клетки. Начинающий игру выставляет на своем поле 3 пуговицы, второй игрок должен посмотреть и запомнить, где какая пуговица лежит. После этого первый игрок закрывает листом бумаги свое игровое поле, а второй должен на своем поле повторить то же расположение пуговиц.

Работы по развитию произвольного внимания младших школьников с интеллектуальными нарушениями с включением вышеуказанных методов и приемов дает положительные результаты:повышается уровень концентрации внимания и его устойчивость; увеличивается объем внимания;возрастает активность, инициативность инертных школьников;дети становятся коммуникабельнее; постепенно формируются качества личности, обеспечивающие определенный уровень социализации; развиваются волевые качества, дисциплинированность и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие произвольного внимания младших школьников с интеллектуальными нарушениямипри применении дидактических игр способствует коррекции и компенсации отклонений в развитии и воспитании, побуждает преодолевать возникающие трудности, связанные с осуществлением познавательной деятельности, делает жизнь детей с ограниченными возможностями интеллекта более содержательной и эмоционально насыщенной.

Дидактические игры и коррекционно-развивающие занятия имеют особое значение для младших школьников с интеллектуальными нарушениями. У ребят вырабатываются качества, необходимые для успешного умственного развития; появляется способность сосредоточится, а значит в общем образовательный процесс будет проходить в дальнейшем эффективнее.

Список литературы:

1. Баскакова, И.Л. Внимание школьников с нарушением интеллекта [Электронный ресурс] / И.Л. Баскакова [Текст] Учебное пособие Режим доступа: http://diss.seluk.ru/m-pedagogika/585393-1-i-baskakova-vnimanie-shkolnikov-oligofrenov-uchebnoe-posobi-moskva-1989-gosudarstvenniy-komitet-sssr-narodnomu-obrazovaniyu-mosko.php (дата обращения 16.02.2021)
2. Бобокулова, Г. Ш. Основные положения определения развития внимания [Текст] / Молодой ученый. - 2016. - №9. - С. 1020-1022.
3. Богатырева, А. В. Развитие внимания у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / А.В. Богатырева // Вопросы дошкольной педагогики, 2016. - №2. - С. 58-61.
4. Болотова, А.К. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие [Текст]/ А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. - М.: ИД ГУ ВШЭ, 2017. - 526 с.
5. Валеева, Л. М. Развитие внимания у детей с ограниченными возможностями интеллекта через дидактические игры с коррекционной направленностью с использованием ИКТ [Текст] / Л.М. Валеева // ИТО Марий-Эл, 2011 – С. 172-180
6. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания. [Текст] / П.Я. Гальперин // Хрестоматия по вниманию. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. С. 220–228
7. Коробейников, И.А., Инденбаум Е.Л.Дети с интеллектуальными нарушениями. [Текст] / И.А, Коробейников, Инденбаум Е.Л.Инденбаум // Учебное пособие для общеобразовательных организаций. ФГОС ОВЗ, 2020 – 48 с.
8. Немов, Р.С. Общая психология. В 3-х т. Т. 3. Психология личности: Учебник [Текст]/ Р.С. Немов. - М.: Юрайт, 2016. - 739 с
9. Осипова, А.А. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5-9 лет [Текст] / А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 104 с.

Осипова О.О., студентка НАО СКУ им. М.Козыбаева
научный руководитель: Пустовалова Н.И., канд. пед. наук, доцент НАО СКУ им. М.Козыбаева
г. Петропавловск

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Межличностные отношения — это взаимоотношение нескольких мыслящих индивидов в действительной жизни. Структурой взаимоотношений подразумевается психоэмоциональное восприятие друг друга (позитивное или негативное) или необходимость взаимодействия ввиду коллективной трудовой и различной жизнедеятельности.

Младший школьник–это индивид, активно овладевающий навыками взаимопонимания. В этот период происходит активное налаживание доверительных контактов. Получение навыков социокультурного взаимоотношения с группой сверстников и умения заводить друзей рассматриваются как одной из значимых задач развития на этом возрастном периоде. Трудность взаимоотношений в группах детей рассматривается одной из наиболее сложных. Об этом, прежде всего, характеризует то, что понятие самого термина «отношения» отличаются многообразием. Нередко в качестве

синонимов к определению «межличностные отношения» применяют определения «межличностное взаимодействие», «межличностное общение».

Трудность формирования межличностного взаимоотношения у младших школьников с нарушенным слухом обладает определённым понятием в формировании личности в целом. От того, какие личностные взаимоотношения закладываются в детском саду, классе в школе, трудовом коллективе и каким образом относятся к ребенку с нарушенным слухом сверстники и взрослые, зависит, осложнится влиянием дефекта на жизнь этого индивида или будет нейтрализовано.

По убеждению Л. С. Выготского, взаимоотношение рассматривается как значимым фактором становлениям ребёнка. Подчёркивая в своих работах мысль о единстве закономерностей нормативного и аномального развития, он рассказывает об специфики формирования взаимоотношений с окружающими миром у аномальных детей. По убеждению учёного, физический или умственный дефект аномального ребёнка формирует почву для возникновения затруднений в становлении и развитии взаимоотношений детей с окружающими, в установлении широких социокультурных связей. «Дефективный ребёнок есть, прежде всего, особый ребёнок, к нему складывается исключительное, не обычное, не такое, как к другим людям, отношение. Его несчастье раньше всего изменяет его социальную позицию, социальную установку в среде. Все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции общественного бытия перестраиваются», - пишет Л. С. Выготский. Все это в свою очередь обуславливает недоразвитие высших психических функций, которые при нормальном течении дела возникают «… непосредственно в связи с развитием коллективной деятельности ребёнка». В качестве первоочередной цели лечебной педагогики автор выдвигал задачу социальной компенсации дефекта, нормализации общения аномального ребёнка с окружающими. Он отмечал, что возможность устранения ближайшей причины недоразвития высших психических функций открывает перед педагогикой большие перспективы.

Межличностные отношения младших школьников с взрослыми или ровесниками рассматривается как основное становления индивидуальности ребёнка. На данный момент эта проблема заинтересовывает всё больше внимания. Трудности межличностных отношений в младшем школьном возрасте являются актуальными в силу возникновения некоторых сложностей, с которыми может столкнуться ребёнок, в том числе затянувшаяся социализацией в обществе. У младших школьников, которые имеют нарушения слуха, могут появиться препятствие в общении с окружающим миром, сложности взаимоотношений и обучения. Изначально связано с тем, что нарушение слуха непосредственно воздействует на становление речи, которая является фундаментом становления межличностных отношений.

В условиях социокультурной концепции образования и обучения глухих детей характеристика жестовой речи принципиально иная. Она ведет свое начало и воссоздаёт концепции В. И. Флери и Л. С. Выготского.

В. И. Флери, основоположник отечественной сурдопедагогики, изучал жестовую речь как богатую систему общения, в которой «существует великое разнообразие оттенков и чрезвычайно точных измерений, каковых на бумаге выразить не возможно».

Л. С. Выготский обозначал на потребность «полиглосии», т.е. словесно-жестового двуязычия глухих: «Педагогика не может закрыть глаза на то, что, изгоняя мимику из пределов дозволенного речевого общения не слышащих детей, она тем самым вычеркивает из своего круга огромную часть коллективной жизни и деятельности глухого ребенка».

Итоги исследований Г. Л. Зайцевой продемонстрировали, что дети, свободно владея разговорным жестовым языком, значительно лучше осознают, перерабатывают, усваивают информацию, сообщаемую им средствами жестового языка.

Этот метод рассматривается пока дискуссионным. Некоторые ученых полагает, что механизм управления вербальной и жестовой речью неоднороден. Так, немецкий исследователь Л. Леве приводит новые данные нейрофизиологии, полученные В. Шлоте, согласно которым «интенсивность и специфическая особенность вербальной коммуникации в этап становления речи оказывают с нейрофизиологической точки зрения непосредственное воздействие на биологическую организацию и структуру вербальный сфере, прежде всего на становление центров управления речью. Из этой предпосылки следует, что концепция планирования, которая образовывается при воссоздании лингвистический системы на концепции вербальной речи, вероятно, отличается от этой же модели у детей с нарушениям слуха, которые выстраивают лингвистическую систему на основе зрительной информации, т.е. через жесты».

Жестовая речь не только полноценное и определённо, объективное средство коммуникации между не слышащими, но и средство их когнитивного становления. Результаты изучения Г. Л. Зайцевой продемонстрировали, что учащиеся, свободно владея разговорным жестовым языком, значительно лучше осознают, перерабатывают, усваивают информацию, сообщаемую им по средствам жестового языка. А. И. Дьячков экспериментально подтвердил, что глухие дети 7-8 лет, владеющие жестовой речью, в 2-3 раза точнее постигали формы предметов (шар, куб и т.п.), чем глухие дети, не обладающие жестовой речью. Так же благотворно суждении о стимулирующей функции жестовой речи в формировании мышления глухих детей придерживаются последователи билингвизма, которые утверждают, что проверочные работы, например, по математике, выпускники школ, обучающиеся жестовой речью осуществляют лучше, чем выпускники оральных школ, работающих по чистому вербальному методу. Впрочем, указанного оптимизма не разделяет ряд ученых. Таких как, А. Леве приводит мнение ряда зарубежных сурдопедагогов (К. Брасель, В. Вейскранц, Р. Конрад, Ст. Куинглей, И. Параснис), которые путем тестирования не обнаружили интеллектуальных преимуществ глухих, рано овладевающих жестовой речью, перед глухими, обучающихся оральным методом

Во взаимоотношениях с миром слышащих (объектном и межличностном) глухие и слабослышащие применяющие вербальный язык в устной и письменной форме. Вся общемировая история сурдопедагогики - это история поиска путей и средств становления у глухих и слабослышащих вербальной речи. Значенье речевого языка справедливо не ограничивается современными сурдопедагогами только к обеспечению коммуникации; язык рассматривается учеными как системообразующий компонент становления личности. «Умение пользоваться сложной знаковой системой (языком) является основополагающей предпосылкой для становления мышления, овладения культурными ценностями, а также для развития коммуникативных способностей для взаимодействия и общения с окружающим миром и интеграции в обществе».

Качество формируемого вербального языка глухих детей независимо от используемого принципа воспитания остается низким, несоответствующим соблюдениям социокультурного взаимоотношения, речь идет о выразительности собственной вербальной речи и вменяемом осознании вербальной речи. Низкая выразительность вербальной речи и малая результативность орального чтения обуславливают тот факт, что в взаимоотношении со слышащими глухие и слабослышащие предпочитают применить письменную речь и естественные жесты.

Улучшение уровня межличностных отношений младшего школьного возраста является одной из главных задач современной сурдопедагогической ее концепций и методик.

Проблема становления межличностных отношений слабослышащих детей младшего школьного возраста является особым значением, так как наличия нарушений и некоторая замкнутость детерминируют особенности личностного становления ребенка в группе.

В сурдопедагогике рассматривались всевозможные факторы становления межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Исследователи рассматривали взаимосвязь психоэмоционального климата и межличностных отношений (Т.Г. Богданова), взаимовлияние личностного, речевого развития детей с нарушением слуха и структуры межличностных отношений (В. Петшак), влияние личности преподавателя на состояние межличностных отношений (Ю.В. Гайдова),

Формирование отношений сотрудничества у глухих детей в процессе совместной деятельности (Е.Г. Речицкая). На сегодняшний день остаются недостаточно разработанными вопросы, связанные с исследованием взаимоотношения между состоянием межличностных отношений и осмыслений младшими школьниками с нарушенным слухом понятий о личностных качествах человека, включая моральные качества, о применении коррекционно-развивающей работы по развитию межличностных отношений.

Вывод

Опираясь на приведенных в данной статья авторов, которые как или иначе занимались (занимаются) данной проблемой можно сделать вывод что,
для развития межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушением слуха решающим фактором, влияющим на качество раннего взаимоотношения между матерью и ребенком. Это первый этап формирования межличностных отношений в жизни ребенка Развитие отношений со сверстниками у дошкольников тесно связано с развитием самосознания ребенка и с тем, что соотношение предметного и личностного начала меняется на протяжении всего школьного возраста. Данные ситуации позволяют подчеркнуть, что школьники, постоянно находясь в общении, друг с другом, оказываются включенными в систему межличностных отношений.

Значимость формирование межличностных взаимоотношений у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха позволяет считать актуальной проблемой современного общества, исследование посвящено данной проблеме, так как межличностные отношения подразумевают значимый фактор в развитии межличностных отношений в дальнейшей жизни деятельности ребенка младшего школьного возраста. Для перехода ребенка на следующий этап формирование межличностных отношений в старшем звене.

Список литературы:

1. Волков, К. Н. Психологии о педагогических проблемах. М., 1981.
2. Волкова, К. А. Использование глухими учащимися устной речи как средства общения во внеклассное время. // Пути интенсификации изучения, обучения и воспитания детей с недостатками слуха. М., 1986.
3. Выготский, Л. С. Основы дефектологии СПб., М., Краснодар, 2003.
4. Выготский, Л. С. Вопросы воспитания слепых, глухонемых, и умственно отсталых детей: Сборник статей и материалов. / Под. ред. Л. С. Выготского.-М.,1924.
5. Гайдова, Ю.В. Речицкая , Е. Г. Теоретические основы компенсирующего и коррекционно-развивающего образования в начальных классах. Межличностные отношения детей с нарушением слуха 2-е изд., пер. и доп. Учебное пособие для СПО
6. Герасименко, Ю. А., Карпова Г. А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция: Монография / Урал. гос. пед. ун-т.-Екатеринбург, 2004.
7. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика. М., 2001.
8. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. М., 1981.
9. Дьячков, А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей. М., 1957.

10. Загоровский, П. Л. К вопросу об изучении детских коллективов и поведения детей в коллективе. // Труды Воронежского университета. Т.3., 1926.
11. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология. М., 1992.
12. Зайцева, Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы. // Дефектология, 1995 №3.
13. Зацепин, В. И. К вопросу о структуре вертикального общения в коллективе. // Руководство и лидерство. Л., 1973.
14. Леве, А. Развитие слуха у неслышащих детей: история, методы, возможности (перевод с нем.). М., 2003
15. Петшак, В. Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи. // Дефектология, 1990 №6
16. Речицкая, Е.Г. Формирование отношений сотрудничества у глухих детей в процессе совместной деятельности
17. Соловьева, И. Л., Цукерман И. В. Социальный педагог в школе для глухих. //
18. Сурдопедагогика. / Под. ред. М. И. Никитиной. М., 1989.
19. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива. М., 1981.

Селянина С.О., студентка СурГПУ
научный руководитель: Бакшеева Э.П., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

На данном этапе развития психолого-педагогической науки, проблема конструктивной коммуникации весьма актуальна, в связи с тем, что растет уровень агрессивности, жестокости и конфликтов в окружающей обстановке ребенка. Все неблагоприятные воздействия оставляют свои следы на процессе общения между детьми. На ранних стадиях развития, общение является важной коммуникативной деятельностью и направлено на формированиеотношений.

В современном обществе перед родителями возникает много нерешенных задач, неправильно расставленные приоритеты и нехватка времени приводит к ограниченному общению с детьми. А ведь ребенку в первые годы его жизни так важно общение с близкими, и именно оно закладывает основу для дальнейшего гармоничного его формирования. Под действием внешне складывающихся обстоятельств ребенок вынужден вбирать в себя всю ненужную информацию, тем самым искажая свою личностную структуру. Из-за нехватки внимания со стороны близких у ребенка повышается эмоциональная восприимчивость и стремление привлечь к себе внимание, отсюда конфликты с воспитателем и детьми в группе, уход в себя и депрессивно-невротические нарушения психики, вспыльчивость, быстро возникающий гнев. Такие дети не приобретают нужных навыковобщения.

В отечественной педагогике и психологии вопросами о развитии, сущности, особенностях коммуникативной компетентности, занимались такие выдающиеся личности, как О.А. Анисимова, Н.Н. Богомолова, И.А. Алексеев, В.А. Сонин, В.Н. Снетков, Е.С. Яхонтова, Л.В. Куликова и многие другие, все авторы уверены в том, что

необходимо работать над формированием коммуникативных умений у детей уже с дошкольного возраста [1; 2; 3].

Также хотелось бы заострить внимание на детях с задержкой психического развития, ведь для них вопрос о коммуникативных умениях является еще более значимым. Специфика таких детей начала изучаться под руководством Т.А. Власовой и Т.С. Певзнер. В настоящее время в дефектологии существует исследовательская база, которая выявляет некоторые характерные особенности развития детей с недоразвитым уровнем развития, а также предусматривает определенные программы развития этих детей. Но многие проблемы остаются совершенно неисследованными, среди них проблемы формирования коммуникативной компетентности у дошкольников с задержкой психического развития.

Общение один из ключевых факторов интеллектуального развития. В результате общения человек полностью развивается, без общения нет личности человека. Для детей с задержкой психического развития характерны изменения в способе общения, которые также могут проявляться в том, что у большинства из них нарушена речевая коммуникация. Для детей характерны дефекты звуковоспроизведения, трудности в восприятии и понимании содержания произведений, стихотворений и т.д. Порядок системы, детализированный, не соответствует возрасту ребенка. Все это приводит к тому, что у этих детей нарушается языковое общение. В зависимости от дефекта неполноценность в развитии ребенка выражается по-разному, но все же приводит к отрыву ребенка от нормально развивающейся группы сверстников. У детей с недостаточным уровнем интеллектуального развития были выявлены неполные коммуникативные навыки. Поэтому проблема формирования коммуникативной компетентности актуальна и востребована.

В психолого-педагогическихработахустановлено,чтокстаршемудошкольному возрасту дети с ЗПР не достигаютнеобходимогоразвитияобщения: им не хватает знаний и умений в сфере межличностных отношений, у них не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях людей, страдаетпроизвольнаярегуляцияэмоциональной сферы. У старших дошкольников с ЗПР выявленозапаздывание по сравнению с нормой формированиясоциальныхотношений.У детей с задержкой психического развития сниженапотребностьвобщении,каксосверстниками,такисвзрослыми.Убольшинстваизнихо бнаруживается повышенная тревожность по отношению квзрослым,откоторыхонизависят.Детипочтинестремятсяполучитьотвзрослыхоценкусвоих качестввразвёрнутойформе,обычноихудовлетворяетоценкаввиденедифференцированных определений («хороший мальчик»,«молодец»),атакже непосредственное эмоциональное одобрение (улыбка,поглаживаниеит.д.). Необходимо отметить что, хотя дети по собственнойинициативекрайнередкообращаютсязаодобрением,новбольшинствесвоёмонио ченьчувствительныкласке,сочувствию,доброжелательномуотношению.Средиличностныхк онтактовдетейсЗПРпреобладаютнаиболеепростые.Удетейданной категории наблюдаются снижение потребности в общении сосверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другомво всех видах деятельности [4, с. 25].

Для дошкольников ЗПР характерно: слабая эмоциональная устойчивость, нарушения самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивное поведение и его провокация, трудности адаптации в детских коллективах в играх и классах, раздражительность, частые эмоциональные изменения, неуверенность, страх, манерность, фамильярность со взрослыми. Наблюдается большое количество реакций на пожелания родителей, часто отсутствие правильного понимания их социальной роли и статуса, недостаточные различия между людьми и вещами, очевидные трудности в различении важнейших характеристик межличностных отношений. Все это говорит о том, что дети недоразвиты в этой категории социальной зрелости.

Дети с ЗПР испытывают трудности с выражением своих эмоций, состояний и эмоций словами. Как правило, они не могут дать четких и понятных сигналов о начале

утомления, нежелании выполнять задания, дискомфорте и т.д. Это может происходить по нескольким причинам:

−недостаточный опыт распознавания собственных эмоциональных переживаний не позволяет ребенку «узнать»состояние;

−имеющийся у большинства детей с ЗПР негативный опыт взаимодействия со взрослым препятствует прямому и открытому переживанию своегонастроения;

−в тех случаях, когда собственное негативное переживание осознается, и ребенок готов о нем сказать, часто ему не хватает для этого словарного запаса и элементарного умения формулировать своимысли;

−многие дети с ЗПР, особенно обусловленной педагогической запущенностью, развиваются вне культуры человеческих отношений и, не имеют, каких бы то ни было образцов эффективного информирования другого человека о своих переживаниях. Нормально развивающимся детям также свойственно недостаточное умение вербализовать свои переживания. Но у детей с ЗПР эта недостаточность выражена в еще большейстепени.

Необходимо развить у всех детей с ЗПР потребность в общении, чувство товарищества, научить их помогать друг другу, правильно воспринимать и принимать помощь друзей и взрослых. Ребенок ищет поддержки у взрослых, доказывая свои требования, как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников.

Учеными установлено, что высокий уровень коммуникативных навыков педагогов связан с привлекательностью доброжелательности, гибкостью и отсутствием шаблонов, разумными эмоционально-оценочными эффектами, приводящими к высокой степени доброжелательности во взаимной оценке детей, отсутствием конфликтности и положительными результатами начальной школы, высокой степенью доброжелательности во взаимной оценке детей, отсутствием конфликтности и положительными результатами начальной школы.

Для того чтобы взаимодействие ребенка развивалось успешно, педагогам необходимо организовать формирование его субъективных взаимодействий: установить отношения между детьми, обратить их внимание на субъективные качества друг друга (показать достоинства собеседника, ласково позвать, похвалить партнера по игре, предложить повторить его действия). При таком поведении учителя у детей повысится интерес друг к другу, появится эмоционально окрашенное поведение по отношению к сверстникам, возникнет эмоциональное и актуальное общение [2, с. 34].

Таким образом, переход детей к субъектному, собственно коммуникативному взаимодействию становится возможным в решающей степени благодаря взрослому.

Одной из наиболее эффективных форм взаимодействия детей с ЗПР является совместная игра, в которой дети будут действовать одинаково в одно и то же время. В такой игре без начала соревнования общность действий и эмоциональных переживаний создаст особую атмосферу единения и близости со сверстниками, что благоприятно скажется на развитии общения и межличностных отношений.

Во всех случаях основная цель работы по формированию коммуникативных умений помочь детям преодолеть отчужденное отношение к сверстникам, видеть в них не противников и конкурентов, не объекты самоутверждения, а близких и родственных людей. Эмоционально-позитивный контакт даст каждому ребенку чувство психологической безопасности и эмоционального комфорта, гармонии с миром и собственным сердцем, чувство ценности своей личности и стремление к самореализации [1, с. 27].

Ребенок должен постоянно чувствовать себя независимым и полезным другим. Это становится возможным, если каждый ребенок вовлечен в работу по достижению общей цели, благодаря которой у него развиваются навыки социальной деятельности. Очень важно, чтобы педагоги и воспитатели изучали личность ребенка, правильно выявляли его способности и сильные стороны, этими положительными характеристиками в первую

очередь нужно руководствоваться в учебном процессе, обращать на них внимание коллектива, тем самым формируя у ребенка уверенность в себе, достаточный уровень притязаний.

Список литературы:

1. Карабанова, О.С. Игра в коррекции психологического развития ребенка / О.С. Карбанова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 191с.
2. Лашкова, Л.Л. Формирование коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста / Л.Л. Лашкова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3. – С. 34-40.
3. Трубайчук, Л.В. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / Л.В. Трубайчук, С.Д. Кириенко, С.В. Проняева. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2011. – 290с
4. Трошин, О.В. Логопсихология / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 256с.

Супрун В.Ю., студентка СурГПУ
научный руководитель: Некрасова О.А., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО – КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИЙ

Слухоречевая реабилитация детей с нарушенным слухом на протяжении нескольких десятилетий является одной из ведущих проблем коррекционной педагогики, в частности сурдопедагогики.

На сегодняшний день значение слухового анализатора для возникновения и функционирования звуковой речи очевидно. Определенная степень его недостаточности разрушает взаимодействие акустического и речедвигательного анализаторов и тем самым препятствует становлению речевого слуха. В этом случае у ребенка формируются только зачатки речи, мышление от наглядно-образного почти не продвигается к словесно-абстрактному. Ситуация такого аномального становления речевых механизмов приводит к вторичному недоразвитию речевой деятельности, поскольку на каждом новом «жизненном витке» растут препятствия, тормозящие процесс формирования речи — наиболее связанной со слухом «страдающей» функции.

Особого внимания заслуживает тот факт, что «при частичном дефекте» функция, зависящая от пострадавшего анализатора, не просто недоразвивается, но и искажается в своем развитии. Ребенок с неполной потерей слуха располагает не только уменьшенным, но и искаженным речевым запасом. Искаженный слуховой запас и дальнейшее искаженное восприятие у ребенка с частичным слуховым дефектом создают своеобразные условия развития познавательной деятельности. В дальнейшем, искаженное восприятие, понимание слов, фраз своеобразно отражаются на представлениях, понятиях ребенка, дают не только обедненную, но часто и неправильную картину окружающего мира.

Учитывая огромную роль слуха в речевом и общем развитии человека, изучением остаточного слуха занимался ряд исследователей, таких как Б. С. Преображенский, ф. А.

Рау, Р. М. Боскис, Л. В. Нейман, В. И. Бельтюков, Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, И. Г. Багрова и другие.

Проблемой развития слухового восприятия детей дошкольного возраста с нарушенным слухом занимались и занимаются такие известные отечественные ученые, как Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Т.А. Власова, Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко, Л. А. Головчиц, Л. М. Кобрина, Б.Д. Корсунская и другие.

В последние годы происходят определенные изменения в условиях обучения детей с нарушенным слухом, в качестве коррекционного средства широко используются информационно-коммуникативные технологии [2].

Существующие специальные компьютерные программы направлены, как правило, на формирование произношения у неслышащих учащихся. При овладении звуками речи с помощью компьютерных программ неслышащие дети воспринимают их слухо - зрительно и контролируют свое произношение тоже слухо - зрительно. Таким образом, компьютерные программы по формированию произношения предназначены для восприятия речи и ее продуцирования на слухо - зрительной основе, где слуховому восприятию принадлежит важная роль восприятия эталонного произношения звука учителем и оценки собственного произношения. Значит, при работе с компьютерной программой по формированию произношения возникают слуховые образы звуков, речи, слов, предложений, накапливается слуховой словарь, развивается слуховое восприятие речи.

В процессе работы над РСВ и ФП используются программы «Учимся говорить», «Речевой калейдоскоп», где выделяется четыре группы модулей:

- I группа - для работы над дыханием и голосом;
- II группа - для работы над звуками речи;
- IIIгруппа - для работы над словесным и логическим ударениями и выразительностью речи;
- IVгруппа - для работы по развитию слухового восприятия и самоконтроля за собственной речью.

Эти программы позволяют широко использовать различные анализаторы (кинестезический, зрительный, слуховой) и их сочетания.

Компьютерные программы по произношению имеют целью формирование произношения неслышащих учащихся, поэтому они обращены к кинестезическому анализатору каждого ребенка, предусматривают индивидуальную работу над произношением. Именно от действия каждого ученика, его произношения зависит, как будут двигаться фигурки на экране, будут ли они достигать цели. В процессе работы с компьютером ребенок учится воспроизводить те звуки речи (слова, слоги, фразы), которые заданы программой.

Компьютерные программы предусматривают использование слухового анализатора, есть возможность подключения головных телефонов. Ученик может прослушать не только речь учителя, но и свою собственную в момент произношения. Компьютерная программа в частности позволяет работать над формированием контроля за речью учителя и самоконтролем за собственной речью [3].

Компьютерные программы обращены к зрительному анализатору. Поэтому каждый модуль программы имеет свое цветовое оформление, на экране движутся фигурки людей, животных, сказочных персонажей и т. д. Все это вызывает живой интерес у ребенка. Фигурки животных, людей - это старые знакомые из детских сказок, литературы, жизни. Они узнаваемы, ожили и предстали перед детьми в новом виде, выполняют новые задачи. Дети не только их знают, но и оперируют ими, произнося звуки речи (слова, слоги): мальчик собирает животных в клетки (модуль «Лабиринт»), Знайка собирает слово из букв (модуль «Собери слово») [1].

В ходе работы с компьютерной программой никогда не используется один анализатор. Любой модуль требует участия, как правило, двух - четырех анализаторов:

зрительного, слухового, кинестезического. Например, речевой материал, введенный в память компьютера в виде звуков, слогов, слов, фраз, текста. При необходимости этот материал вызывается из памяти и высвечивается на экране. Сочетание анализаторов в процессе формирования произношения с использованием компьютерной программы способствует успешному овладению произносительной стороны речи.

Компьютерные программы способствуют когнитивному развитию детей.

В ходе обучения детей произношению компьютерная программа выполняет ряд функций: сообщение новых знаний (постановка звука и его восприятие и т.д.); закрепление знаний (автоматизация звуков речи, произношение, восприятие этого звука и речи с наличием этого звука); самостоятельная работа над звуками речи, произношением и восприятием речи.

Показателями эффективности ИКТ являются [4]:

- эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность (сосредоточенность на задании; экспрессивно-мимические проявления интереса; положительный эмоциональный фон; эмоциональные «всплески»);

- целенаправленность деятельности, ее завершенность (способность не отвлекаться на посторонние раздражители и доводить деятельность до конца);

- степень инициативности ребенка (наличие вопросов, реплик относительно выполнения задания, собственных предложений, замечаний, просьб о помощи, а также диалога с партнером о содержании деятельности).

Список литературы:

1. Использование ИКТ на уроках в начальной школе// http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/03/24/ispolzovanie-ikt-na-urokakh-v-nachalnoy-shkole
2. Использование ИКТ на уроках в начальной школе» (УМК « Школа России»)//http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/12/22/ispolzovanie-ikt-na-urokakh-v-nachalnoy-shkole-umk-shkola
3. Кудымова, И. Г. ИКТ как средство дефектологического сопровождения детей с ОВЗ [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). — Казань: Бук, 2015. — С. 123-124. — URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8756/
4. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.

Суфиярова Л.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Чуйкова И.В., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

НАРОДНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют самую многочисленную группу, состав которой характеризуется неоднородностью по уровню психофизиологического развития. В настоящее время заметно увеличилось число детей с задержкой психического развития. Более того, данные специальной психологии свидетельствуют, что одной из наиболее распространенных форм аномалий психики в раннем онтогенезе в настоящее время

является именно задержка психического развития. А этот факт обуславливает повышенное внимание исследователей к данной проблеме.

Задержка психического развития – это полиморфная группа с замедленным и неравномерным созреванием познавательных процессов, недостаточностью познавательной деятельности, снижением уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы.

Комплексное изучение ЗПР, как специфической аномалии детского развития развернулось в советской дефектологии в 60-е годы и связано с именами таких ученых, как Т.А. Власова, В.М. Астапов, Н.С. Певзнер, В.М. Лубовский и др. Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними в помощь учителю были даны в книге Т.А. Власовой и Н.С. Певзнер «О детях с отклонениями в развитии».

Существенной особенность познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является недостаточная сформированность произвольного внимания.

Большой вклад в изучение произвольного внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития внесли такие ученые как Т. А. Власова, Н. Ю. Борякова, Д. А. Емелина, В.И. Лубовский, Л. И. Переслени, В. В. Лебединский, Л. Н. Блинова, Т. В. Егорова, Т. В. Князева, Г. И. Жаренкова и другие. Многие авторы отмечали у детей с задержкой психического развития: неустойчивость внимания, сниженную концентрацию и распределение внимания, малый объем и повышенную отвлекаемость, истощаемость и «угасание» данного процесса, а это всё как и говорилось выше означает, недостаточную сформированность произвольного внимания.

Существует большое количество определений внимания, ставших более или менее устойчивыми и общепризнанными. Во многих работах педагогов и психологов, внимание определяется, как направленность и сосредоточенность психической деятельности на каких-либо объектах с одновременным отвлечением от всего остального.

В своих исследованиях Н.Ф. Добрынин отмечает, что внимание является направленностью и сосредоточенностью психической деятельности личности. Направленность, по мнению автора, понимается как избирательный характер этой деятельности, а также ее сохранение, а под сосредоточенностью исследователь выделяет углубление в данную деятельность и отвлечение от всего остального.

История развития внимания прослеживалась таким исследователем как Л.С. Выготский, который предполагал, что история внимания представляет собой развитие организованности поведения ребенка, которую необходимо прослеживать вне личности. По мнению исследователя, внимание является способом регулирования поведения. А непроизвольная и произвольная формы внимания выступает двумя стадиями в процессе онтогенеза. Автор относил непроизвольное внимание к непосредственному, а произвольное предлагал считать опосредованным. В связи с этим произвольное внимание определяется тем, что окружающие ребенка люди направляют и руководят его вниманием опираясь на разного рода стимулы и средства.

С развитием произвольного внимания у ребенка появляются собственные внутренние средства управления и контроля, которые дают ему возможность самостоятельно направлять свое внимание и поведение.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, внимание представляет собой специфическую функцию сознательного или бессознательного (полусознательного) отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой.

В дошкольном возрасте для всех детей, в том числе и для детей с ЗПР, ведущим видим деятельности, является игра. В отечественной дошкольной педагогике ученые выделяют разные классификации детских игр.

Особое место занимают народные игры. Народная игра является уникальным средством передачи знаний из поколения в поколение, мудрость народных игр состоит в

сохранении эффективных средств, методов, форм и приемов, актуальных для воспитания подрастающего поколения и в настоящее время. К. Д. Ушинский писал, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в системах, основанных на абстрактных идеях и заимствованных у другого народа. Он считал необходимым обратить внимание на народные игры, проработать этот богатый источник, организовать их и создать из них превосходное и могущественное воспитательное средство. Народные игры собирали и записывали Е. А.Покровский, О.И. Капица, В. И. Даль, Г. С. Виноградов, А. Н. Мартынова, Г.М. Науменко и многие другие исследователи, придававшие народной игре большое значение.

Народные игры способствуют проявлению у детей неподдельного интереса, позволяют развиваться физически, наполняют словарь ребенка, влияют на развитие духовно-нравственного потенциала. Народная игра имеет весь арсенал необходимых средств для формирования личности ребенка.

Помимо того, опыт многих педагогов показывает, что на начальном этапе формирования тех или иных способностей ребенка в первую очередь привлекают игровые действия. Игра представляет эмоциональный фон, на котором разворачивается воспитательный процесс. Используя элементы игры, можно достигать поставленных педагогических целей и задач, способствуя тем самым развитию познавательных способностей, в частности произвольного внимания, дошкольников.

Народная игра оказывает влияние на формирование произвольного внимания, поскольку при выполнении игровой роли дети подчиняют выполнению данной задачи любые свои импульсные действия. Тем самым ребенок может лучше сосредотачиваться и воспринимать больше материала в условиях игры, а не в процессе выполнения прямых заданий педагога или психолога.

Возможности народной игры для психологического развития достаточно разнообразны. Так, взятие на себя определенной роли, посредством отказа ребенком от мимолетных желаний, выступает как средство воспитания волевых качеств.

Помимо этого, народная игра создает благоприятные условия для организации движения ребенка. Важным моментом народной игры является то, что она выступает как коллективная деятельность, и только в процессе игры коллективные отношения у дошкольников достигают такого высоко уровня.

Народные игры представляют собой своего рода школой жизни, притом, что для организации таких игр не нужно использовать специальное игровое оборудования.

Народные игры имеют широкую направленность, которые позволяют решать различные практические задачи, среди которых развитие мышления, расширение круга знаний о мире людей и природы, формирование эмоциональной сферы, укрепление памяти и внимания. Такие игры позволяют тренировать волю и укреплять полезные навыки общения.

Главная особенность народных игр заключается в том, что они характеризуются нравственной основой, что позволяет развивающейся личности ребенка обучаться социальной гармонизации.

Условно народные игры можно разделить на несколько групп, среди которых следующие:

1. Подвижные игры, направленные на развитие силы, ловкости и выносливости.

2. Познавательные игры, позволяющие расширять кругозор детей и развивать интеллектуально.

3. Ролевые игры, которые дают возможность воссоздавать в наглядно-действенной форме различные сферы деятельности.

4. Обрядовые игры, позволяющие приобщать ребенка к опыту его народа.

Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития народные игры очень важны, так как они позволяют

совершенствовать все психические процессы (внимание, память, воображение), стимулируя тем самым переход развития ребенка с ЗПР на более высокую ступень.

При изучении произвольного внимания старших дошкольников с ЗПР необходимо опираться на возрастные особенности детей этого возраста, подбирать методики, предназначенные для данного периода развития. Лучше всего использовать стандартизированные методики, в которых есть бальные оценки.

В нашем исследовании для диагностики уровня произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР мы использовали следующие методики: «Домик» (автор Н.И. Гуткина) и «Зачеркни фигуру».

Первая методика диагностирует произвольность внимания и регуляцию деятельности. Данная методика дает возможность определить способность ребенка с ЗПР к копированию сложного образца, позволяет выявлять умения детей ориентироваться по заданному образцу, тем самым определяя особенности развития непроизвольного внимания, пространственного восприятия, а также сенсомоторной координации и мелкой моторики рук.

Для диагностики уровня развития устойчивости произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, мы использовали методику «Зачеркни фигуру». Цель данной методики – выявление уровня развития устойчивости, объема переключения и распределения произвольного внимания ребенка.

Ребенку с ЗПР предлагается выполнить задание в два этапа. На первом этапе ребенок по образцу вписывает знаки в геометрические фигуры. На втором этапе зачеркивает и обводит определенные предметы из четырех по указанию взрослого. Уровень развития произвольного внимания определяется по сумме результатов трех отдельно обработанных этапов работы.

Указанные методики дают возможность исследовать уровень развития произвольного внимания детей и на этой основе подбирать игры, которые будут соответствовать возможностям дошкольников с задержкой психического развития и направляться на формирование произвольного внимания более высокого уровня.

В данной статье, мы предлагаем ознакомиться с народными играми, с помощью которых можно сформировать произвольное внимание у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. К ним относятся:

«Колечко». Цель игры: внимательно следить за тем, кому ведущий в руки вложит кольцо, и постараться, придерживая руками, не пустить этого игрока.

«Палочка-выручалочка». Цель игры: Для ведущего – найти всех детей, которые спрятались. Для всех участников – спрятаться; если ведущий нашел добежать до палочки-выручалочки раньше водящего, произнести нужные слова и бросить палочку как можно дальше, для того чтобы спрятаться опять.

«Краски». Цель игры: Для игроков, которые играют краски – придумать себе цвет и тихо назвать его хозяину. Для покупателей – выбрать нужный цвет краски, если угадали краску – забирают краску, а если не угадали - выполняют задание. Для хозяина - внимательно слушать цвета красок.

«У медведя во бору». Цель игры: Для медведя - поймать детей. Для игроков - произнести нужные слова и убежать от медведя.

Данная игра направляет и сохраняет внимание на соблюдение правил игры.

«Гуси-лебеди». Цель игры: Для волка - словить гусей. Для гусей – убежать от волка. Для хозяина гусей - выпустить гусей погулять, а потом позвать домой. Эта народная игра побуждает детей к активному действию, а также формирует целенаправленное внимание.

Таким образом, народные игры являются уникальным средством формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Мудрость народных игр состоит в сохранении эффективных средств, методов, форм и приемов, актуальных для воспитания подрастающего поколения и в настоящее время.

Список литературы:

1. Абасалиева, З. А. Особенности внимания детей с ЗПР/ З.А. Абасалиева //Специальная педагогика. -2016. -№ 6. -С. 54-58.
2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. Пособие [текст]/Л.Н. Блинова – М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2004.- 136 с.
3. Иванова, Т. Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР [текст] / Т.Б. Иванова, В.А. Илюхина, М.А. Кошулько. - М.: Детство-Пресс, 2011. - 112 с.
4. Иванчикова Р. Народные игры с детьми.// Дошкольное воспитание. 2005, № 4. С. 35.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология : учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин [текст] / А. Г. Маклаков. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2017. - 582 с. : ил. - (Учебник для вузов).
6. Кельцинова, А.В., Андреева Л.Д. Развитие произвольного внимания у дошкольников в процессе русских народных игр // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 4-9.; URL: http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17698 (дата обращения: 22.11.2019).
7. Литвинова, М. Ф. Русские народные подвижные игры для дошкольного и младшего школьного возраста. Практическое пособие. - М., Айрис-пресс, 2003 г.- 368 с

Тазикова Д. Х., Якимова Е. Н., студентки НАО СКУ им. М.Козыбаева
г. Петропавловск

ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Творческой активностью детей подразумевается стремление ребенка к действию, к проявлению своих способностей, к удовлетворению потребности в преобразовании и созидании самого себя, в создании новых форм поведения, в освоении культуры, возникновение у него новых способов деятельности, знаний и умений.

В процессе творческой активности, происходит познание, самопознание и преобразование самого себя и окружающей действительности. Творчество в себе заключает большие возможности во всестороннем развитии ребенка.

При работе с детьми с общим недоразвитием речи, развитие творческих способностей – незаменимый фактор для развития способностей адаптации, так как именно творчество активизирует ,эмоциональную, поведенческую и познавательные сферы, которые составляют личностное развитие ребенка дошкольного возраста.

Именно дошкольный возраст ребенка, являющийся сензитивным, в трудах В.Н. Дружинина и Е.Л. Солдатовой назван наиболее оптимальным для развития творческих способностей. Поэтому работу по развитию и воспитанию творческой активности необходимо вести именно в этот период.

Анализ исследования таких ученых как Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, показали основные особенности психических функций детей с общим недоразвитием речи:

- неустойчивое внимание;
- нерациональное использование внимания;

- неполноценная картина объем об окружающем мире
- задержка в развитии словесно-логического мышления;
-истощаемость воображения;
- слабо разработанная общая и мелкая моторика.

В настоящее время один из возможных путей решения перечисленных особенностей психических функций детей с ОНР являются внедрение методов творческой активности.

Такие виды деятельности творческой направленности , как изобразительная, трудовая, музыкальная имеют большой потенциал в развитии и совершенствовании психических функций у детей дошкольного возраста.

В данном исследовании хотим затронуть именно изобразительную деятельность.

Изобразительная деятельность или говоря обычным языком, рисование, несет большое коррекционное и развивающее значение благодаря своей наглядности. Ребенок с ОНР с помощь данного направления творческой активности быстрее способен усвоить речевой материал. Разнообразный наглядный материал, способен помочь ребенку уточнить понимание названий предметов окружающего мира.

На занятиях по изобразительного искусства, зачастую педагоги применяют различные приемы, как : – обследование предметов по форме; – комментирование действий (то есть четкий пересказ действий ребенка); – воспроизведение движений в воздухе (“рисование” предметов на заданную тему); – вопросы по форме и цвету предметов; –упражнения для развития мелкой моторики.

Одним из полезных приемов является “незавершенный рисунок”, данный прием незаменим и используется как способ развития творческих способностей и в рисовании, и в развитии речи. Так, незавершенный рисунок, по воображению ребенка может быть превращен во что угодно. Это стимулирует воображение ребенка.

Изобразительная деятельность – благоприятная сфера для реализации творческой активности ребенка, ведь исходя из исследований, человек усваивает 10% информации из того, что он получает посредством слуха, 50 из того, что видит, 90% из того, что делает. Изобразительная деятельность , как компонент творческой активности детей с общим недоразвитием речи развивает творческие возможности ребенка. Дети получают знания, умения, навыки, учатся познавать мир и осознавать себя и свое место в нем.

Творческая активность способствует физическому развитию, формированию опыта, развитию механизмов психики и положительных индивидуальных свойств личности, таких как способности, интересы и склонности. Причем развитие этих свойств происходит в творческой деятельности дошкольников, в которой можно отметить три этапа: 1) выработка первоначальных практических умений и навыков, 2) формирование знаний, 3) развитие мыслительной деятельности в процессе обобщения накопленного опыта.

Таким образом, творческую активность с упором на изобразительную деятельность, для детей дошкольного возраста с ОНР мы определяем как благоприятную возможность для формирования интегральной характеристики личности, которая предполагает стремление ребенка к самостоятельному поиску решения проблемы и включает такие компоненты, как мотивационный, волевой, содержательный, операционный и результативный. Также успешно сказывается на психических сферах – как эмоциональной, поведенческой и познавательной, которые составляют личностное развитие ребенка дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Дубрынина, Т. Е. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста [Текст] / Т. Е. Дубрынина // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. — 2017. — № 1.

2. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина. — М.: Просвещение, 1968.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1990.
4. Филичева, Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. — М.: Гном и Д, 2000. — 80 с.

Таничева А.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Чуйкова И.В., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

На современном этапе становления отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии важное значения для психического развития дошкольника с задержкой психического развития (ЗПР) приобретает формирование социальной компетенции и компетентности в процессе социального взаимодействия.

Компетенция - это то, что порождает умения, действия. Компетенцию можно также рассматривать как возможность внедрения связей между знаниями или, в более широком смысле, как способность найти процедуру (знание и действие), подходящую к проблеме. Ключевые компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования и конкретизируются на уровне образовательных сфер для каждой ступени образования. Так, перечень ключевых образовательных компетенций в дошкольном возрасте может определяться на основе приоритетных целей дошкольного образования, а также основных видов деятельности ребенка, которые позволяют ей овладеть социальным опытом, получать жизненно важные навыки в практической деятельности.

Перечень ключевых компетенций охватывает: коммуникативную, информационную, социальную, когнитивную, общекультурную и компетенцию личностного самосовершенствование [2].

Для нашего исследования необходимо более подробно рассмотреть понятие «компетентность», «компетенция».

Под компетентностью чаще всего понимают интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые присвоены в процессе обучение и социализации, ориентированные на самостоятельное и успешное участие в деятельности. По мнению Т. И. Чирковой, компетентность вбирает в себя результаты развития всех базисных характеристик личности, сформировавшихся в деятельности ребенка – коммуникативной, интеллектуальной, продуктивной и жизнедеятельности в целом.

Компетентность имеет возрастные характеристики, которые учеными рассматриваются как ориентировочные показатели развития личности на каждом возрастном этапе, базисные характеристики компетенции того или другого вида деятельности. По мнению К. Л. Крутой, компетентность – это способность ребенка к сложному виду деятельности. Социальная компетентность формируется в условиях непосредственного взаимодействия, поэтому является результатом опыта коммуникации между людьми [2]. Этот опыт приобретается не только в процессе непосредственного

взаимодействия, но и опосредованной, в том числе из детской литературы, мультфильмов, с которых ребенок получает информацию о характере социальной ситуаций, особенности межличностного взаимодействия и средства их решение.

Социальная компетентность находится на высшей ступени в иерархии типов компетенции человека, поскольку взаимодействует со всеми видами компетенции (коммуникативную, информационную, когнитивную, общекультурную и компетенцию личностного самосовершенствование), тогда как социальная компетенция является основой построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций.

Таким образом, пространство социального взаимодействия включает в качестве различных уровней коммуникативную компетенцию и компетентность.

Компетенция проявляется в подготовленности к определенной деятельности, а компетентность является общей способностью и готовностью к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые присвоены в процессе обучения и социализации, ориентированные на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

В свою очередь, в современных социокультурных условиях формирования социальной компетенции и социального взаимодействия приобретают сквозной характер и пронизывают все сферы жизнедеятельности ребенка, определенные базовым «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам» [3].

Социальное взаимодействие реализуется в следующих секторах взаимодействия дошкольника с ЗПР (см рис. 1). Первый сектор, в котором взаимодействие происходит с равноценным субъектом - это сверстники (В. В. Абраменкова, М. А. Косвен, М. В. Осорина, А. Г. Рузская).

Другой сектор взаимодействия представлен взрослыми, теми, кого ребенок до таких относит (члены семьи, соседи, воспитатели, чужие люди и др.).

Третий сектор является почти не исследованным, это духовные взаимоотношения с Творцом или Высшим существом, вымышленным персонажем, с которым практически любой ребенок пытается установить связь, обращается в разных ситуациях своей жизни (В. В. Абраменкова, С. Л. Рубинштейн, В. В. Зеньковский). Именно этот сектор пространства социальной компетентности определяет становление категории совести в сознании ребенка и определяет особенности формирования нравственных представлений о добре и зло. Ограниченное пространство взаимодействия с миром дошкольника с ЗПР, вследствие дефекта, в современных условиях сочетается с оторванностью от мира виртуальной плоскостью экрана-телевизионного, компьютерного (Н.А. Носов, А. М. Орлов) [1].

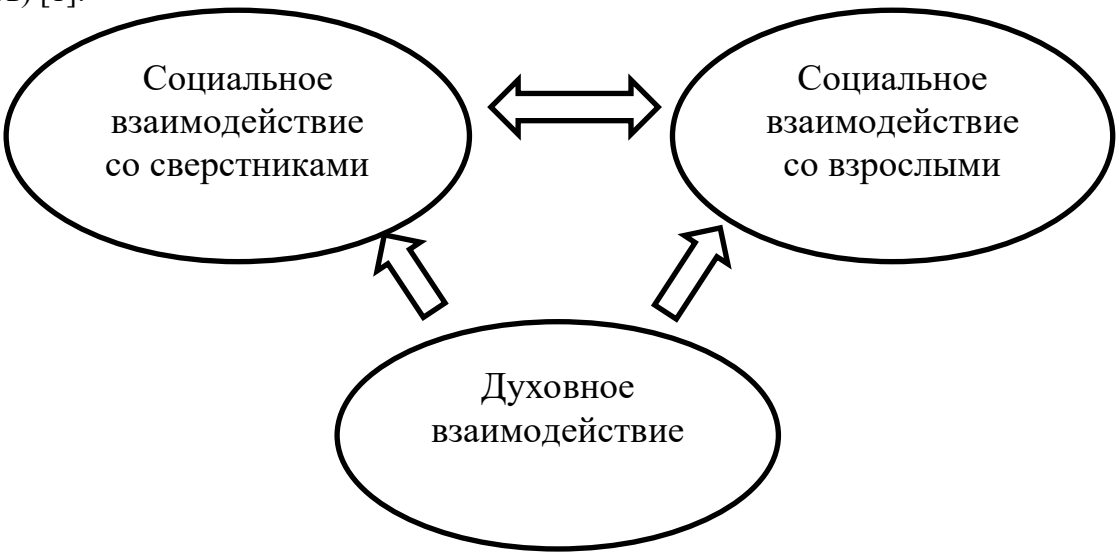


Рис. 1. Социальное взаимодействие дошкольника с задержкой психического развития

Системообразующим фактором для исследования социального взаимодействия (со взрослыми и сверстниками) ребенка дошкольного возраста с ЗПР является совместная деятельность, анализ которой с различных позиций представляет собой центральный момент всего исследования и фактор, опосредующий порождение и развитие системы взаимоотношений ребенка. Предметный план совместной деятельности представлен функционально-ролевыми отношениями, изучение которых связано с ответами на вопрос: «где разворачиваются взаимоотношения? (в игре, во время самообслуживания) и что они отражают?»(нормы, образцы, права и обязанности участников).

Инструментальный план совместной деятельности представлен эмоциональными отношениями, изучение которых связано с ответами на вопрос «какие это взаимоотношения?» и «как они функционируют?». Эти отношения проявляются, в частности, в выборе партнеров по совместной деятельности.

Мотивационный план совместной деятельности представлен индивидульно-смысловыми отношениями, изучение которых связано с ответом на вопрос «Ради чего, во имя кого, ради каких ценностей осуществляется совместная деятельность?» [1].

Таким образом, ситуация общности объединяет дошкольников в группе, сближает их и устанавливает тождество между ними. Педагоги должны пытаться создавать интерактивную ситуация взаимодействия дошкольников с ЗПР в совместной деятельности, которая облегчает идентификацию с другим, обеспечивая тем самым гуманное отношение к сверстнику.

Педагогам, работающим с дошкольниками с ЗПР, необходимо понимать основные факторы недоразвития социального взаимодействия дошкольников с ЗПР. Ведь кроме очерченной нами структуры деятельности, основные направления коррекционно-развивающей работы обязательно включают влияние на ниже охарактеризованные нами факторы недоразвития социальной компетентности дошкольников с ЗПР.

В психологической науке под факторами развития понимается совокупность явлений внешней и внутренней среды, конкретного психического явления, влияющие на развитие; причем это явление, опосредованное активностью самой личности, группы людей. Под факторами развития подразумевают причину, движущую силу какой-либо психического изменения, явления. Связь между действием фактора и его психического последствия близка к функциональной зависимости (Р. С. Немов). Вся совокупность факторов, определяющих недоразвитие социальной компетентности у дошкольников с ЗПР, может быть условно представлена в виде двух категорий: внешних и внутренних.

Внешние факторы направлены на личность вовне. По мнению В. С. Мухиной, это, так называемый, комплекс объективных условий в их субъективной представленности: социальное устройство общества, национальная культура и традиции; тип семьи; ее количественные и качественные характеристики; отношение к самому ребенку, обусловленное его индивидуальными особенностями и характером взаимоотношений в семье.

Внутренние факторы, исходящие от самой личности: степень активности, мотивации, задатки, способности, внутренняя позиция индивида (избирательность) применительно к внешнему миру, к влияниям других людей.

Внешние и внутренние факторы неразрывны по своей значимости, потому что какими бы идентичными ни были факторы влияния на разных детей, они могут провоцировать разнообразные формы поведения и, соответственно, привести к различным личностным проявлениям. Иначе говоря, каждому дизонтогенезу присуща своя система значимых психологических факторов, отражающих содержательный, смысловой, функциональный и динамический аспекты.

К внутренним факторам недоразвития социальной компетентности в дошкольников со ЗПР мы относим недостатки всех компонентов, которые обеспечивают ее формирование, а именно:

– несформированность мотивационно-целевой установки на общение в ситуациях «ребенок-взрослый» и «ребенок-сверстник». Познавательные мотивы у ребенка с ЗПР в таком взаимодействии отсутствуют. Взаимодействие носит ситуативный характер, почти полностью слито с игрой или практической деятельностью. У детей с ЗПР отсутствует ориентация на кооперацию в совместной деятельности, предполагающая получение общего продукта (А. П. Гаврилушкина, А. Е. Дмитриева, И. М. Омельченко, Е. С. Слепович и др.);

– несбалансированность аффективно-когнитивных процессов общения вследствие доминирования аффективной сферы (через недоразвитие наглядно-образного мышления, представлений и воображения). При попытке вербализации представлений о себе за посредством оценочных суждений объективируются не собственные представления о себя и окружающих людей, а зеркально отражены суждения взрослых. Дети с ЗПР редко сравнивают себя с окружающими людьми. Их ценностные представления почти не касаются индивидуально-типологических качеств и недостаточно индивидуализированы, не направлены на мир людей. В целом, представления о себе у детей с ЗПР жестко привязаны к конкретным ситуаций;

– низкий уровень владения речевыми средствами общения (А.А. Колупаева, Р.И. Лалаева, И.М. Лебедева, И.С. Марченко и др.);

- трудности сознательной регуляции поведения детей с задержкой психического развития (О.К. Агавелян, Н. Л. Белопольская, Д. И. Бойков и др.).

– высокий уровень конфликтности и агрессивности, при этом несоциализированное агрессивное поведение сопровождается негативными эмоциональными состояниями (тревожностью, страхом, дисфорией). Отрицательные эмоции и враждебность могут возникать спонтанно, а могут быть реакцией на психотравмирующую или стрессовую ситуацию;

– опоздание способности к децентрации, что служит как механизм преодоление эгоцентризма личности. Децентрация заключается в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной.

К внешним условиям, которые провоцируют нарушение коммуникативной деятельности дошкольников со ЗПР относятся:

- межличностную разобщенность, создающую предпосылки для искусственной социальной депривации, и способствующую развитию эгоистической личности ребенка, при этом он не в состоянии адекватно воспринимать окружающих;

- нарушение баланса между интеллектуальным и социальноличностным развитием детей характеризуется тем, что большинство старших дошкольников с нормативным развитием не готовы к принятию школьной действительности и к систематическому осуществлению сложной интеллектуальной деятельности. У современных детей остается все меньше времени и возможностей для игры, а потому снижается роль игровой деятельности, которая обеспечивает их полноценный психический развитие. Они живут в условиях сильнейшего информационного влияния, имеющего не только положительные (расширение мировоззрения, получение новых знаний о природе и обществе), но и отрицательные стороны (агрессивность информационной среды, ее избыточность, отсутствие учет возрастных особенностей детей).

– снижение способности к адаптации в социуме. Результатом успешной социальной адаптации старших дошкольников является их эмоциональное благополучие и активное участие в жизни группы дошкольного учебного заведения. Основным способом социальной адаптации является принятие норм и ценностей новой социальной среды, форм взаимодействия и предметной деятельности. Результатом социальной адаптации является достижение позитивного духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума, развитие у ребенка необходимых личностных качеств (А. Бандура, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Итак, определены факторы недоразвития социальной компетентности дошкольников с ЗПР, которые являются важными с точки зрения проведения работы педагогами по предотвращению возникновения недостатков формирования социальных взаимодействий у дошкольников с ЗПР и коррекции возможных нарушений. В качестве основных психолого-педагогических условий формирования социальных взаимодействий у дошкольников с ЗПР мы предлагаем педагогам применять в своей работе:

1) формирование у детей устойчивой мотивации на качественное выполнение своей части задания в коллективной работе под непосредственным контролем взрослого;

2) формирование альтруистической мотивации в процессе совместной деятельности.

При этом педагогам необходимо актуализировать элементы взаимопомощи, альтруистические мотивы во время взаимодействия детей в различных эмоционально окрашенных видах совместной продуктивной деятельности. Необходимо задавать такую мотивацию деятельности, которая бы способствовала проявлениям положительно окрашенным эмоциям касательно успехов участников совместной деятельности, обращать особое внимание на соблюдение норм справедливости при оценке ее участников и в распределении поощрений;

3) результаты совместной коллективной деятельности должны иметь практическую значимость для детей, ведь в дальнейшем их уместно использовать в качестве подарков (для логопеда, психолога, дефектолога, воспитателя, няни, больного товарища), как элемент интерьера раздевалки и групповой комнаты;

4) отсутствие соревновательного начала в играх. Поскольку фиксированность на собственных качествах и достоинствах порождаю яркую демонстративность, конкурентность и ориентацию на оценку людей, поэтому лучше педагогам устранить игры и занятия, которые провоцируют детей на проявление данных реакций;

5) безоценочность. Любая оценка (даже положительная) способствует фиксации на собственных качествах, достоинствах и недостатках. Именно этим обусловлено ограничение высказываний ребенка сверстникам. Минимизация оценочных суждений, использование экспрессивно-мимических и жестовых средств общения может содействовать безоценочному взаимодействию;

6) применение педагогами элементов проектной деятельности. Проектная деятельность способствует формированию у детей стремления отстаивать собственную точку зрения, привычки самостоятельно рассуждать, развивает пояснительная речь. Чтобы проектная деятельность состоялась, следует обязательно соблюдать принципы партнерства, при котором взрослый не просто дает детям знания, но и вместе с ними ищет истину.

Таким образом, успешность процесса овладения социальной компетентности дошкольников с ЗПР будет зависеть от умений педагогов организовать ее пространство в русле субъект-субъектных взаимоотношений в отношениях с бытийными пространствами других людей в разных сферах жизнедеятельности.

Список литературы:

1. Абраменкова В. В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00. 13 / В. В. Абраменкова. - М., 2012. - 53 с.
2. Крутой К. Л. Формирование ключевых компетенций у детей дошкольного возраста в условиях полилингвальности [Электронный ресурс] / К. Л. Крутой / Режим доступа к ресурсу: http://www.ukrdeti. com/umservik/ukmsv0.html
3. Петровский а. в. теоретическая психология / А. в. Петровский, М. Г. Ярошевский. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. –496 с.
4. Слободчиков В. И. Детские сообщества. Как быть, если отношения не складываются? [Электронный ресурс] / В. И. Слободчиков //Виноград. – 2008. – №5 (25). - Режим доступа к журн.: http:// www.vinograd. su/

Ушакова С.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Болгарова М.А., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ

Современная система отечественного образования развивается в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) нового поколения, разработанными на основе деятельностного подхода к организации образовательного процесса. Согласно ФГОС, основной задачей, стоящей перед школой, является создание оптимальных условий для разностороннего развития личности, прежде всего в направлении социальной компетентности каждого ребенка, призванной обеспечить его успешную социализацию. Это в равной степени относится и к обычным детям, и к детям с особыми образовательными потребностями, в частности, к детям со стойкими интеллектуальными нарушениями.

Расстройства аутистического спектра (РАС) это тяжелое нарушение психического развития, при котором, прежде всего, страдает способность к общению, социальному взаимодействию. Аутизм, согласно определению К.С. Лебединской – это «отрыв от реальности, уход в себя, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверхранимость в контактах со средой» [3, с.2]. Характерной чертой психического развития при РАС является противоречивость, неоднозначность его проявлений. Аутизм оказывает негативное влияние на образовательный и повседневный потенциал человека, включая социально-бытовые навыки.

Овладение социальными и бытовыми навыками, свободное манипулирование ими и использование их по назначению - один из главных шагов к обретению независимости и самостоятельности. Если обычные дети дошкольного возраста осваивают социальные и бытовые навыки преимущественно спонтанно, то дети с различными отклонениями в развитии должны быть специально обучены этому. А дети с РАС испытывают особые трудности в овладении социальными и бытовыми навыками, так как РАС является одним из наиболее тяжелых видов нарушений психического развития, из группы первазивных расстройств, что очень сильно нарушает адаптацию субъекта к окружающей среде. Это относится также и к так называемым "легким" случаям аутистических расстройств.

Для развития социально-бытовых навыков у детей с РАС, важно начинать принимать меры в дошкольном детстве. Своевременно начатое обучение социально-бытовым навыкам позволяет снизить трудности в общении и социальном поведении, оказывая положительное влияние на самочувствие и качество жизни личности. Но, несмотря на то, что на сегодняшний день существует достаточный арсенал методов развития социально-бытовых навыков, вопросы организации индивидуальных коррекционно-развивающих занятий, оказания комплексной помощи семьям детей с РАС и выбора модели их сопровождения с учетом позиции родителей по отношению к реабилитационному процессу и индивидуальных особенностей ребенка остаются крайне актуальными.

Для изучения социально-бытовых навыков нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня развития социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС. В исследовании, которое проходило на базе Детского Центра развития и коррекции "Кеша" (г. Сургут), приняли

участие трое дошкольников с диагнозом "Детский аутизм" (F 84.0): Михаил К. (5 л. 10 мес.), Софья П.(6 л.), Таисия К. (6 л. 1 мес.).

Для изучения сформированности социально-бытовых навыков у старших дошкольников с РАС мы использовали следующие методы: методику обследования социально-бытовых навыков (Г. Г. Зак) [2], опросник для выявления уровня развития социально-бытовых навыков (Е. А. Соломахина, И. А. Острейкова) [7].

Делая вывод по результатам констатирующего эксперимента, можно отметить, что у всех обследованных детей выявлен второй уровень сформированности социально-бытовых навыков. Проявление второго уровня развития социально-бытовых навыков означает, что ребенок сотрудничает со взрослыми, реализация навыка проходит в партнерстве со взрослым, идет "рука в руке" с ребенком, сопровождается пошаговыми инструкциями или отзывами на действия, навык у ребенка формируется, но использует его малыш в зависимости от ситуации, т. е. требует постоянных указаний, где и как использовать тот или иной навык. Дети, у которых сформировались навыки на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или надевать определенные части одежды, пользоваться столовыми приборами), но при этом наблюдается небрежность и неточность в выполнении действия (во время еды ребенок может испачкать рот и одежду, при мытье рук не всегда используют мыло и полотенце).

Если не начать своевременно формирование социально-бытовых навыков у ребенка с РАС, то сложность задачи организации коррекционной работы в дальнейшем значительно возрастает. Современные подходы к обучению и воспитанию детей с расстройствами аутистического спектра требуют максимальной индивидуализации и учета потребностей каждого ребенка в образовательном процессе [6]. Необходимо разделять материал, так как дети с аутистическими расстройствами характеризуются неравномерным развитием, важно определить и учесть реальные детские возможности. Трудности ребенка с аутистическими расстройствами заключаются также в быстром пресыщении даже приятными действиями, поэтому предъявление взрослым задач высокой сложности, требующих немедленного выполнения действия без учета характерных для детей данной категории задержанных реакций, может увеличить сложность и трудность взаимодействия, вызвать вспышки негатива, агрессии, самоагрессии. Поэтому программный материал трансформируется в зависимости от особенностей детей, подбираются задания, упражнения и игры, понятные и интересные детям. Взаимодействие с таким ребенком требует гибкости, постоянного поиска нестандартных решений, так как проведение занятия с ребенком с аутизмом полностью зависит от степени его интереса и желания взаимодействовать. Работа по установлению контакта с детьми с аутизмом должна проводиться особенно тщательно. Главное - снять общую негативную оценку взрослого ребенком. "Приручая" такого дошкольника, не нужно привлекать его зрительное внимание, обращаться к нему напрямую словом или жестом. Установив положительное отношение к себе, необходимо помнить о пресыщенности такого ребенка контактами, дать ему возможность отдохнуть, не прерывая тактильного контакта [4].

Существует два направления обучения по формированию у ребенка с аутизмом социально-бытовых навыков : первое предполагает формирование у детей навыков, необходимых в повседневной жизни; второе направление связано с достижением более отдаленной цели - овладением знаниями и умениями, которые понадобятся детям в их самостоятельной жизни.

Для начала, необходимо выбрать задачи, доступные ребенку с РАС, при этом создав ситуацию успеха. Сложность заданий постепенно возрастает, и взрослый на первых этапах действует за него, управляя его руками. Во время тренировки взрослый помогает малышу, стоя у него за спиной. Эта позиция дает ребенку возможность почувствовать, что он сам выполняет действие, и в то же время чувствует готовность взрослого помочь ему. Взрослый помогает ребенку физически выполнить действие,

направляя и координируя его движения. Например, при обучении есть ложкой, взрослый обхватывает ладонью руку ребенка и организует правильное движение. Постепенно физическая помощь уменьшается. Если ребенок проявляет неадекватное поведение при выполнении заданий, необходимо быстро вмешаться и направить его на выполнение задания. Лучше использовать физическую помощь сразу, а не ждать, пока ребенок начнет трясти руками или бросать все со стола [4]. Так же необходимо установить эмоциональный контакт с ребенком, учитывая его индивидуальные особенности и возможности и дозировать нагрузку, подстраиваясь под внутренний ритм ребенка.

Для эффективной коррекционно-воспитательной работы по формированию социально-бытовых умений у ребенка с аутизмом педагог должен четко проанализировать уровень сформированности этих умений и актуальные индивидуальные потребности ребенка, а также создать алгоритм дальнейшей работы:

1. Определить конкретные потребности, области коррекционной работы и задачи, которые должны быть индивидуальными, конкретными и легко измеримыми. Например, проблема с питанием: ребенок ест только сухую твердую пищу. Взрослый человек ставит перед собой цель постепенно ввести в рацион новое блюдо и определяет его количество.

2. Определить "базовый уровень" развития определенного навыка, а именно состояние его формирования (когда, как часто и как долго проявляется определенное поведение). "Базовый уровень" - это характеристика поведения или навыка, с которым мы планируем работать. Например, чтобы научить ребенка есть новое блюдо, прежде всего, необходимо определить, какую пищу ребенок обычно принимает, как часто и в каком количестве.

3. Определить, какие факторы окружающей среды влияют на это поведение. Например, что касается вопроса избирательности в еде, то речь идет о запахе, цвете, консистенции блюда, что обычно влияет на вкус ребенка. Для начала выяснить, какая пища может быть эффективным стимулом, который будет использоваться в качестве вознаграждения в процессе поведенческой терапии. Важно следить чтобы эти стимулы постоянно находились под контролем взрослого, чтобы ребенок не получал к ним доступ самостоятельно.

4.Необходимо ориентироваться на гибкую позицию и творческий подход преподавателя. И если какой-то метод, используемый учителем, не работает, нужно использовать другие.

5. Следует помнить , что начинать обучение лучше не во время процесса еды (так как эта ситуация может долго восприниматься ребенком как такая, во время которой он сопротивляется, отказывается есть и, в конце концов, получает то, что хочет), а во время занятий в виде различных упражнений. Обучение в формате занятия воспринимается ребенком как ситуация, в которой он должен выполнить задание и получить за это вознаграждение. Поэтому работа, например, над испытанием новых продуктов во время занятий имеет больше шансов на успех. В то же время следует отметить, что всегда стоит ориентироваться на уровень развития ребенка. С детьми с РАС можно и нужно стараться проводить коррекционно-развивающие мероприятия, максимально приближенные к естественным условиям, а именно учить приему пищи непосредственно во время еды, и со многими детьми это будет успешно.

6. Навыки должны быть разделены на составляющие, которые усваиваются по очереди и образуют последовательность действий. [8].

Обучение должно начинаться с полной физической помощи - "рука в руке". Со временем можно начать менять сопровождение действий ребенка: сначала руки взрослого держат руки ребенка и выполняют с ним действия, затем руки взрослого касаются только запястий руки ребенка, затем предплечья, затем локтя. В дальнейшем необходимо некоторое время держать руки рядом с руками ребенка, но не прикасаться к

ним. То есть в качестве "тени" сопровождать все движения ребенка, а если возникает пауза или затруднение - вернуться в положение "рука в руке", используя подсказку и снова убирая руки. Отмечая успехи ребенка, взрослый, наоборот, должен стать лицом к ребенку, что способствует зрительному контакту и позволяет наслаждаться успехами вместе [4].

*Уровни помощи взрослых в формировании социально-бытовых навыков у ребенка с расстройством аутистического спектра:*совместные действия взрослого и ребенка - "рука в руке", которые должны сопровождаться пошаговыми инструкциями или комментариями к действиям; помощь в частичном действии (окончательное действие ребенок выполняет самостоятельно); ребенок выполняет действие под контролем взрослого; ребенок выполняет действие самостоятельно, основываясь на пошаговых речевых указаниях взрослого; ребенок выполняет действие самостоятельно, в соответствии с программой действий, доведенной до зрительного уровня (например, при одевании предметы одежды располагаются в заданной последовательности или используются предметные схемы действий); ребенок выполняет действие в полном объеме самостоятельно.

Дети с РАС чувствуют себя спокойнее, безопаснее и лучше умеют регулировать свое поведение, если у них есть четкий распорядок дня, который многие дети сами с рождения устанавливают сами и требуют его неукоснительного соблюдения: прогулка должна всегда проходить в одно и то же время, по одному и тому же маршруту, питание – только в определенный час и т. д.Убедить такого ребенка изменить установленный им порядок довольно сложно. Он может протестовать, если ему предлагают что-то новое. Поэтому необходимо бережно относиться к стереотипным способам поведения ребенка, так как они являются опорой для его дальнейшей социализации. Ребенок легче примет новое, если взрослые заранее обсудят с ним возможные варианты, подготовят его к изменению существующего порядка. Например, вы можете сказать ребенку: "После завтрака, если погода ясная, мы пойдем гулять, а если пойдет дождь, мы будем играть ." После завтрака его просят выглянуть в окно: "Ну, что будем делать?» Если в семье еще не сложился постоянный распорядок дня, то необходимо установить удобный для всех, но строго соблюдаемый порядок основных режимных моментов (питание, прогулки, сон, занятия и т. д.) [1].

Из всего перечисленного можно сделать вывод, что главным условием успешного формирования социально-бытовых навыков является чёткое структурирование среды, в которой находится ребенок, деление каждого навыка на отдельные шаги, планирование последовательности действий, многократное повторение и закрепление пройденных навыков и зрительная, пространственно-временная организация.На начальных этапах обучения социально-бытовым навыкам главной задачей является организация поведения, формирования установка на выполнение конкретной задачи. Невозможно научить ребенка сразу всему, лучше сначала сосредоточиться на одном наиболее посильном навыке, постепенно подключая его к простейшим операциям в других бытовых ситуациях. Процесс усвоения аутичным ребенком социально-бытовых навыков является длительным и постепенным, требует большого терпения от окружающих его людей.

Список литературы:

1. Делани Тара. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми /Пер. с англ. В.Дегтяревой; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 272 с.
2. Зак, Г.Г.Методика обследования социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Зак Г.Г.- Текст : непосредственный. // Аутизм и нарушения развития. - 2010. – Том 8. № 1. – С. 11-20.
3. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления. /

К.С.Лебединская, О.С.Никольская. - М: Просвещение. 1991. – 96с. - ISBN 5-09-003454-0. - Текст: непосредственный.
4. Пешкова Н.А. Диагностика и развитие социально-бытовых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Пешкова Н.А., Лещенко С.Г. Учебно-методическое пособие – М.: Мир науки. – 2020. –107 с. - Сетевое издание. ISBN 978-5-6045770-0-4
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р «Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года». // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / СПС «Консультант Плюс». - Текст: электронный.
6. Семаго, Н.Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. - 2017. - Том 15. - № 1. - С. 4-14.
7. Соломахина, Е.А. Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке / Е.А. Соломахина, И.А. Острейкова - Текст : непосредственный. // Аутизм и нарушения развития. – 2018 – № 4. – С. 11-21. - Текст: непосредственный.
8. Ульенкова, Р.К. Развитие навыков самообслуживания у детей с ранним аутизмом / Р.К. Ульенкова. - Текст : непосредственный. // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 34-41.

Юрина А.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Кожанова Н.С, канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

РОЛЬ СУБКУЛЬТУР В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Во все времена молодые люди являлись движущей силой общества. Молодежь занимает важное место в социальных отношениях, развитии социальной среды и является главным фактором перемен. Человеческий потенциал молодежи, её активность, таланты, способности, энергия являются ресурсом прогрессивного развития мирового сообщества.

На протяжении долгих лет идёт процесс изучения молодежи, как социальной группы. Общество наше не однородно. Каждый человек – индивидуум, который имеет уникальные черты характера, способности и интересы. Но при этом у многих из нас есть схожие цели, запросы и взгляды на жизнь. И иногда, чтобы удовлетворить и реализовать свои амбиции и потребности, людям необходимо объединяться в группы. Так работает социальный механизм формирования субкультур – группирование людей по интересам, которые не противоречат традиционной культуре, но дополняют ее. Молодёжные субкультуры не исключение. В основном они формируются на различных увлечениях молодых людей – музыкой, литературой, спортом, искусством и т.д. Молодежные субкультуры возникают стихийно, когда в них появляется необходимость, они дают возможность подрастающему поколению определить свое место в обществе, проявить себя, найти единомышленников. И, пожалуй, самая главная роль субкультур для молодежи состоит в том, что она нужна для социализации личности и преодоления социального отчуждения.

Чтобы лучше понимать характер моложеной субкультуры, как социального феномена и механизм ее воздействия на личность молодого человека, в первую очередь необходимо определить психофизиологический портрет подростка.

Согласно терминологии Фонда Организации Объединённых Наций в области народонаселения подростками принято считать людей в возрасте от 10 до 19 лет [3]. На ранний подростковый возраст (до 14 лет) приходится самый интенсивный рост всего организма. Это период активного, но неравномерного развития. Системы организма развиваются с разной скоростью. Часто кровеносная система не успевает за ростом костной и мышечной ткани, и подросток развивается быстрее физически, а психическое развитие запаздывает. Характерной чертой молодых людей этого возраста является частая смена настроений в силу нестабильности физического состояния.

Подростковый возраст для человека является временем активной работы пытливого ума, жаждущего познания, бурной активности и неуемной энергии. Именно в раннем подростковом возрасте человек впервые ставит себе цели и ищет пути их достижения. Но также отличительной чертой этой возрастной группы является недостаточная сформированность эмоционально – волевой сферы, ее нестабильность. Часто это проявляется в настойчивости подростка в одном вопросе и полное ее отсутствие в других видах деятельности.

Наряду с этим характер молодых людей отличается особой импульсивностью. Отношения в группах сверстников строятся на более серьезных вещах, чем совместные развлекательные игры. В основном общей почвой становится деятельность, охватывающая широкий диапазон: от совместного труда над чем-нибудь до личного общения на жизненно - важные для этой возрастной группы темы.

Именно в этом возрасте происходит так же формирование нравственных представлений, вырабатывается своя система суждений и жизненных ценностей. Для молодых людей часто свойственно находиться в постоянном поиске «идеала» и уже потом, на основании него, утверждать свой собственный стиль жизни, отличающийся от укоренившегося в обществе. Тогда на помощь приходят молодежные субкультуры, зачастую отличающиеся провокационными и эпатажными проявлениями. В таких сообществах всегда присутствует собственные культурные нормы и установки, определенное видение мира.

К числу менее разработанных в психологии и педагогике относится проблема формирования личности умственно отсталого ребенка. Личность умственно отсталого подростка, прежде всего, характеризуется низким уровнем социализации. Отсутствие или недостаток достаточной нравственной среды в семье и коллективе сверстников, наличие конфликтных и деструктивных ситуация в социальном взаимодействии с окружающими.

Подростки с нарушениями интеллекта в связи с свойственным им недоразвитием мышления, слабостью ориентировки в общих понятиях и закономерностях, непониманием контекстов и ситуаций взаимодействия, скрытых смыслов и подтекстов, сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах устройства общества, групповых явлений, в понятиях морали и нравственности. Их представления о хорошем и плохом, в младшем и среднем школьном возрасте носят поверхностный характер. В связи с общим недоразвитием и неустойчивостью нравственных понятий, повышенной внушаемости и отсутствием рефлексивной способности, подростки и молодые люди поддаются дурным влияниям и совершают противоправные действия [9]. Они легко вступают в различные группы, по принципу внешней привлекательности и возможности удовлетворить потребность в ярких эмоциях, связанных с удовлетворением потребностей (как правило в одобрении, похвале, принятии).

Субкультура – это общность людей, чьи убеждения, взгляды на жизнь и поведение отличны от общепринятых или просто скрыты от широкой публики, что отличает их от более широкого понятия культуры, ответвлением которой они являются. Чаще всего

субкультуры переходят в отдельное идейное понятие и становится тяжело назвать культуру, к которой бы она относилась.

Субкультуры очень разнородны. Они могут различаться по возрасту, расе, этнической и/или классовой принадлежности, полу [3]. Черты, определяющие субкультуру, часто имеют эстетическую, политическую, религиозную и иную направленность. Обычно субкультуры (в данном случае имеются ввиду молодежные), в силу распространенных протестных настроений возраста своих членов, возникают как оппозиция к ценностям более широкого культурного направления, к которому они относятся, однако с таким мнением теоретики соглашаются не всегда. Люди, принадлежащие к той или иной субкультуре обычно демонстрируют своё единство использованием отличного от остальных стиля одежды, поведения, мышления, специфических символов. Именно поэтому изучение субкультур одним из этапов предполагает изучение этого символизма, который в первую очередь касается одежды, музыки и иных внешних проявлений субкультуры, а так же способов трактовки этих символов в доминирующей культуре.

Необходимо отметить, если субкультура проявляет систематическое противостояние доминирующей культуре, тогда ее определяют, как контркультуру [4].

Определить принадлежность молодого человека к субкультуре достаточно просто. Зачастую у каждого объединения имеется собственный стиль одежды, прически. Так, например, молодежная субкультура «панки» предпочитает выглядеть агрессивно и неопрятно (испачканные рваные джинсы и ирокезы), исключительно черная одежда у готов, бритые головы и железные цепи у скинхедов (хотя стоит отметить, что скинхеды являются скорее представителями контркультуры) и т.д. Так же для любой молодежной субкультуры обязательно наличие общей идеологии, образа жизни и системы ценностей. Как, например, пацифизм и полигамия у хиппи, депрессивные настроения у эмо и т.д. Как можно заметить, описанная ранее система символов свойственна каждому объединению. Она помогает отличать «своих» от «чужих» и служит определенным способом коммуникации внутри группы.

Все молодежные субкультуры, так или иначе, направлены на выражение своей позиции и многие из них использую для этого творчество. Можно сказать, что субкультуры играют особую роль в раскрытии творческого потенциала личности, ее росте и социализации. Внутри каждой субкультуры часто возникает так называемое альтернативное творчество, артефакты различной художественной ценности, представляющие особый интерес для членов идентичной субкультуры [4]. В данном случае творчество даёт выход позитивный выход энергии молодого человека, становится способом его самовыражения и самоактуализации. Конечно, наиболее ярко это выражается в субкультурах, основанных на общих музыкальных интересах (таких, как стиляги, рокеры, хиппи и т.д.), которые и формируют у членов этой группы определенную систему ценностей. Во все времена музыка способствовала раскрепощению человеческого сознания, потому этот вид творчества смело называют «самым юношеским из искусств».

Несмотря на позитивные моменты существования молодежных субкультур, нельзя упускать из вида и отрицательные стороны таких объединений.

По специфике поведения членов молодёжных субкультур можно разделить на три большие группы: просоциальные – это группы, которые не несут угрозу обществу, а даже помогают его развитию и имеют позитивную направленность; асоциальные группы, которые несут критику каким-либо устоям общества, но это противостояние не носит крайне негативного характера; и крайнее проявление - это антисоциальные группы, которые не только подвергают критике общественные порядки и устои, но и стремятся их сокрушить [7].

К социально – опасным субкультурам относят панков, готов, скинхедов, эмо и некоторые интернет – субкультуры (тролли, геймеры).

Наиболее агрессивная и массовая группа среди перечисленных выше – скинхеды. Отличается данная субкультура чрезмерно радикальными взглядами, основной идеологией является неонацизм. Скинхеды пропагандируют мысль о том, что рабочий класс населения должен приобрести материальные блага и власть за счет ущемления расовых и национальных меньшинств. На сегодняшний день в сети Интернет представители скинхед – субкультуры часто ищут себе единомышленников, создавая множество сайтов, которые пропагандируют расовую и национальную ненависть к людям, распространяются аудио и видео материалы этой направленности.

Исследователи и представители старшего поколения часто задаются вопросом, что же заставляет подростков и молодых людей примыкать к таким радикальным и экстремистским субкультурам. Некоторые ученые предполагают, что те же самые скинхеды зачастую являются выходцами из неблагополучных семей, а как следствие имеют низкую культуру и притупленное чувство социальной ответственности. Другие ученые придерживаются идеи, что разочарованная в существующем порядке вещей молодежь становится жертвами хитрой вербовки активистов социально – опасных молодежных субкультур.

Во всем мире власти борются с экстремистскими молодежными группами, в основном применяя методы переключения их внимания и направляя энергию молодых людей в мирное русло. Тем не менее, на сегодняшний день, например, скинхеды являются самой многочисленной молодежной субкультурой, которая оказывает негативное влияние на формирование личности подростков.

Второй по величине, отрицательной по своему воздействию и сущности, молодежной субкультурой являются панки. Однозначно, панк это не мода, не определённый стиль одежды, это система различных политических взглядов, но в большинстве своём они являются приверженцами социально направленных идеологий и прогрессивизма.

Панков можно назвать очень активной молодёжной группой, они самостоятельно устраивают концерты, проводят демонстрации и участвуют в них, выпускают записи, издают книги, организуют системы распространения своей продукции, открывают музыкальные магазины, популяризируют свою литературу, устраивают бойкоты, занимаются политической деятельностью. Музыка панк-рок является мощнейшей силой, объединяющей массу людей по всему миру, независимо от их возраста и пола. Зачастую в своем творчестве панки критикуют правительство, родителей, известных авторитетных личностей и др. [2]. Панки постоянно стремятся к свободе, которая, по их мнению, состоит в полной анархии. По их мнению, достичь этой эфемерной свободы можно только через уничтожение структур, которые ее ограничивают, то есть, совершив государственный переворот.

Довольно часто (но не всегда) в идеологии этой субкультуры встречается пропаганда атисексисма, антифашизма, антигомофобии и вегетерианства. Так почему же панков часто характеризуют, как отрицательное молодежное объединение? Во многом это может быть связано с кричащим, агрессивным стилем одежды (много металлических элементов, шипы, цепи), музыкальными пристрастиями (представители этой группы предпочитают тяжелый рок с использованием нецензурной лексики), что часто могут шокировать общественность. Так же у панков присутствует демонстративное поведение – непристойные позы и жесты, неприличная речь и т.д. Всё это расценивается обществом, как асоциальное поведение. Главная опасность движения панков состоит в том, что оно часто порождает другие, еще более асоциальные ответвления. Такие, как например движение «queercore» (в переводе с английского «люди со свободными взглядами»), которое пропагандирует объединение представителей ЛГБТ – сообщества [6].

Еще одной интересной субкультурой, которая оказывает на своих членов зачастую негативное влияние, является эмо. Как утверждают представители этой субкультуры им присущи основные ценности: разум, чувства, эмоции. Умение сочетать все три

компонента и есть основная суть эмо, определяющая их образ жизни, их мышление и поведение.

Эмо очень глубоко переживают всё, что происходит с ними в любых сферах их жизни. Казалось бы, что тут особенного – абсолютно все люди переживают свои удачи и неудачи и кто – то в силу своего характера весьма эмоционально. Некоторые даже из-за незначительных причин способны впасть в депрессию. Чем же тогда эмо отличаются от остальных людей? Главное отличие эмо – это демонстративность, публичность, они выставляют все свои эмоции и чувства напоказ. Чем ярче проявляющиеся эмоции, тем лучше для эмо, даже если они буду гиперболизированы и немного театральны. Эмоциональность эмо-представителей так значительна благодаря частым проявлениям крайностей: горя и счастья, грусти и радости. Именно эта особенность выделяет эмо на фоне других субкультур, как правило, отражающих не более одного крайнего настроения.

Субкультура эмо возникла на базе общих интересов фанатов одного музыкального стиля и других родственных ему.

Наиболее популярна данная субкультура была в начале 2000-х, именно тогда она закончила своё формирование, но тем не менее ее расцвет был кратковременным. Примерно в 2010 году стиль эмо окончательно вышел из моды и многие поклонники и даже самые активные члены субкультуры утратили к ней интерес. Предположительно, не последнюю роль в этом сыграло негативное отношение к субкультуре эмо как со стороны общества, так и со стороны других молодежных субкультур.

Почему же «эмо» заработали такую неоднозначную репутацию? В основном преобладает мнение, что эта молодежная группа зачастую состоит из подростков и молодых людей, склонных к депрессии и пропагандирующих мысли о суициде. Во второй части Концепции государственной политики в области духовно – нравственного воспитания детей в Российской Федерации и защиты их нравственности говорится о том, что субкультура эмо оказывает негативное влияние на подростковую психику [10].

Хотелось бы подчеркнуть ответ на важный, часто поднимаемый вопрос о связанном с этой субкультурой подростковом суициде – распространённое мнение, что в основе идеологии эмо лежит стремление к смерти, является ошибочным выводом, сделанным после поверхностного знакомства с эмо-культурой. Наоборот, лирический эмо-герой стремится жить как можно полнее, стараясь испытывать все чувства по максимуму. Но он не желает убивать в себе проявление эмоций под давлением неблагоприятного отношения окружающего мира, предпочитая скорее действительно умереть, чем слиться с толпой, стать одним из многих. Говоря про субкультуру эмо, необходимо делать акцент на их нежелании быть «как все», о некоей массовой стандартности большинства, которое неспособно испытывать какие – либо особые чувства и выражать их.

Молодой человек, относящий себя к данной субкультуре не ставит себя на постамент, возвышающий его над другими людьми, но стремится любой ценой – и даже ценой прекращения своего существования - обрести личную свободу и право на самовыражение, не оглядываясь на мнения других. При этом он вовсе не пытается навязать собственные взгляды, предпочитая просто замкнуться в своей внутренней вселенной.

Одной из самой загадочных молодежных субкультур, которая так же принадлежит к числу социально – опасных, является движение готов. Сама эта субкультура пришла в нашу страну с Запада вместе с возможностью невиданной ранее свободы самовыражения после развала СССР. Отличительной чертой готической субкультуры является мистика и оккультизм. Внешний вид готов притягивает внимание и вызывает много вопросов у общества – длинные волосы, использование косметики (в том числе и юношами), чтобы подчеркнуть бледность лица и выделить глаза, черные одежды и металлические украшения являются обязательным атрибутом члена группы. Готы неохотно идут на контакт, замкнуты, но не агрессивны. Существует, как минимум, семь разновидностей

готов, но все же все они придерживаются единой идеологии, различаясь только стилем одежды. Основными составляющими субкультуры являются готическая мода и готическая музыка, как например готик – рок. Основа готического движения – пассивный протест против господствующих культурных стереотипов, в целом негативное отношение к обществу и отрицание его устоев и правил. Необходимо отметить, что единого мировоззрения готы не имеют. Внутри субкультуры сформировано определенное понимание мужественности и женственности, отношение к религии и специфические взгляды на межличностные отношения.

Данная субкультура часто подвергается критике. Средства массовой информации сформировали резко отрицательный, искажённый образ готической культуры, что способствует формированию различных обвинений в ее адрес со стороны традиционного общества и религиозных организаций.

Готы находятся словно между двух огней – их отрицает молодежное субкультурное сообщество, высмеивая их недостаточную определенность в собственных взглядах и ровно так же не принимает традиционное общество, не принимая их эксцентричного вида и поведения. Отчасти непринятие со стороны общества связано с мифами о готах и отторжением им отдельных элементов готической субкультуры. Одно из наиболее популярных обвинений в адрес готики – пропаганда суицида [1]. Такой вывод можно сделать, уделив особое внимание музыке, которую слушают и создают приверженцы этой группы. В текстах песен часто можно встретить романтизированный образ самоубийства, темы депрессии, смерти и загробной жизни. Не менее важным остается то, что готов часто обвиняют в оккультизме и сатанизме. Некоторые готические группы открыто критикуют традиционную религию, что вызывает недовольство в обществе. Однако исследования показывают, что прямой связи между готической субкультурой и сатанизмом нет. Распространенное мнение об их связи сформировано в б большинстве случаев благодаря атрибутике готов и прессе, которая приписывает ритуальные убийства, совершаемые, например, дьяволопоклонниками, готам. Но по мнению социологов и исследователей, занимающихся вопросом изучения феномена молодежных субкультур, готическая культура неагрессивна и в целом не представляет опасности для ее членов и общества в целом за редким исключением. Однако в 2008 году в Государственной думе рассматривалась «Концепция государственной политики в области духовно – нравственного воспитания детей в Российской Федерации и защиты их нравственности», согласно которой готы, наравне со скинхедами и футбольными фанатами, были приравнены к антисоциальным молодежным субкультурам [8].

Вопрос об опасности готической субкультуры для формирования личности молодого человека так и останется открытым. Степень воздействия (положительного или отрицательного) будет варьироваться от личностных, характерных особенностей подростка. Быть может принадлежность к данной субкультуре сможет развить его потенциал и таланты, облегчит социализацию а быть может навяжет чужое мышление, которое сформирует лишь пессимистичное отношение к жизни и сделает подростка еще более подверженным давлению со стороны общества.

Чтобы подвести итог необходимо ответить на вопрос – являются ли моложеные субкультуры благом или злом в вопросе становления личности подростка? Необходимо отметить, что возрастная группа, которая наиболее часто вступает в молодежные объединения, очень разнородна по своему составу, она охватывает три возрастных периода: отрочество, юность и молодость.

В данном вопросе наиболее подверженным рискам возрастом является именно подростковый возраст (10-19 лет) в силу своих особенностей. Он является наиболее сенситивным для вхождения молодого человека в субкультуру. У молодого человека появляется возможность сформировать свою систему ценностей, примерить на себя новую роль, выражать себя и в то же время даёт возможность отождествлять себя с группой интересных в этот период людей. И то, какое субкультура будет иметь место в

его жизни, какую смысловую нагрузку или идеологию несет та субкультура, с которой будет отождествлять себя молодой человек, будет определять полярность влияния субкультуры на личность.

В таком случае субкультура может повлиять на неокрепшую психику подростка либо положительно, либо отрицательно. Подросток либо сможет приобрести опыт, который поспособствует его социализации, сможет развить свои таланты и найти единомышленников, ведь для подростков очень важно общение со сверстниками. То есть, он сможет утолить свои основные социальные потребности. Так же при положительном развитии событий духовно – нравственная культура подростка будет развиваться, начнет свое формирование правильное мировоззрение, появится устойчивая жизненная позиция и свой взгляд на вещи. В негативном плане последует деградация личности, способствующая проявлению аддиктивного поведения с возможным переходом в антисоциальное поведение.

Таким образом молодежные субкультуры как явление, неизбежное и психологически обусловленное в процессе интеграции и социализации подростков и молодых людей, занимает значимое место в психолого-педагогических и социальной науке.

Дети подросткового и юношеского возраста с нарушениями интеллекта, имея базовые возрастные потребности, но характеризующиеся особенностями психофизического и личностного развития, являются уязвимой категорией молодёжи, нуждающейся в специальном сопровождении. Так, научно-практические публикации описывают различные форму сопровождения подростков в процессе социализации, чтобы исключить их включение в молодежные течения и группы асоциальной направленности, описанные в этой статье.

Учитывая теории психологов, утверждающих, что личность человека формируется посредством деятельности (Л.С. Рубинштейн, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев) и суждение Л.И. Божович о том, что личность, формируется под влиянием окружающего окружения, объединенного единой ситуацией деятельности, нами была предпринята попытка найти формы конструктивного влияния социальных групп на представителей молодежи, имеющую интеллектуальные недостатки.

Наиболее интересной на наш взгляд в плане социальной адаптации молодых людей с интеллектуальными проблемами и помощи их семьям в системе досуговой деятельности, которая при определенных условиях становится источником информального образования для всех ее участников является клубная работа с молодыми людьми с проблемами умственного развития.

Для организации такой работы, необходимо учитывать возможные трудности, возникающие при взаимодействии с лицами данной категории у взрослых, это определяет круг основных и специальных задач. Наиболее интересным вариантом для решения поставленных задач социализации молодых людей с интеллектуальными нарушениями, является реабилитационный туризм. Посредством реабилитационного туризма создаются дополнительные импульсы к формированию навыков самостоятельного поведения и самообслуживания вне семьи; общефизическое оздоровление молодых людей; отвлечение от мобильный цифровых устройств и вовлечение в полноценное живое общение со сверстниками и взрослыми, а также развитие в среде нормотипичных сверстников более уважительного и терпимого отношения к молодым людям с ОВЗ.

Еще одной формой организации молодых людей с интеллектуальными нарушениями, имеющей высокий коррекционно-развивающий потенциал, является волонтерская, добровольческая деятельность. Это поисковые отряды, помощь пожилым гражданам, бездомным животным и др.

Основное значение включения молодежи с интеллектуальными нарушениями в добровольческую деятельность также решает множество задач социальной адаптации

через социально одобряемую деятельность, получения опыта социального взаимодействия и работы в команде.

Так, реализуя потребность молодых людей с нарушениями интеллекта легкой степени в признании, общении и социальном взаимодействии, можно избежать вовлечение их в различные социально неодобряемые группировки деструктивного содержания, в которых, подростки и молодые люди с умственной недостаточностью, будучи внушаемыми и некритичными в силу особенностей, связанных с дефектом, используются как исполнители деструктивной, в том числе противозаконной, деятельности. Что приводит к проявлению у них аддиктивного поведения с возможным переходом в антисоциальное поведение.

Список литературы:

1. Бурдеева, Н.О. «Молодежная субкультура»: социологический анализ понятия // Материалы научной конференции молодых ученых АГУ «Наука. Образование. Молодежь» (6 февраля 2004 года). – Майкоп, 2004. – Т. 1. – С. 1923
2. Веденина, М. П. Библиоисследования информационного поведения подростков в разных молодежных субкультурах / М. П. Веденина // Юношеские библиотеки России. - 2007. - № 3 (42).
3. Латышева, Т. В. Феномен молодежной субкультуры: сущность, типы // Социологические исследования. - 2010. - № 6.
4. Павлов, Б. С. Над опасным «социальным придоньем» (о девиантной субкультуре подростков) / Б. С. Павлов // Социологические исследования. - 2013. - № 2. Текст: непосредственный.
5. Латышева, Т. В. Феномен молодежной субкультуры: сущность, типы // Социологические исследования. - 2010. - № 6.
6. Левикова, С. И. Молодежная субкультура: учебное пособие. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. - 608 с.
7. Луков, В. А. Молодежные субкультуры в современной России / В. А. Луков // Пси-фактор : [web-сайт]. - URL: http://psyfactor.org/lib/subkult.htm (дата обращения: 10.02.2021).
8. Косарецкая С.В. О неформальных объединениях молодежи. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 159 с.
9. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. - М.: Просвещение, 1968. - 158с. Текст: непосредственный.
10. Шабанов, Л.В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур: социальный протест ил и вынужденная маргинальность. Томск: Томский государственный университет, 2005. – 399 с.
11. https://sub-cult.ru/chtivo/sub-cult. Дата обращения 10.02.2021
12. https://psychologist.tips/705-molodezhnye-subkultury-vidy-i-ih-harakteristika.html. Дата обращения 10.02.2021
13. http://cyclowiki.org/wiki/. Дата обращения 11.02.2021

СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Бритун М.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Плюснина М.А., ст. преподаватель СурГПУ
г. Сургут

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ВОПРОСА АГРЕССИИ ЧЕЛОВЕКА

В современном мире в связи с высокой степенью интенсивности социальной жизни, адаптационными проблемами в постоянно меняющемся обществе, расширением информационного потока, негативными оценками окружающих,феномен агрессиистановится нормой общества. Интерес к изучению агрессии и агрессивности в науке в целом и в психологии, в частности, развивается давно.

Прежде чем обозначить теоретические подходы в понимании агрессии, необходимо развести два понятия: агрессия и агрессивность. Термин «агрессия» происходит от лат. «addredi» – «нападать». Так, Л. Бендер трактует его как активность, связанную с самоутверждением, приводящим к приближению (удалению) от объекта [2]. Ф. Аллан описывает агрессию как внутреннюю силу, которая дает человеку противостоять внешним силам. В тоже время,Х. Дельгадоутверждает о противоположной природе человеческой агрессии, рассматривая еекак поведенческую реакцию, характеризующуюся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу.Данную точку зрения поддерживал Р. Бэрон, обозначая, что«агрессия - это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [2].А. Басс утверждал, что агрессия — это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим и подтверждал он тем, что «ущерб не дифференцируется, и под ним можно понимать, как физический, так и психологический вред, нанесенный жертве» [3].

Термин «агрессивность» большинством исследователей рассматривается как характеристика личности. Так, согласноидеям З. Фрейда, агрессивность выступает характеристикой человека, которая определяет ее адаптивность к социуму. Глубокое изучение агрессивности как поведенческой характеристики, которая является важной константой в реализации активной жизни, и находит свое проявление в таких чертах характера как инициативность и упорство, раскрыто в исследованиях М. Клайн. В отечественной науке Т.Б. Дмитриева характеризует агрессивность как свойство личности, выражающееся в готовности воспринимать и интерпретировать действия других людей агрессивно в процессе межличностного. Е.П. Ильина трактует, агрессивность как свойство личности, способное побуждать к агрессивному реагированию на фрустрирующие или конфликтные ситуации в жизни [3, с. 117].

Таким образом, в психологической науке агрессия понимается как форма поведения, а агрессивность – как черта характера или особенность личности. Несмотря на наличие разнообразия позиций в понимании терминов «агрессия» и «агрессивность», в психологии также существует и многообразие теоретических подходов к вопросу о природе агрессии.

Одной из первых в вопросе природы агрессии появилась теория инстинкта. З. Фрейд рассматривал агрессию как компонент инстинкта [6]. Он объяснял агрессию

человека по отношению к другим людям как проявление разрушительного начала в человеке, утверждая, что агрессия является врожденной функцией человеческого вида. Согласно предположениям З. Фрейда, агрессия служит энергетической составляющей человеческой жизни и может быть направлена как на конструктивные, так и на деструктивные, разрушительные цели. Одним из представителей данной теории является К. Лоренц, с его точки зрения агрессия способствует естественному отбору, поскольку в условиях высокой агрессивности выживаю сильнейшие особи, которые имеют хороший генетический материал [4]. Таким образом, агрессия исходит из природного инстинкта борьбы за выживание, однако, агрессивное поведение можно изменить, начав заниматься деятельностью, которая не связана с насилием и агрессией.

С позициитеории социального научения, авторомкоторой является А. Бандура, агрессия рассматривается как модель социального поведения, приобретенная в процессе научения [1]. Он утверждал, что фрустрации недостаточно для возникновения агрессии, должен быть еще агрессивный пример, и наряду с этим, выдвинул три компонента анализа агрессивного поведения: способ усвоения агрессивных действий; факторы, провоцирующие агрессивное поведение; условия, при которых закрепляется данное поведение. Согласно данной теории, агрессия выступает как приобретенная модель социального поведения, следовательно, данное поведение может быть обусловлено средовыми, поведенческими, когнитивными факторами, условиями.Сторонники этой теории являются биохевиористами,то есть в основе теории лежит изучение человеческого поведения. Теория А. Басса гласит, что агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий и социальное подкрепление.

С позиции теория фрустраций, сформулированной Н. Миллером и Д. Доллардом, агрессия — это всегда следствие фрустрации. В основе агрессивных действий лежит естественная реакция психики на состояние нервно-психического напряжения. Агрессия идет за фрустрацией, в этой теории агрессия определялась как акт, целью которого является вред некоторой личности или объекту, а фрустрация как таковое условие, которое возникает, когда целенаправленные реакции испытывают помехи. По мнению Д. Долларда, в отношении побуждения к агрессии решающее значение имеют три фактора: степень ожидаемого субъектом удовлетворения от будущего достижения цели, сила препятствия на пути достижения цели, количество последовательных фрустраций.Н. Миллер предложил, что выбор жертвы обусловлен тремя факторами: силой побуждения к агрессии; силой факторов, тормозящих данное поведение; стимульным сходством каждой потенциальной жертвы с фрустрировавшим фактором. Л. Берковиц внес свой вклад в эту теорию он говорил о том, что фрустрация – один из множества различных агрессивных стимулов, которые способны лишь спровоцировать агрессивные реакции, но не приводят к агрессии напрямую, а скорее создают готовность к агрессивным действиям.

Теория принудительных действий под авторством Дж. Тедеши и Р. Фелсона строится на концепции взаимодействия исходов, сформулированной Дж. Тибо и Г. Келли. В рамках данной концепции, социальное взаимодействие людей между собой определяется возможностью взаимовлияния собеседников на положительные или отрицательные исходы друг друга. То есть Дж. Тедеши и Р. Фелсон обращают внимание на способы, с помощью которых один индивид может навязывать желаемое поведение другому. Авторы обозначают три возможных действия, которые используются для достижения этой цели: угроза, наказание и физическое воздействие.

Автор теории коммуникативных актов Т. Ньюком, объясняет, что причина того или иного отношения индивида к окружающим зависит от социальной сети отношений, в которой существует человек. Следовательно, исходя из его концепции, направленной на объяснение существования основных социально-психологических феноменов, за счет которых формируется общество, социальная установка представляет собой готовность воспринимать и действовать определенным образом в отношении определенных объектов.

Иными словами, агрессия является формой поведения, проявляющейся в готовности действовать в соответствии с принимаемыми данным индивидом социальными нормами, которые приняты в данном обществе и диктуемы им.

А.А. Рене выделяетдваключевых подхода в понимании природы агрессии: эволюционно-генетический и этико-гуманистический [5]. Идеи данных проходов принципиально отличаются друг от друга, согласно эволюционно-генетическому подходу, агрессия рассматривается как фактор выживания и адаптации индивида, несмотря на то, что теория чем-то схожа с естественным отбором, в котором говорится, что выживает сильнейший, отличие заключается в расстановке акцента – агрессия и агрессивность являются механизмом самосохранением и сохранения вида. В этико-гуманистическом подходе агрессию воспринимают только в негативном ключе; данный подход рассматривается в гуманистической психологии христианской концепции экзистенциональной психологии, где агрессия воспринимается как действие, причиняющее вред, оценивается как неприемлемое зло.

Таким образом, анализ теоретических подходов к проблеме агрессии, в которых нашли свое отражение взгляды как отечественных, так и зарубежных исследователей, показал, что:

- в психологии существует разделение двух ключевых понятий, где агрессия понимается как форма поведения, а агрессивность – свойство, качество личности;

- существует многообразие теорий к пониманию происхождения агрессии, каждое из которых пытается объяснить природу агрессии как по отношению к себе, так и окружающим либо через призму мотивированных действиях, нарушающих нормы и правила, либо через акты враждебности и разрушения (инстинкты и т.п.).

Список литературы:

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л.Берковиц. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 512 с.
2. Бэрон, Р., Ричардсон, Д. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
3. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.
4. Лоренц, К. Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц. – М.: Издательство АСТ, 2017. – 350 с.
5. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан. – СПб. : Б. и., 1996. - 39с.
6. Фрейд З. Недовольство культурой / З. Фрейд.- Издательство Литагент «Фолио», 2013. –120 с.

Буркова М.М., студентка СКУ
научный руководитель: Пустовалова Н.И., канд. пед.наук, доцент СКУ
г. Петропавловск

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПОКОЛЕНИЙ КАК ПРОЦЕСС СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Существенной необходимостью современного этапа развития гуманитарных знаний является творческое осмысление памяти о национальном прошлом и продолжение

культурно-исторической преемственности. Изучая характерные черты той или иной эпохи, легче понять, в чем состоит социокультурная самобытность современности.

Память о прошлом - это не только дань уважения достижениям национальной культуры, но и приобретение знаний, необходимых для решения социальных проблем, связанных с формированием гуманистического мировоззрения. Современная общественная практика, отечественная наука нуждаются в новых обобщенных данных, как о положительном, так и о деструктивном опыте культурно-исторической динамики казахстанского общества [1, с.6].

Поколение как сложный социокультурный феномен способствует развитию нескольких подходов к его концептуальному определению. Различие взглядов на это понятие оправдано и указывает на сложность объекта исследования и необходимость его изучения с разных сторон.

Проблема поколений - одна из вечных, и эта проблема не биологическая и не демографическая, а социокультурная или педагогическая. В этом смысле сам термин поколение не определяется. Прежде всего, он передает вовлеченность людей в определенные социальные события, существенно влияющие на жизнь общества, и связанную с этим общность целей, социально-психологические установки, ценностные ориентации, характеризующие особенности их менталитета. Речь идет об изменениях методов и типов преемственности, культурно-историческое значение которых подчеркивается отношением к традиции.

Понимание исторической преемственности предполагает анализ понятия «преемственность». Первые исследования проблемы преемственности можно обнаружить в философских и культурологических работах некоторых западных философов XIX-XX вв. Особого внимания заслуживают труды Г.В. Гегеля, А.Дж. Тойнби, С. Хантингтона, К. Ясперса, О. Шпенглера.

Проблема преемственности поколений нашла свое отражение и в трудах деятельности таких ученых как Ч.Ч. Валиханова, М.-Ж. Копеева, Ш. Кудайбердыулы, М. Тынышпаева [2, с.6].

Среди данных исследователей хотелось выделить в первую очередь работы А.Т. Толеубаева, М.С. Орынбекова, М.Х. Абусеитовой, А.М. Нургалиевой, Р.М. Мустафиной, А.К. Султангалиевой, А.К. Муминова, Л.Г. Ерекешевой, Н.Д. Нуртазиной, которые посвящены анализу исторической преемственности казахского общества.

Осмысление своей истории, своих истоков, самобытности и специфики призвано послужить духовной и идейной консолидации общества. Как отмечает Н.А. Назарбаев «Сегодня как никогда человеку важны не только материальные, но и духовные стимулы для развития. В условиях нравственного вакуума, вызванного сломом старой идеологической системы, переоценкой ценностей, обусловленной сменой общественной формации, особенно важно ... дать людям заряд высоких помыслов, приобщить молодое поколение к ценностям многовекового духовного и культурного наследия народа, всей мировой цивилизации» [3, с.6].

Процесс передачи смыслового мира и других культурных ценностей и традиций от поколения к поколению является культурной трансформацией. Именно передача обеспечивает преемственность культур. В результате передачи молодое поколение получает возможность начать с того, чего достигло старшее поколение, добавляя новые знания, навыки, ценности, традиции к уже накопленным.

Традиции играют особую роль в процессе смены поколений. С одной стороны, традиции - это те ценности, которые передаются из поколения в поколение по закону преемственности и преемственности. Они могут быть письменными или устными, закодированы в моделях поведения взрослых, в функционировании социальных институтов и т. д. С другой стороны, традиция - это не только то, что передается, но и то, в чем формируются инновации.

По определению Ю.А. Левада, традиция - это «механизм воспроизводства социальных институтов и норм, в котором поддержание последних оправдано, узаконено самим фактом их существования в прошлом; термин «традиция» часто также применяется к тем самым социальным институтам и нормам, которые воспроизводятся таким образом».

В качестве примера приведем определение традиции, предложенное Д. Гроссом, согласно которому это понятие «относится к практикам, набору убеждений или способу мышления, которые существуют в настоящем, но переданы нам из прошлого».

У каждого поколения свои особенности: ценности и духовный образ, жизненный опыт и отношение к событиям времени, творческие достижения и сохранение традиций. Он ассимилирует достигнутый уровень развития и на этой основе становится инициатором преобразований, способствующих прогрессу. Эти две стороны взаимоотношений поколений - развитие культурного наследия и инновации - составляют основу исторического развития общества. Характер культурной преемственности отражается в духовном образе поколений.

В условиях острых социальных изменений, конечно, наиболее ярко проявляется конфликт поколений, так как возрастные особенности влияют на способность адаптироваться к изменениям, так что социокультурные характеристики как бы переплетаются с демографическими [4, с.6].

Поколение -это временная категория. Смена поколений - это поток, пересекающий историю, обеспечивающий передачу социальной информации, культуры и накопленного опыта от одного поколения к другому. Но специфика отношений зависит от исторических условий. Поэтому исторический подход к проблеме чрезвычайно важен. Каждое общество, каждая эпоха развивает определенный тип взаимоотношений между поколениями и определенные механизмы передачи культуры во времени. категория временная.

В традиционных обществах место каждого человека определялось с момента рождения, проблема личности не существует как самостоятельная проблема, способы взаимоотношений поколений, обмена опытом определены и неизменны. Иная картина в современном динамичном обществе, которое постоянно ставит проблемы и задачи самоутверждения перед каждым новым поколением, выбора путей своего развития. В таком обществе опыт предыдущих поколений не может в полной мере справиться с проблемами настоящего и будущего. Механизмы передачи опыта не остаются неизменными, соответственно формируется «картина» каждого поколения.

Поскольку поколение - это временная категория, проблема неизбежна с отношением каждого поколения к прошлому, настоящему и будущему. Анализ ценных аспектов взаимоотношений и отношений между поколениями также очень важен, потому что изменилась система ценностей. Меняются также механизмы «социальной наследственности» и способы самоутверждения новых поколений.

Теперь молодые люди обрели большую самостоятельность, в выборе того, что они воспринимают из прошлого, и в то же время возросло влияние материальных и экономических соображений на определение их поведения. Старый, доминирующий традиционалистский механизм социального наследования рушится, и новый механизм, который мог бы защитить молодых людей от антиобщественных влияний, настроений и действий, еще предстоит разработать.

Поэтому сферу межпоколенческих отношений в современном государственном обществе сложно анализировать и здесь необходим комплексный подход: его следует рассматривать с определенной философской, психологической, культурной и социологической точек зрения. В настоящее время идет процесс управления идеей индивидуальности как важнейшего социального свойства. Этот процесс идет по двум направлениям: с одной стороны, экономическое предпринимательство, с другой - сфера частной жизни, личных связей и отношений.

В то же время у молодежи есть стартовые преимущества - гибкость, свобода от стереотипов, реальный набор дружеских форм общения. Старшие испытывают величайший социальный, культурный и эмоциональный дефицит.

Существуют различия в ценностных ориентациях и предпочтениях молодых и старых, которые проявляются в предпочтениях частной и общественной сфер производства и потребления. Разделению поколений способствует тот факт, что молодое поколение воспользовалось возможностями, предоставляемыми восходящей мобильностью, в то время как старшее поколение скатилось вниз по лестнице.

Расстояние между поколениями повлияло на изменение отношения молодежи к пожилым людям. Поскольку молодое поколение не имеет четкого представления о жизни пожилых людей, оно имеет тенденцию драматизировать их социальное положение. Так рождаются стереотипы, когда вероятностный характер информации о действительности становится категоричным суждением детерминированного характера [5, с.6].

Чтобы эффективно взаимодействовать между поколениями, необходимо постараться изменить негативное восприятие старости и пожилых людей в лучшую сторону с помощью педагогического воздействия. Один из способов изменить стереотипы - повысить осведомленность о геронтологических проблемах в других возрастных группах, особенно среди подростков. Частые контакты между поколениями также стимулируют положительное отношение к старости и пожилым людям, и чем раньше дети начнут общаться с людьми старшего возраста, тем лучше будут отношения между ними.

Современные социальные проблемы обременительны не только для молодежи и пожилых людей, но и для среднего поколения, часто отвечающего за заботу и поддержку других возрастных групп. Конечно, отсутствие контактов между поколениями сказывается на всех возрастных группах.

В сегодняшней ситуации повсеместного разобщения и непримиримости возобновление контактов между поколениями могло бы стать стабилизирующим фактором в современном обществе [6, с.6].

Таким образом, в результате исторической и культурной преемственности каждое новое поколение людей для осуществления своей деятельности овладевает достижениями предыдущих поколений, условиями, в которых им придется жить и действовать, превращает культурные ценности, в которые были созданы их предшественниками как их внутреннее наследие. Но каждое новое поколение также вносит свой вклад. Прошлое - это уже реализованные возможности, а настоящее - момент перехода возможностей в реальность. Будущее - это нечто, что не является реальной реальностью. Молодежь - это культурный транспондер, передающий из прошлого в будущее, обеспечивая сохранение и преемственность в развитии культуры. Но она передает потомкам культуру в частично преобразованном виде. В этом смысле она создает культуру. Две функции - сохранение и инновация - всегда должны быть сбалансированы. Таким образом, любое изменение культуры предполагает сохранение единства и преемственности культуры через преемственность поколений.

Список литературы:

1. Балашов, Д. Традиционное и современное. Наука и религия. 2017. – 64 с.
2. Валиханов, Ч.Ч. Киргизское родословие // Избранные произведения. – М.: Наука, 2009. – С. 251-265.
3. Жукова, С.А. Тенденции развития межпоколенных коммуникаций / Международный Год Пожилых Людей: социальные исключения по полу и возрасту. Саратов. 2013. С.49.
4. Жизненное пространство человека и общества. / Под ред. Устьянцева В.Б. Саратов: Сарат. гос. ун-т, 2012.
5. Левада, Ю.А. Традиция. Философская энциклопедия. 2013. № 1. С.71.
6. Назарбаев, Н.А. Пять лет независимости. – Алматы: Казахстан, 1999. – 624 с.

Джалолова Л.М., студентка СурГПУ
научный руководитель: Абрамовских Н.В., докт. пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут

ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Н. Захлебный и Е.Н. Дзятковская, подчеркивают, что эффективность формирования у школьника экологической компетенции значительно возрастет, если задачу эту решать на основе ведущей деятельности обучающегося - учебной деятельности. Становление учебной и экологической деятельности, как основы экологической компетентности, происходит в рамках образовательного процесса в урочное время. Однако ограниченное количество учебного времени приводит к тому, что у обучающихся в большей мере формируется когнитивный компонент экологической компетентности, а мотивационно - ценностный и деятельностно – практический компоненты остаются недостаточно развитыми. Применение внеурочной деятельности будет способствовать ликвидации данного пробела в формировании экологической компетентности младших школьников. Ведь одной из эффективных форм экологического воспитания является внеурочная деятельность школьников, которая позволяет реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в полной мере. Особенностями данного компонента образовательного процесса являются предоставление обучающимся возможности широкого спектра занятий, направленных на их развитие, а также самостоятельность образовательного учреждения в процессе наполнения внеурочной деятельности конкретным содержанием.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), основная образовательная программа начального общего образования реализуется организацией, осуществляющей образовательную деятельность через организацию урочной и внеурочной деятельности в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами [9, с. 29].

Рассмотрим определения понятия «внеурочная деятельность» представленные в таблице 1.

Таблица 1

Определения понятия «внеурочная деятельность»

№	Источник/автор	Содержание понятия
1	Федеральный государственный образовательный стандарт НОО	Деятельностная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения. [7].
2	Письмо Минобрнауки РФ от 18 августа 2017 г. № 09-1672 «О направлении Методических рекомендаций по уточнению понятий и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности»	«образовательная деятельность, направленная на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (личностных, метапредметных и предметных), осуществляемая в формах, отличных от урочной». [5].
3	Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г. № 03-296 «Об организации	«образовательная деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и

	внеурочной деятельности при введении Федерального Государственного Образовательного стандарта общего образования»	направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования». [4].
4	Ш. А. Амонашвили	«составная часть учебно-воспитательного процесса школы, одна из форм организации свободного времени учащихся». [1, с. 368]
5	И.А. Каирова	Организованные и целенаправленные занятия с учащимися, проводимые школой для расширения и углубления знаний, умений, навыков, развития индивидуальных способностей, а также для проведения ими разумного отдыха. [6].

Из вышеизложенного следует, что сущностью внеурочной деятельности является организация образовательной деятельности, отличающейся от классноурочной и направленной на организацию свободного времени обучающихся для расширения и углубления умений, навыков и развития индивидуальных способностей каждого.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет направления, по которым организуется внеурочная деятельность, основанных на направлениях развития личности:

1) спортивно-оздоровительное;
2) духовно-нравственное;
3) социальное;
4) общеинтеллектуальное;
5) общекультурное [9, с. 41].

Для организации внеурочной деятельности обучающихся используют следующие формы: факультативы, кружки познавательной направленности, художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные студии и секции, конференции, олимпиады, военно-патриотические объединения, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и другие формы, основанные на добровольной основе участников образовательного процесса [2, с. 48].

В своем исследовании мы рассмотрим социальное и общеинтеллектуальное направление внеурочной деятельности. Так как именно они включают в себя задачи направленные на решение проблем связанных с экологизацией и формированием навыков социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с целью поддержания и сохранения окружающей среды.

Целью социального направления внеурочной деятельности является создание условий для перевода ребенка в позицию активного члена гражданского общества, способного самоопределяться на основе ценностей, вырабатывать собственное понимание и цели, разрабатывать проекты преобразования общества, реализовывать данные проекты.

Основными задачами этого направления являются такие как:

1) формирование позитивного отношения к базовым ценностям;
2) формирование навыков труда, позитивного отношения к трудовой деятельности;
3) выработка чувства ответственности и уверенности в своих силах;
4) стремление активно участвовать в общих интересах в делах класса, школы, города [3].

А целью общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности является формирование целостного отношения к знаниям, процессу познания.

Задачи данного направления:

- обогащение запаса учащихся научными понятиями и законами;
- способствование формированию мировоззрения, функциональной грамотности.

При дальнейшем рассмотрении темы, необходимо определить воспитательный потенциал внеурочной деятельности для формирования экологической компетентности у детей младшего школьного возраста.

В образовательной практике потенциал внеурочной деятельности для достижения необходимых результатов педагоги используют давно. О сущности внеурочной деятельности обучающихся, о ее значительном воспитательном потенциале высказывались С.И. Гессен, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, С.Т. Шацкий и др. Внеурочную деятельность как фактор воспитания личности исследовали О.С. Газман, Е.А. Леванова, А.В. Мудрик и др. Содержание, методику организации внеурочной деятельности, ее влияние на формирование духовных потребностей обучающихся изучали Л.В. Байбородова, Б.З. Вульфов, Д.В. Григорьев и др.

На основе теоретического анализа нормативных документов и научной литературы внеурочная деятельность понимается нами, как область взаимодействия педагогов и детей младшего школьного возраста, основанная на заинтересованности и свободе выбора обучающимися различных видов деятельности, осуществляемых в образовательных программах, факультативах, фестивалях, концертах, конкурсах, мероприятиях, поездках, деятельности клубов и секций, основанная на создании психологически комфортной среды и ситуации успеха с опорой на сильные качества ребенка.

Для того чтобы оценить потенциал внеурочной деятельности необходимо проанализировать авторские программы. Анализ программ внеурочной деятельности будет осуществляться по следующим критериям:

1. Цели и задачи программы по внеурочной деятельности должны быть направлены на формирование экологической компетентности.

2. Содержание тем в программе должно соответствовать цели и возрастным особенностям обучающихся, а также содержание тем должно усложняться по мере их прохождения.

3. Используемые методы, приемы и формы должны соответствовать возрасту.

Рассмотрим программу внеурочной деятельности «Юный эколог» Кудрявцевой Т.В., реализуемую в рамках наших направлений и сделаем анализ в соответствии с выделенными критериями.

Программа рассчитана на 4 года, предназначена для работы с детьми младшего школьного возраста и направлена на решение проблемы формирования ценностного отношения обучающихся к природе, воспитания основ экологической ответственности как важнейшего компонента экологической культуры.

Цель программы - формирование осознанного отношения детей к природе, экологической культуры, любви к природе родного края.

Задачи программы:

Воспитательные	**Образовательные**	**Развивающие**
-Воспитывать в ребенке лучшие духовно нравственные качества: любовь к людям и природе, стремление к добрым поступкам, чистым помыслам и чувствам; -Воспитывать у детей ответственное отношение к окружающей среде; -Воспитывать у детей своевременное, аккуратное и тщательное выполнение и соблюдение всех правил техники безопасности.	-Научить видеть и понимать красоту живой природы; -Сформировать навыки экологически грамотного и безопасного поведения; -Расширить знания по зоологии, познакомить детей с условиями жизни животных в естественных условиях и в уголке живой природы, с охраняемыми животными, вошедшими в Красную книгу; -Ознакомить детей с окружающим растительным миром, ролью растений в жизни людей, с разнообразием цветочно-декоративных растений,	-Развивать потребности общения с природой; -Развивать эмоционально доброжелательное отношение к растениям и животным, нравственные и эстетические чувства; -Развивать умения воспринимать окружающий мир посредством органов чувств и познавательного интереса; -Развивать умения и навыки правильного взаимодействия с природой.

	занесенными в Красную книгу; -Ознакомить детей с существующими в природе взаимосвязями растений, животных и человека; -Ознакомить детей с технологией изготовления поделок из природного материала.	

Содержание программы «Юный эколог» предполагает следующие виды деятельности: познавательная, игровая, трудовая, художественная, краеведческая, ценностно-ориентировочная.

С учетом возрастных особенностей детей используются следующие формы и приемы работы: сюжетно-ролевые игры, заочные путешествия, экскурсии, прогулки, туристические походы, экологические десанты, природоохранные операции и акции, интеллектуальные марафоны, КВНы, праздники, дискуссии, беседы, работа в библиотеке с научной и научно-популярной литературой, работа в компьютерном классе.

По содержанию программы можно сказать, что она соответствует цели, но решение задач прослеживается частично на протяжении всего курса. Темы усложняются и формы проведения многообразны. Отличительной особенностью является то, что некоторые темы по завершению программы повторяются и подразумевают мониторинг изменений обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что в программе внеурочной деятельности «Юный эколог» цель и содержание взаимосвязаны и соответствуют заявленным критериям. Но так как в задачах отсутствует деятельностно - практическая часть обучающихся, то данная программа будет только формировать экологическую компетентность на уровне когнитивного и ценностно-мотивационного компонента, а деятельностный компонент будет сформирован на низком уровне.

Изучив и проанализировав программу внеурочной деятельности по социальному и общеинтеллектуальному направлению, можно сделать вывод, что конечным результатом реализации внеурочной деятельности является качественное изменение в самой личности обучающегося и развитие экологического самосознания социально активной личности готовой улучшить состояние окружающей среды в процессе выявления, изучения, решения и предупреждения экологических проблем.

Но стоит отметить, что формирование экологической компетентности актуально и востребовано, однако редко используется интеграция предметных знаний из разных областей, в том числе математики для ее формирования. Но ведь именно применение современных подходов, активных методов позволяет наиболее полно выстроить данный процесс.

Список литературы:

1. Амонашвили, Ш. В. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. В. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
2. Вифлеемский А.Б. Внеурочная деятельность: правовое регулирование и педагогические реалии [Электронный ресурс] / А.Б. Вифлеемский. – М.; Народное образование, 2018. – № 6-7 (1469). – 48 с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vneurochnaya-deyatelnost-pravovoe-regulirovanie-i-pedagogicheskie-realii (дата обращения: 25.02.2021).
3. Никитина Л.Е. Социальный педагог в школе: учеб. пособие / Л.Е. Никитина. - 2-е изд. - М. : Академ. Проект : Гаудеамус, 2003 (ФГУИПП Вятка). – 111с.
4. Письмо Минобрнауки РФ от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» / Текст : электронный // Консультант Плюс : [сайт].

– 2011. – 11 июня. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_114121 (дата обращения: 11.02.2021).
5. Письмо Минобрнауки РФ от 18.08.2017 № 09-1672 «О направлении Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе проектной деятельности» / Текст : электронный // Консультант Плюс : [сайт]. – 2017. – 26 сен. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278827/ (дата обращения: 14.02.2021).
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.. : Просвещение, 2010. – 191 с.
7. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.Е. Егоркина и др.; под ред. А.Б. Воронцова. – М. : Просвещение, 2010. – 176 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] // Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 53 с.

Еремина М.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Галущак К.Ю., канд. псх. наук, ст. преподаватель СурГПУ
г. Сургут

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Среди множества направлений совершенствования системы современного образования одним из наиболее важных и актуальных является выявление и поддержка одаренных детей.Поддержка, развитие и социализация детей в условиях современного развивающегося общества становится одной из важнейших задач. Работа с одаренными детьми – одна из приоритетных в деятельности педагога. Программа развития школы должна предусматривать целенаправленную работу с одаренными обучающимися, начиная с начальной школы и до осознанного выбора жизненного пути, и реализовываться в действии.

Одаренный ребенок – это ребенок, выделяющийся яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для достижений в том или ином виде деятельности). Под одаренностью же понимается либо высокий уровень способностей, либо их сочетание [5].

В педагогической практике одаренность идентифицируется через изучение способностей учеников, поэтому многие педагоги относят к одаренным тех детей, которые быстро и легко усваивают учебный материал.

Проблема одаренности широко исследуется в психолого-педагогических науках. На сегодняшний день существует несколько теорий одаренности, по разному объясняющих особенности проявления данного феномена. Среди исследователей проблемы одаренности можно выделить Б.Г. Ананьева, Н.С., Лейтеса, А.М. Матюшкина, К.К. Платонова, Дж. Рензулли и других. Авторы описывают особенности одаренного ребенка, выделяя различные показатели для их изучения.

Различные исследователи называют следующие качества личности одаренных детей:

- открытость новому;
- предпочтение сложности;
- увлеченность задачей; любознательность;
- острый ум;
- независимость;
- уверенность в себе;
- устойчивость и пр. [4]

По данным многих исследований, личность «идеального ученика» противоположна по своим характеристикам личности творческой. Обобщенный портрет ученика, с которым хотели бы работать учителя, выглядит следующим образом: любознательный, умный, вдумчивый, общительный, искренний, добрый, организованный, дисциплинированный, изобретательный [4]. Легко заметить, что все перечисленные результаты объединяет одна особенность — недостаточная ориентация или недооценка учителем «наиболее общей характеристики всех выдающихся людей» — тяга к творчеству. Учителя отдают явное предпочтение интеллектуальным особенностям ребенка, ориентируясь скорее на его знания и возможности усвоения, чем на творческие способности. Высокий процент выборов отмечается и в отношении тех качеств, которые характеризуют «беспроблемного» ученика, но ничего не говорят о его творческих наклонностях и познавательных потребностях. В качествах, описывающих портрет «желаемого» ученика, лишь одно — «изобретательный» — характеризует собственно творческие возможности. Такие характеристики, как «необычный», «независимый», «непредсказуемый», не попали в число «популярных». Интересно отметить, что и в число важнейших качеств, которыми должен обладать педагог, работающий с одаренными детьми, также не попали особенности, характеризующие его как творческую личность и человека, способного увидеть и оценить нестандартность мышления ребенка [4].

При этом творчески одаренные дети имеют ряд личностных особенностей, которые часто приводят к трудностям во взаимодействии и общении как с педагогами, так и со сверстниками. Условно трудности одаренного ребенка можно разделить на внешние и внутренние. Так к внешним относятся непринятие со стороны родителей, так как он приносит им много хлопот; непринятие учителем и сверстниками.

Непринятие творчески одаренного ребенка со стороны педагога невольно передается и на отношение других детей к креативам. У Дж. Фостера есть специальный вопрос к ученикам, который, по его мнению, наряду с другими может характеризовать косвенно творческую индивидуальность: «Популярен ли ты среди своих соучеников?». Отрицательный ответ на него служит показателем креативности [3].

Внутренние трудности, с которыми может столкнуться творчески одаренный ребенок, связаны с потерей мотивации на уроках – таким детям становится скучно,в результате ребенок становится менее активным на уроке, отвлекается, а в результате становится объектом недовольства, а то и раздражения педагога. Как результат может возникнуть неприязнь к школе - таким детям учебная программа скучна и неинтересна, учебный план не соответствует их способностям.

К личностным особенностям одаренного ребенка можно отнести следующие:

1. Эгоцентризм: неспособность ребенка встать на точку зрения другого человека, «децентрироваться». Одаренные дети часто не понимают, что окружающие в большинстве своем существенно отличаются от них в мыслях, желаниях, поступках, в результате чего возникают трудности в общении.

2. Для одаренного ребенка в большей степени, чем обычного ребенка, характерен познавательный эгоцентризм:одаренные дети практически не способны понять, как то, что просто и понятно для них самих, не могут постичь окружающие.

3. Стремление к совершенству (перфекционизм).Очень рано начинает проявляться внутренняя потребность совершенства, стремятся достигнуть высшего уровня [5].

Таким образом, одаренные дети часто с трудом адаптируется к социальной среде. Им необходима помощь в адаптации к социуму. Одаренные, которые не могут реализовать свои способности в школе, теряют свою одаренность и переходят в группу «обычных» детей. Поэтому основная задача школы – помочь ребенку проявить свои способности и создать условия для дальнейшего их развития.

В рамках данной задачи выделяются различные стратегии, одна из которых – преодоление барьеров. Данная стратегия направлена на нивелирование препятствий, мешающих развитию детей.

Исследователи подчеркивают, что образовательные программы, ориентированные на развитие одаренности должны включать три блока: мотивационный, операциональный и блок реализации, которые позволили бы на всех уровнях овладеть деятельностью, в которой ребенок демонстрирует способности.

Таблица 1

Направления образовательных программ по формированию одаренности

Наименование блока	**Цель педагогической деятельности**	**Результат**
Мотивационный	Формирование мотивации к определенным видам деятельности	Интерес обучающегося, желание заниматься конкретными видами деятельности
Операциональный	Развитие навыков и способностей, обучение способам деятельности	Овладение способами осуществления деятельности
Блок реализации	Предоставление возможности для воплощения в реальность достижений обучающегося	Совершенствование способов выполнения деятельности, формирование опыта в ходе осуществленияпрактической деятельности

Целью педагогического сопровождения одарённых детей является создание эффективной системы работы, развивающей и поддерживающей одарённых детей и обеспечивающей их личностное саморазвитие, самореализацию, самоопределение и социализацию [5].

Психолого-педагогическая поддержка понимается как содействие формированию личности, способной принять самостоятельное и осознанное решение о выборе жизненной и профессиональной стратегии, через реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении.

К целям создания системы психолого-педагогической поддержки учащихся относятся сохранение и укрепление здоровья в ходе учебного процесса; координация усилий администрации школы, учителей, учащихся и родителей для предотвращения и решения проблем, связанных с выбором образовательного и профессионального маршрута, самоопределением и саморазвитием.

Задачи психолого-педагогической поддержки:

- помощь (содействие) учащемуся в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, проблемы самоопределения и саморазвития, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- повышение мотивации обучения путем введения элективных курсов (курсы различной направленности по выбору учащихся) и активных методов обучения;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов, администрации [5].

В начальной школе основной задачей психолого-педагогической поддержки является содействие в формировании физически и психологически здоровой личности с положительным отношением к труду. В этот период могут возникать проблемы адаптации одаренных обучающихся к условиям школьного обучения, проблемы эмоционального

характера. В связи с этим проводятся срезовые диагностические исследования; выявляются дети, имеющие проблемы в той или иной области; формируется запрос родителей учащихся, имеющих проблемы, к психологу; проводятся индивидуальные и групповые развивающие занятия по оказанию одаренным ученикам необходимой психологической помощи. Работа на этапе начального периода обучения невозможна без тесного контакта с родителями и педагогами. Большая роль отводится психолого-педагогическому консилиуму, где педагогами и психологами разрабатываются стратегии преодоления проблем класса и отдельных обучающихся [1, 2].

Развитие одарённости школьников возможно при реализации следующих условий:

1) своевременная диагностика возможностей ребёнка;
2) адекватное содержание обучения;
3) внедрение личностно-ориентированной и развивающей технологий;
4) психолого-педагогическое сопровождение обучающегося;
5) побудительно-интенсифицирующая деятельность учителя [2].

Система психолого-педагогической поддержки включает в себя взаимодействие педагогов и психологов на педагогических советах школы, организацию и проведение психолого-педагогических консилиумов, психологических классных часов с учащимися, психологического лектория для родителей обучающихся и пр. [5]

Психолого-педагогическая поддержка оказывается на всех ступенях обучения и состоит в последовательном совместном решении проблем, возникающих у обучающихся на данном возрастном этапе их развития применительно к процессу самоопределения.

Таким образом, психолого-педагогическая поддержка одаренных детей - это система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития ребенка. В условиях школы оно является особенно актуальным, так как является гарантом в обеспечении его высокого качества.

Список литературы:

1. Абакирова, Т.П. Проблемы организации сопровождения одаренных детей в образовательных учреждениях (электронный ресурс) – Режим доступа: http://concord.websib.ru/page.php?article=73&item=2
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 199 с.
3. Землянская, Е. Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учеб. и практикум для акад. бакалавриата : учеб. для студентов, [магистрантов, аспирантов] вузов, обучающихся по пед. направлениям и специальностям / Е. Н. Землянская ; Моск. пед. гос. ун-т. - М. : Юрайт, 2017. - 506, [2] с.
4. Монкс, Ф. Одаренные дети: монография / И. Ипенбург; Ф. Монкс; пер. А.В. Белопольский. - Одаренные дети; 2019-09-03. - Москва: Когито-Центр, 2014. - 136 с.
5. Ридецкая, О.Г. Психология одаренности: учебно-практическое пособие / О.Г. Ридецкая. - М.: Издательский центр ЕАОИ, 2011. - 376 с.
6. Сиротюк, А.С. Диагностика одаренности: учебное пособие / А.С. Сиротюк. - М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. - Ч. 1. - 735 с.

Ивлева Н.Д., студентка СКУ им.М.Козыбаева
г. Петропавловск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ПЕДАГОГИКИ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ШКОЛЬНИКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

В настоящее время в мире продолжает расти социальная потребность в качественном образовании. Приоритетными направлениями в системе образования являются такие направления, которые создают условия для развития и становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями. На сегодняшний день в сфере образования Республики Казахстан действуют нормативные документы, учитывающие особенности развития каждого ребенка: Закон «О правах ребенка в Республике Казахстан», Закон «Об образовании РК», Закон «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», Закон «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», Конвенция ООН о правах инвалидов.

Одним из способов реагирования общества на новую социальную ситуацию является профессионально организованная социально-педагогическая поддержка. Изменения, происходящие в жизни ребенка, такие как, негативные процессы в школьной среде, социальная незащищенность, беспризорность, безнадзорность, правонарушения, сложные взаимоотношения в семье с проявлением социальной и психолого-педагогической дезадаптации обуславливают необходимость социально-педагогической поддержки учащихся.

Изменения, происходящие в жизни ребенка, с которыми он не может справиться без помощи квалифицированных специалистов, где требуется социально-педагогическая поддержка, можно отнести к «трудной жизненной ситуации». Исследователи, занимающиеся изучением данного вопроса, дают следующие определения «трудной жизненной ситуации»:

1. Н.Г. Осухова: «Трудная жизненная ситуация – это такая ситуация, в которой в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни» [1, с.8];

2. Анцыферова Л.И: «Основой для определения трудной жизненной ситуации является адаптация к жизни. При условии дезадаптации человека к жизни мы можем говорить о наступлении трудной жизненной ситуации» [2, с.14];

3. Л.В. Мардахаев: «Трудная жизненная ситуация – ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество), который не может преодолеть ее самостоятельно» [3, с.46].

Проблемы детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, нашли свое отражение в методических разработках казахстанских педагогов К. Мухаметовой, Е. Кузембаевой, посвященные анализу и методам решения преодоления проблем, с которыми ребенок не может справиться самостоятельно. На сегодняшний день, методы и средства оказания помощи ребенку, попавшему в трудную жизненную ситуацию, требуют

актуальных знаний и индивидуального подхода со стороны социального педагога, которые возможны при оказании социально-педагогической поддержки ребенку.

В сложившихся жизненных ситуациях, которые вызывают у ребенка дезадаптацию, стрессовые состояния, эмоциональные напряжения, суицидальные мысли и проявления, требуется качественно оказанная социально-педагогическая поддержка. В ходе осуществления педагогической помощи, социальный педагог должен четко осознавать цель и сущность социально-педагогической поддержки, а также с помощью каких актуальных методов и средств она будет осуществляться в ситуациях, направленных на нормализацию жизнедеятельности ребенка.

Социально-педагогическая поддержка представляет собой деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи молодежи в решении социально-педагогических проблем в их среде жизнедеятельности. Казахстанские ученые И.Г. Елисеева, А.К. Ерсарина, Г.А. Абаева рассматривают социально-педагогическую поддержку детей как основополагающее направление государственной образовательной политики.

Анохина Т.В. отмечает, что под социально-педагогической поддержкой понимается система средств, обеспечивающих помощь учащимся в самостоятельном индивидуальном выборе, в преодолении препятствий самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой сфере[4, с.22].

И. Фрумин определяет социально–педагогическую поддержку как педагогические действия, которые ставят своей целью помощь школьникам в самореализации, в решении различных жизненных и образовательных проблем. Социально-педагогическая поддержка представляет собой комплекс специальных социальных мер, направленных на создание и поддержание достойных условий существования для «слабых» социальных групп, отдельных семей, детей, испытывающих нужду в удовлетворении жизненных потребностей, на оказание помощи в жизненном самоопределении.[5, с.31].

Посредством методов социально-педагогической поддержки, работа с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, может перебороть агрессивные и апатичные состояния ребенка. Однако путь к здоровой личности, которая способна актуализировать свои знания, проявлять заинтересованность к школьной жизни, окружающим, будет тернистым. Ведь дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, не способны самостоятельно справляться с психологическими трудностями. Согласно Закону РК «О правах ребенка в Республике Казахстан» причиной возникновения трудных жизненных ситуаций могут послужить: смерть родителей; невыполнение родителями своих обязанностей по отношению к детям;ограничение или лишение родителей в родительских правах;невозможность родителями выполнять свои родительские обязанности;дети, которым требуется специальная профессиональная помощь и защита.

Социально-педагогическая поддержка детей в трудных жизненных ситуациях может нести в себе не только сопровождение ребенка, но и его защиту, реабилитацию и укрепление коммуникационных навыков. Социально-педагогическая поддержка становится важным фактором воспитания здоровой личности подрастающего поколения.

Социальный педагог осуществляет педагогическую поддержку посредством взаимодействия взрослого и ребенка. При этом действенным способом оказания педагогической поддержки будет являться арт-педагогика. При осуществлении поддержки, элементы арт-педагогики могут нести в себе моральную защиту от неблагоприятных ситуаций и психологическое противостояние стрессу. Так, с развитием педагогической науки и приобретением передового опыта, в сознании многих педагогов социально-психологической службы формируется осознание того, что эффективное решение возникающих проблем ребенка невозможно без вовлечения творческих способностей, как самого педагога, так и ребенка. Именно поэтому создание комфортных творческих условий для преодоления препятствий ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, является актуальной задачей.

Используя в социально-педагогической поддержке методы и приемы арт-педагогики, социальный педагог обращает внимание на чувства ученика, помогает ему выразить и познать себя, получить опыт общения и работы в коллективе, развивает его коммуникативность, творческое воображение, позволяет снять эмоциональное напряжение.

Эффективным способом создания условий для творческой поддержки образовательной среды будет являться арт-педагогика, которая имеет следующие определения:

1. По мнению Н.Ю. Сергеевой арт-педагогика – это современное, формирующееся практико-ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы,механизмы привлечения искусства и художественной деятельности длярешения профессиональных педагогических задач[6, с. 27].

2.Арт-педагогика в понимании М.К.Магомедовой–современная педагогическая технология,основанная на интегративном интерактивном применении воспитательного воздействия на личность различных видов искусства, таких как театр, литература, музыка, изобразительное искусство, ручной труд[7, с.12].

3. А.У.Уматова считает что, арт-педагогика – это научное направление, изучающее механизмы привлечения искусства к решению различных педагогических проблем. Сущность арт-педагогики в наиболее общем виде определяется как синтез искусства и педагогики, обеспечивающих разработку теории и практики педагогического процесса художественного воспитания через искусство и художественно-творческую деятельность[8, с.36].

Арт-педагогика ценна тем, что социальный педагог и дети, являются активными участниками реабилитационного процесса, а арт-педагогика позволяет плодотворно проработать различные трудные жизненные ситуации. Применяя в своей деятельности компоненты творчества и арт-педагогики, социальный педагог придерживается главных целей арт-педагогики, которые заключаются в раскрытии творческого потенциала ребенка и художественном развитии детей, социальной адаптация в школьной среде средствами культуры.

Основополагающими задачами социального педагога в осуществлении социально-педагогической поддержки детям в трудной жизненной ситуации являются – привитие самостоятельности, применение нестандартного, творческого подхода в разрешении различных трудностей в жизни ребенка, а также формирование созидательной личности. Использование элементов арт-педагогики при оказании социально-педагогической поддержки ребенку с трудной жизненной ситуацией, в значительной степени улучшает состояние ребенка. Так, создавая особую атмосферу доверия и понимания, которая способствует самовыражению, социальный педагог помогает своевременно и с высокой эффективностью оказать помощь ребенку, а применение арт-элементов для детей всех возрастных групп, не требующих от ребенка каких-либо специальных знаний и умений, повышает заинтересованность у самого ребенка.

На сегодняшний день арсенал арт-педагогики достаточно богат своей разновидностью. В него входят рисование в различных техниках, художественная лепка, инсценирование, которые всесторонне помогают детям с ООП, сиротам, переселенцам, жертвам жестокого обращения ощущать собственный успех, раскрывать свои внутренние переживания, мысли.

Применяемые в социально-педагогической деятельности средства арт-педагогики во многом повышают достижение успеха в разрешении трудной для ребенка ситуации. Этому способствуют различные виды арт-педагогики, каждый из которых отличается своей изобретательностью, неординарностью.

Однако из всего многообразия творческих технологий в рамках работы социального педагога используются не все, а лишь та часть, условия реализации которой, будут наиболее гармонично вписываться в разрешение трудных жизненных ситуаций у

ребенка. Как выделили Ю.С. Шевченко и Л.В. Крепица в осуществлении социально-педагогической поддержки, наиболее подходящими будут считаться разновидности арт-педагогики: рисование в различных техниках; ручной художественный труд; лепка; оригами; инсценировка и драматизация;музыкатерапия [9, с.45].

В образовательных учреждениях, где осуществляется деятельность социального педагога с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, средства арт-педагогики будут являться инновационным подходом. Социальному педагогу с помощью творческого компонента можно оказать поддержку ребенку в возникающих трудных ситуациях. Однако, стоит подбирать формы творческой деятельности индивидуально к каждому ребенку, исходя из его проблемы, психологического и жизненного состояния.

Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьев считают, что социально-педагогическая поддержка - это оказываемая профессионально подготовленными людьми помощь в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка в различных жизненных ситуациях [10, с.28]. При оказании социальным педагогом поддержки детям-сиротам или детям, оставшимся без попечения родителей, которые испытывают чувство одиночества, утраты, стоит использовать изо-деятельность. В ходе индивидуальной беседы с использованием карандашей, красок, ребенок чувствует себя более комфортно и спокойно в такой ненапряженной обстановке, при этом разрешение ситуаций и волнующий проблем проходит должным образом. Дети, проявляющие агрессию и тревожность, становятся покладистыми и заинтересованными в разрешении своей проблемы. При этом, ребенок ощущает поддержку со стороны педагога и товарищеское отношение к нему. С помощью выражения всех переживаний через арт-материалы, ребенок может высказать свою боль, эмоции на бумаге, тем самым избавиться от негативных эмоций.

На сегодняшний день, в Казахстане существует программа по переселению из южных регионов страны в малонаселенные - северные. При смене места жительства дети могут испытывать стрессы, быть не адаптированным к новому школьному коллективу. Так, оказание поддержки ребенку-переселенцу, которому еще трудно привыкнуть к новой обстановке, включению в учебный процесс, можно с помощью музыкального приема. Он поможет поправить эмоциональный фон учащегося, тем самым повысить мотивацию в обучении. Музыка поможет при проведении индивидуальных бесед с ребенком снять нервное напряжение, что благоприятно скажется на результатах индивидуального обсуждения проблемы, которая тревожит ребенка. Также музыкальный прием очень хорош при проведении групповых занятий для социальной адаптации в классе. Музыка настраивает детей на командную работу, помогает выразить собственные переживания, воспоминания, мысли, возникающие у них в ходе работы, а затем в соответствии с ними создать образы-впечатления (рисунки, танцевальные движения, пластические фантазии, в зависимости от осваиваемых предметных областей).

В индивидуальной работе с ребенком, оказавшимся жертвой домашнего насилия, отличным средством для раскрытия его переживаний и проблем будет считаться рисунок. Особенно рисунок как средство выявления проблем, будет хорош тогда, когда ребенок не намерен идти на словесный контакт с педагогом. Ведь в данной ситуации ребенок склонен умалчивать факты насилия, либо же стараться всячески вытеснять воспоминания из своего сознания. Тогда, с помощью листа и карандашей можно отследить обстановку в семье ребенка, наличие друзей или же выявить у него различные психические расстройства. Для этого социальный педагог должен владеть техниками для того, чтобы правильно считать посыл ребенка и четко диагностировать тему, которая тревожит ребенка. Также с помощью применения средств арт-педагогики можно не только выявить проблему, но и оказать помощь в преодолении проблемы. Действенным способом будут считаться игры-упражнения с изобразительными материалами. Они снижают эмоциональную напряженность детей, помогают им осознавать свои чувства,

переживания, учат управлять ими. Для победы над страхами ребенка можно попробовать ему нарисовать то, чего он боится, а потом «разрезать» свой страх.

Социальный педагог, осуществляющий профилактические мероприятия для детей из неблагополучных семей, которые склонные к употреблению алкоголя и наркотических веществ, может применить виды арт-педагогики, направленные на борьбу с вредными привычками. Здесь целесообразно проводить конкурсы рисунков, поделок декоративно-прикладного искусства. Это показывает знание ребенка о пагубном влиянии алкоголя, никотина на организм человека, а также желание искоренять данную проблему. Для организации социально-педагогической поддержки детям, живущим в многодетных и малообеспеченных семьях интересно применять работу с фотографиями, которые отображают коллективные семейные дела. Работа с фотографией, как видом творческой деятельности, поможет семье сплотиться, направить усилия для осуществления полезного общего дела.

Универсальными методами, которые применимы социальным педагогом в осуществлении социально-педагогической поддержки детям с различными трудными жизненными ситуациями, будет являться – инсценировка и драматизация. Эта педагогическая технология помогает в превентивной работе, а также осуществлять корректировку уже сложившейся проблемы. В социально-педагогической поддержке инсценировка будет полезна при проведении воспитательных мероприятий. К ним можно отнести различные сценки, театрализованные этюды, привлекая к участию в этом агрессивных, неуверенных, застенчивых, с проблемами принятия своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями детей. При этом задействоваться будут не только творческие способности детей, но и в значительной мере откладываться в сознании нормы морали, которым было посвящено воспитательное мероприятие. Коллективная творческая деятельность может не только проявить свои умения и таланты, но и сплотить детский коллектив, привить уважение, развить навыки взаимопомощи и милосердия, помочь развить адаптивные способности, а также побороть страхи.

Использование элементов арт-педагогики в социально-педагогической поддержке детей в трудной жизненной ситуации является значимым компонентом в деятельности социального педагога. Через использование творческих ресурсов школьника, достигается высокая эффективность в преодолении трудных жизненных ситуаций, через проведение профилактической и коррекционной работы с детьми. Посредством применения творческого потенциала можно достичь больших результатов в воспитании. Арт-педагогика является эффективным средством коррекции коммуникативных и эмоционально-волевых сфер у обучающихся. Ее применение в социально-педагогической деятельности обеспечивает комплекс психолого-педагогических условий, способствующих эмоциональному благополучию и саморазвитию ребенка.

Список литературы:

1. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. - № 3.
2. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал, 2016. Т. 15. – № 1. – С. 3–19.Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с.
3. Магомедова, М.К. Использование технологий арт-педагогики в воспитании ненасильственного взаимодействия в педагогическом процессе // Известия Дагестанского Государственного Педагогического Университета. Психолого-педагогические науки. – 2014. - № 1. – С. 28-34.
4. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: полный курс: учебник для бакалавров. -6-е изд., перераб. И доп.- М.:Юрайт, 2015. – 389с.

5. Сергеева, Н.Ю. К вопросу о содержании понятия арт-педагогика /. Н.Ю. Сергеева // Вестник докторантов, аспирантов, студентов: ЧГПУ – 2008. – № 1 (11). – Т.2. – С. 114 -120.
6. Фрумин, И. Педагогическаяподдержка: между помощью и выращиванием. - Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. - М.: Инноватор, 2015.- 216 с.

Исакова Н.В., студентка ШГПУ
Научный руководитель: Шерешкова Е.А., канд. псх.наук, ШГПУ
г. Шадринск

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ТИПОВ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст является кризисным периодом в психическом развитии человека, что сопровождается разрушением старых паттерном поведения и поиском новых возможностей удовлетворения потребностей. Однако, на пути личностного роста нередко возникают состояния, граничащие с патологией психического развития, к одним из которых относят акцентуации характера.

При акцентуации характера у подростка одни личностные особенности больше выражены на фоне остальных, что проявляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Каждый тип акцентуации характеризуется системой убеждений, специфичным типом эмоционального реагирования и поведения.

К. Леонгард определял акцентуацию как индивидуальную черту, имеющую тенденцию к переходу в патологическое состояние [2]. В концепции А.Е. Личко акцентуация рассматривается как крайний вариант нормы выраженности отдельной черты характера, при котором наблюдается избирательная уязвимость к определенного рода психогенным воздействиям [3]. Оба автора указывают на то, что граница между «нормальным» характером и «акцентуированным» весьма условна. Ю. Б. Гиппенрейтер писала о том, что неакцентуированный характер – это характер без отличительных свойств, оксюморон [1].

В современных исследованиях выявлена взаимосвязь типа акцентуации и агрессивности (Иванов Д.В., Третьякова М.В., Дементий Л.И., Колодина А.В., Лазарева Е.Ю., Николаев Е.Л., Момбей-Оол С.М., Хомушку А.А.,Альбекова О.П., Тарасова С.И., Дрожжина Н.Б., Лимонова О.О.,Кучерявенко И.А., Худаева М.Ю., Зиборова Е.И.), самооценки (Горбунов К.Г., Журина Э.Ю., Фролова А.Ю.), отклоняющегося поведения (Калетинская М.И., Онуфриева В.В.,Ткаченко Е.С., Тарасенко Ю.В., Яковлева Т.В.,Коломиец А.Ю.,Костина Л.А.), копинг-стратегий (Мартынова И.Р., Ошевский Д.С.,Учаева А.А.), общения (Тысленко В.В., Шиханцова Е.Л., Ахунова И.Г.), тревожности (Гаркуша И.В.).

Таким образом, изучению взаимосвязи тревожности и типа акцентуации характера уделено мало внимания. При этом многие личностные черты выражаются в острых эмоциональных переживаниях, которые, возможно, переживаются подростками как тревожность.По мнению А.М. Прихожан, тревожность обнаруживает связь с неблагоприятными типами самооценки, а также с неблагополучными вариантами соотношения самооценки и уровня притязаний [4].

Цель исследования: выявить взаимосвязь тревожности и акцентуации характера в подростковом возрасте.

Теоретико-методологическую основу исследования составили учение об акцентуациях характера К. Леонгарда, исследования в области тревожности детей (КочубейБ.И., ПрихожанА.Н., SpielbergerCh.D., ХанинЮ.Л.), теория деятельности и деятельностного опосредования психического развития (БодалевА.А., ЛеонтьевА.Н., РубинштейнС.Л.).

Методики исследования: Шкала личностной тревожности (ПрихожанА.М.), Шкала тревоги Спилбергера-Ханина, Опросник Леонгарда-Шмишека.

Выборка исследования: 25 подростков 14 лет, обучающихся в общеобразовательной школе г. Шадринска.

На первом этапе нами была проведена методика «Шкала личностной тревожности» (ПрихожанА.М.). Так, было выявлено что 4% (1 чел.) испытуемых имеют явно завышенный уровень школьной тревожности. Обычно, такие ученики очень много времени уделяют учебе и испытывают дискомфорт при проверке знаний, проведении контрольных работ и т.п. Также завышенный уровень школьной тревожности испытывают дети, чувствующиеся себя в школе не комфортно. Дети избегают критики в присутствии других. Данный ученик попадает в группу риска и находится под наблюдением психолога. 8% (2 чел.) имеют несколько завышенный уровень школьной тревожности, что свидетельствует о том, что данные дети чувствуют себя в определенных ситуациях некомфортно. Определенные моменты могут ввести детей в ситуацию беспокойства, волнения и недовольства. У 24% (6 чел.) школьная тревожность находится в состоянии нормы,что характеризует их как рациональных людей, адекватно оценивающих результаты своей деятельности, они соизмеряют поставленную задачу с пределом своих возможностей, не занижая и не завышая их. У 64% (16 чел.) чрезмерное спокойствие по школьной тревожности. Их тревога неявная, «скрытая». Они склонны «обесценивать» многие ситуации успеха и неудачи, не признавая свою причастность к этому.

12% (3 чел.) имеют несколько завышенный уровень самооценочной тревожности, что говорит о том, что дети достаточно сильно переживают ситуации успеха и неуспеха. Волнуются, что их могут осудить. В определенный ситуация чувствительны к критике. 44% (11 чел.) имеют средний уровень самооценочной тревожности. Таким ученикам свойственна уверенность в себе. Они не боятся отстаивать свою точку зрения публично. Не стесняются своего мнения и своих жизненных позиций. 44% (11 чел.) имеют низкий уровень самооценочной тревожности. Такие ученики чаще всего излишне самоуверенны. Им безразлично порицание общества, они не боятся выставить себя посмешищем перед всем классом. Зачастую их самооценка неадекватно завышена.

4% (1 чел.) имеет явно завышенный уровень межличностной тревожности. Такие ученики чаще всего имеют проблемы в межличностных взаимоотношениях в классе. Они малообщительны и скрытны. Испытывают огромное затруднение, если приходится сходиться с новыми людьми, заговаривать с незнакомцами. Чутко, иногда преувеличенно, чувствуют отношение общества к себе. 4% (1 чел.) имеет несколько завышенный уровень межличностной тревожности, что свидетельствует о наличии у ученика некоторых проблем во взаимодействии с одноклассниками. Такие учащиеся могут общаться с другими ребятами в классе, но чувствуют себя немного неуверенно. 48% (12 чел.) имеют нормальный уровень межличностной тревожности, что говорит об умении быстро налаживать межличностные контакты. Во взаимодействии со сверстниками чувствуют себя уверенно, не испытывают трудностей в поддержании беседы. 44% (11 чел.) чрезмерно спокойны по уровню межличностной тревожности. Это может как отражать объективное состояние испытуемых, так и иметь защитныйхарактер.

4% (1 чел.) имеет завышенный уровень магической тревожности говорит о том, что человек верит в приметы и потустороннюю силу. Он боится навлечь на себя проклятья,

верит в судьбоносное значение тех или иных вещей, суеверен. 28% (7 чел.) находятся в норме по уровню магической тревожности. Это говорит о том, что они не суеверны, однако, начинают беспокоиться, слыша в свой адрес проклятья. 68% (17 чел.) чрезмерно спокойны по отношению к магическим темам. Это является показателем того, что они не беспокоятся по поводу сверхъестественного и не склонны приписывать свои неудачи потусторонним силам.

Далее нами была проведена методика «Шкала тревоги Спилбергера-Ханина». У 16% (4 чел.) учеников выявлен высокий уровень ситуативной тревожности, что характеризуется напряжением, беспокойством и нервозностью. Высокая тревожность предполагает склонность к проявлению тревоги в ситуациях оценки компетентности ребенка. 48% (12 чел.) имеют средний уровень ситуативной тревожности. 36% (9 чел.) учеников имеют низкий уровень ситуативной тревожности, что может свидетельствовать о активном вытеснении личностью тревоги с целью показать себя в «лучшем свете».

У 32% (8 чел.) детей выявлен высокий уровень личностной тревожности, это прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями. 40% (10 чел.) имеют средний уровень личностной тревожности. 28% (7 чел.) детей показали низкий уровень личностной тревожности, что свидетельствует о том, что испытуемые нуждаются в повышении чувства ответственности и осознании реальных мотивов собственной деятельности.

На втором этапе нами осуществлялась диагностика типов акцентуации у подростов посредствам методики «Опросник Леонгарда-Шмишека». У 44% (11 чел.) выявлена гипертимическая акцентуация характера. Они отличаются повышенной активностью и стрессоустойчивостью, которые, тем не менее, обусловлены поверхностным восприятием собеседника или ситуации. Основными чертами гипертимов является стремление к лидерству, независимость и нежелание подчиняться правилам. У 32% (8 чел.) – циклотимическая акцентуация. Они отличаются волнообразной сменой настроения и поведения. Радостное событие пробуждает у них жажду деятельности, рождает яркие эмоции, порождает словоохотливость. Что-то печальное приводит к грусти и подавленности, к замедлению реакции и заторможенности, к вялости и безынициативности. У 48% (12 чел.) – аффективная акцентуация, которая характеризуется частой сменой гипертимических и дистимических состояний. Для таких школьников характерны неспособность отстоять свою точку зрения в споре, боязливость, робость, настороженность, покорность, униженная позиция. У 16% (4 чел.) – эмотивная акцентуация характера. Им свойственны глубина чувств и эмоциональность. Они глубоко чувствуют, остро реагируют на внешние раздражители. При этом свои чувства ярко не выражают, предпочитая копить их в себе. Застревающая (8%) акцентуация характеризуются тем, что у ее обладателя сравнительно надолго задерживаются аффекты. Представители данного типа как бы «застревают» на определенных мыслях и чувствах, особенно когда дело касается чувства их собственного достоинства, гордости, самолюбия. Возбудимые подростки (8%) идут на поводу у сиюминутных влечений и желаний. У них импульсивность берет верх над разумом. Тревожно-боязливые школьники (8%) характеризуются наличием таких свойств, как: минорное настроение, низкая контактность, пугливость, неуверенность в самом себе, часто проявляется замкнутость в себе и обидчивость. Демонстративным школьникам (4%) свойственно стремление быть на виду, жажда внимания к своей персоне, желание слышать похвалы в свой адрес. Они легко приспосабливаются к людям, обладают эмоциональной лабильностью. Педантичные подростки (4%) склонны к излишней дотошности и всегда стремятся любой вопрос довести до идеального решения. Дистимическая акцентуация (4%) сопровождается замедленным мышлением и реакциями на различные раздражители. Такие подростки в большей степени сфокусированы на негативе. Они могут расстроиться и испытать печаль даже при возникновении радостных событий в их жизни.

На третьем этапе исследования нами был проведен корреляционный анализ показателей тревожности и акцентуации характера посредством критерия Пирсона.

У подростков с возбудимым типов акцентуации повышается вероятность самооценочной (,572; p≤0,01), межличностной (,555; p≤0,01), ситуативной (,445;p≤0,05) и личностной (,565; p≤0,01) тревожности. Так же, чем более явно выражена тревожно-боязливая акцентуация характера, тем выше самооценочная (,512; p≤0,01) и межличностная (,472; p≤0,05) тревожность. Выраженность циклотимической акцентуации характера связана с самооценочной (,490; p≤0,05), межличностной (,609; p≤0,01) и личностной (,431; p≤0,05) тревожностью. Дистимическая акцентуация связана с ситуативной (,483; p≤0,05) и личностной (,472; p≤0,05) тревожностью. Застревающая и педантичная акцентуации связаны с личностной тревожностью (,486; p≤0,05) и (,443; p≤0,05) соответственно.

Наши данные подтверждают результаты исследования Н.Э. Солынина, Е.П. Лебедевой, которые выявили взаимосвязь между тревожностью и циклотимностью [5]. В.В. Чуйкина также доказывает связь напряжения у подростков, страдающих тревожным неврозом, с дистимической и тревожной акцентуациями. Нами также выявлены связи тревожности и возбудимой, застревающей, педантической акцентуаций характера [6].

В ходе проведения экспериментально диагностических исследований можно сделать следующие выводы:

1. У большей части подростков обнаруживаются акцентуации характера, которые могут являться предрасполагающим фактором для развития невростенических реакций, неврозов, патахарактерологических особенностей и т.д. Для испытуемых наиболее характерным типом акцентуации характера является аффективный и гипертимический.
2. У большей части подростков наблюдается умеренный уровень тревожности по всем проведенным методикам. Этот уровень соответствует норме и способствует адекватной адаптации.
3. Тревожность взаимосвязана с возбудимой, циклотимической, дистимической, тревожно-боязливой, застревающей, педантической акцентуациями характера.

Список литературы:

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию /Ю.Б. Гиппенрейтер. – Москва : Изд-во МГУ, 1988. - С. 257-280.– Текст : непосредственный.
2. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. - Москва : Эксмо Пресс, 2001. – 448 с.– Текст : непосредственный.
3. Личко, А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков /А.Е. Личко. – Москва : ИОИ, 2016. – 336 с. – Текст : непосредственный.
4. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамикам / А.М. Прихожан. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 304 с.– Текст : непосредственный.
5. Солынин, Н.Э. Психологические причины тревожности в подростковом возрасте. – Текст : непосредственный / Н.Э. Солынин, Е.П. Лебедева // Ярославский педагогический вестник. - 2016. - №6.
6. Чуйкина, В.В. Особенности нервно-психического состояния подростков 14-16 лет с тревожными неврозами и акцентуаций их характера. – Текст : непосредственный /В.В. Чуйкина // Образование сегодня: векторы развития: материалы Всеросс. науч.-практич. конфер. - 2018. - С. 31-39.

Кикбаева А.С., студентка СКУ им М.Козыбаева
научный руководитель: Пустовалова Н.И., канд. пед.наук., доцент СКУ им М.Козыбаева
г. Петропавловск

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ «САМОПОЗНАНИЯ»

В Республике Казахстан современный период развития общества характеризуется изменениями, затрагивающими все сферы человеческой жизни. Человек, находясь в обществе, окружен множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера. Они оказывают большое влияние на неокрепший интеллект и чувства молодого человека, на его формирующуюся сферу нравственности. Острой проблемой современной культуры и современного образования в Республике Казахстан является проблема приобщения молодого поколения к лучшим достижениям и ценностям духовно-нравственной культуры Казахстана и человечества.

В Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О свободе вероисповедания и религиозных объединениях», «О браке и семье», «О профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и предупреждении детской безнадзорности и беспризорности», «О детских деревнях семейного типа и домах юношества», «Об охране здоровья граждан в Республике Казахстан», «О профилактике и ограничении табакокурения», в Указе Президента Республики Казахстан «О Государственной программе «Здоровье народа», в Программе нравственно-духовное образование «Самопознание» и других определено, что главная задача системы образования – создание необходимых условий для формирования, развития и профессионального становления личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей; реализация прав ребенка на воспитание, образование и всестороннее развитие, сохранение родного языка, культуры, национальных обычаев и традиций, на информированность, укрепление здоровья.

В Послании Первого Президента Республики Казахстан от 27 января 2012 года «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана» в числе приоритетных задач определен вопрос качественного роста человеческого капитала в стране: «Патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности» [1].

Понятие ценность рассматривается Н.А. Асташовой, как элементы нравственного воспитания, важнейшие составляющие внутренней культуры человека, которые, выражаясь в личностных установках, свойствах и качествах, определяют его отношение к обществу, природе, другим людям, самому себе [2].

Последние десятилетия в теории и практике обучения недостаточно внимания уделялось гуманитарному развитию личности, формированию ее духовно-нравственных ценностей. Возникла необходимость качественно нового обращения к исследованию проблемы формирования духовно-нравственных ценностей школьников, в процессе которого развивается сознание, являющееся сложным синтезом представлений, знаний и чувств, формируются основные нравственные и духовные понятия, составляющие убеждения человека, «ибо на них-то основывается, главным образом, направление всей человеческой жизни» [3].

Дьячкова М. А. в своей статье дает следующее определение понятию духовно-нравственные ценности: «Духовно-нравственные ценности - это установки и ориентиры, выступающие в качестве идеала, эталона должного, которые определяют отношение человека к объектам действительности и регулируют его поведение и деятельность.

Социальная значимость формирования духовно-нравственных ценностей учащихся обусловлена велением времени, поскольку именно от духовности общества зависит его будущее. В связи с этим возникает острая потребность в разработке эффективных путей и способов формирования духовно-нравственных ценностей» [4].

Особую актуальность проблема воспитания духовно-нравственных ценностей приобретает у старшеклассников, когда впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, проявляющемся в самоуглублении и размышлении над собственными переживаниями, негативизме и неопределенности. В этот период развивающееся самосознание выходит на новый, более высокий уровень. Поэтому возникает задача такой целостной организации образовательного пространства в школе, которое создавало бы условия для наполнения старшеклассника ценностным содержанием.

Сохранение и приумножение нравственно-духовных и культурных ценностей подрастающего поколения осуществляется через программы и проекты: «РуханиЖаңғыру», «Комплексная программа духовно-нравственного воспитания в организациях образования всех уровней с учетом возрастных особенностей обучающихся», «Туғанжер», «Сакральная география Казахстана», «Современная казахстанская культура в глобальном мире», «100 новых лиц Казахстана», «Новое гуманитарное знание. 100 новых учебников на казахском языке», «Переход государственного языка на латиницу» [5].

Особая роль в формировании духовно-нравственных ценностей принадлежит программе нравственно-духовного образования «Самопознание». Программа нравственно-духовного образования «Самопознание» – программа, определяющая цели, содержание, а также инновационные способы функционирования системы воспитания и обучения, обеспечивающей гармоничное интеллектуальное и нравственно-духовное развитие обучающихся [6].

Духовно-нравственное образование детей и молодежи способствует социальной модернизации общества и является основой утверждения в обществе высоких нравственно-духовных идеалов, воспитания достойных граждан, обладающих благородным характером и нравственными качествами[7].

Основой государственной образовательной программы нравственно-духовного образования школьников в Республике Казахстан является учебный предмет «Самопознание». С помощью учебного предмета «Самопознание» совершенствуется воспитательная система и решаются задачи духовно-нравственного развития детей, они учатся осмысленно относиться к себе, своей жизни, словам и поступкам. Предмет предполагает целенаправленное, поэтапное воспитание и обучение детей, подростков, молодежи в духе общечеловеческих ценностей, он направлен на формирование целостной гармоничной личности казахстанского общества.

Исходя из вышесказанного, а также опираясь на основные положения касающиеся вопроса духовно-нравственных ценностей подростков, было осуществлено исследование по формированию духовно-нравственных ценностей у учащихся старших классов на уроках «Самопознания».

В исследовании принимали участие 40 учащихся 10-ых классов КГУ «Средняя школа №4» и «КГУ «Школа-детский сад №26». В рамках констатирующего этапа эксперимента с целью диагностики уровня сформированности духовно-нравственных ценностей у учащихся 10-ых классов были подобраны и проведены методики тестирование Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте», тестирование С.С. Бубновой «Тест исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности». В ходе диагностики было установлено, что у учащихся 10-ых классов преобладают низкий и средний уровни сформированности духовно-нравственных ценностей. Так, в результате проведения методики тестирования Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте», направленной на выявление уровня нравственно-духовной воспитанности, было выявлено, что на низком уровне духовно-нравственной воспитанности находится 60% от

общего количества учащихся, на среднем уровне - 30% и на высоком уровне находятся только 10% от общего количества учащихся. Методика тестирования С.С. Бубновой «Тест исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности» была адаптирована к цели нашего исследования и показала следующие результаты: 50% учащихся находятся на низком уровне сформированности духовно-нравственных ценностей, на среднем уровне - 35% и на высоком уровне находятся 15% от общего числа учащихся.

Данный этап эксперимента показал, что уровень сформированности духовно-нравственных ценностей недостаточно высок. Для повышения уровня сформированности духовно-нравственных ценностей был проведен формирующий этап эксперимента. Осуществление формирующего эксперимента заключалось в проведении уроков по самопознанию, которые включали в себя специально разработанные задания и упражнения. Целью данного этапа было – формирование духовно-нравственных ценностей у учащихся старших классов на уроках по предмету «Самопознание». Для проведения данного этапа эксперимента нами были разработаны конспекты уроков по предмету «Самопознание», которые включали в себя специально подобранные упражнения, направленные на формирование духовно-нравственных ценностей. Приведем пример некоторых упражнений.

Так, упражнение аукцион «Как поступать со своей жизнью?» направлено на выявление значимости духовно-нравственных ценностей для учащихся, а также их развития. В ходе выполнения упражнения каждому учащемуся раздавалось по 10 карточек, но которых необходимо было написать свое имя. В процессе упражнения данные 10 карточек олицетворяли учащихся и играли роль символических денег, за которые можно было купить определенный товар. Перед каждым учащимся вставал выбор: потратить или сэкономить свои карточки, то есть себя самого, часть себя. На продажу были выставлены разнообразные «товары» по паре. Правила упражнения не позволяли купить оба товара одновременно, только что-то одно или ничего. Когда карточки учащихся заканчивались, уже ничего нельзя было купить. Все покупки можно было делать только тогда, когда «товары» предлагались на продажу. Нельзя было вернуться к предыдущей паре, если на продажу уже выставлена следующая. В ходе упражнения учащимся предлагались товары, олицетворяющие духовные и материальные ценности, у учащихся вставал выбор. Это были такие пары товаров: на два года стать самым популярным человеком среди своих товарищей - иметь одного настоящего друга; иметь здоровую семью - получить всемирную славу; чистая совесть - способность достичь успеха в той сфере, где больше всего этого хочешь и другие. После того, как торги были завершены, учащимся предлагалось рассмотреть еще раз свои покупки и подумать на тем, какая покупка понравилась им больше всего; жалеют ли они, что не купили что-то еще; хотелось ли им поменять некоторые правила упражнения; а также, какие на их взгляд ценности раскрыты в данном упражнении.

Также в процессе урока «Самопознания» было использовано упражнение «Выбор желаний», целью которого является: определение приоритетных ценностей личности, умение делать выбор среди ценностей, актуализация доминантных ценностей разного уровня сознания. Учащимся предлагалось представить, что у них есть кувшин, в котором живет Джин. Он готов выполнить 16 жизненных желаний на всю группу, каждый может осуществить только по 4. Каждый раз, когда Джин будет объявлять группу желаний, он будет их закреплять за каждым из четырех углов класса. Первую группу желаний составляют: разнообразные жизненные удовольствия, семейное благополучие, социальная справедливость, верность. Каждый из учащихся должен сделать выбор и подойти к тому углу комнаты, за которым закреплено желание. Необходимо было обсудить с другими учащимися, которые оказались рядом, почему они сделали этот выбор. Вторая группа желаний: признание и популярность, выгодный брак, порядок в стране, добропорядочность. Третья группа желаний: власть и влияние, послушные дети в семье,

взаимопонимание между гражданами, помощь нуждающимся. Прежде чем сделать выбор в четвертой группе желаний учащимся предлагалось предположить, кто окажется рядом с ними в углу. Четвертая группа желаний: собственная независимость, безграничная любовь, неограниченное количество денежных средств, благополучие общества. После сделанного выбора учащимся необходимо было подумать: с кем из одноклассников они встречались чаще всего, с кем вообще не встречались, какие ценности более приоритетны для учащихся, какое место в их жизни и жизни их класса в целом занимают духовные ценности [8].

В ходе проведения формирующего этапа эксперимента, в целом, можно сказать, что включение специально подобранных заданий оказывает влияние на формирование духовно-нравственных ценностей. Именно через такие методы, как игра, диалог, инсценировки учащиеся задумываются о духовно-нравственных ценностях и об их значимости. В целом можно сказать, что урок «Самопознания» являются одним из главных путей формирования духовно-нравственных ценностей старшеклассников. Если в стандартный план урока включать специальные упражнения, подобранные в соответствии с возрастными особенностями учащихся, темой и содержанием урока, то у учащихся старших классов будут формироваться духовно-нравственные ценности.

Список литературы:

1. Послание Первого Президента РК «Социально-экономическая модернизация - главный вектор развития Казахстана» 27.01.12 г. www.adilet.zan.kz
2. Валиуллин, А. М. Система ценностей педагога высшей школы и ее развитие // Вестник Казанского технологического университета. - 2006. - №4.
3. Носкова, Т. А. Ретроспективный педагогический анализ различных подходов к понятию самостоятельность учащихся // ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ. - 2015. - № 4 (45). – С. 158-161.
4. Дьячкова, М. А. Понятия ценность и духовно-нравственные ценности в педагогике // Сибирский педагогический журнал. - 2007. - №12. – С. 141-148.
5. Концептуальные основы воспитания в условиях реализации программы «РуханиЖаңғыру». – Астана. - 2018. – с. 7
6. Об утверждении программы нравственно-духовного образования "Самопознание" 26.10.18 г. www.adilet.zan.kz
7. Панфилова, А. П. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для вузов / А. П. Панфилова. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

Модвал Д.Е., НАО СКУ им. М.Козыбаева
г. Петропавловск

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Молодежь по праву считается самой энергичной частью общества и претерпевает первой все модификации, связанные с различными событиями, происходящими в жизни общества. А в последнее десятилетие в ценностном сознании молодёжи произошли серьёзные изменения. В настоящее время наметился поворот, связанный с некоторым снижением значимости прагматических ценностей среди молодёжи.

Согласно психолого-педагогической литературе, ценность – это принятое в философии, этике, эстетике, социологии, психологии понятие, с помощью которого характеризуется социально-историческое значение определенных явлений

действительности для общества и человека. Функции ценностей заключаются в осуществлении выбора: в соответствии с ними субъект принимает решение о том, что, в какой очередности и каким способом реализовать из множества потребностей и возможностей в определенных условиях. Содержание ценностей обусловлено культурными достижениями общества. Мир ценностей – это, прежде всего, мир культуры в широком смысле слова, сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанностей – тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности [1].

Ценностные ориентации молодежи заложены в двух основных аспектах. В первом речь идет о духовности, в основе которой лежат моральные установки и гуманизм. Второй - нацелен на индивидуализм, главенство материального над духовным. В соответствии с разноплановыми жизненными позициями молодежи нужно понять, какой из аспектов для них является приоритетным и что необходимо делать, чтобы направить ориентиры в нужное направление современной молодежи как носителя ценностных ориентаций.

Ценностные ориентации – сравнительно устойчивое, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности. В этой сфере как бы аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный в индивидуальном развитии человека.

В 1990-е годы под руководством В.И. Чупрова проводилось мониторинговое исследование «Социальное развитие молодежи». По Чупрову «отличительное социальное качество молодежи связывается с тем специфическим положением, которое она занимает в процессе воспроизводства социальной структуры, и определяется способностью молодого поколения унаследовать и воспроизводить сложившуюся на момент его становления структуру общественных отношений» [2, с. 94]. Воспроизводя сложившуюся структуру общественных отношений, молодежь перенимает социальный опыт старших поколений и вносит новое в этот процесс, реализуя свои инновационные свойства. Этот процесс составляет своего рода фрагмент преемственности и смены поколений; молодежь, взрослея, становится источником социального опыта для следующего поколения - так реализуется трансляционная функция молодежи. Последователи Чупрова Ю.А. Зубок, Е.Д. Игитханян, И.В. Казаринова, А.Н. Колесников, М.В. Савва, М.В. Соловьев, А.В. Шаронов. Ю.А. Зубок, в частности, отмечают: «Функционирование и развитие молодежи как социально-демографической группы отражает становление субъекта общественного производства и общественной жизни. Соответственно нарушение, дисфункция этого процесса лежит в основании социальных проблем молодежи» [3, с. 9].

Анализ становления молодого поколения Республики Казахстан в период реформирования дан в монографии «Казахстанская молодежь на рубеже веков». Она принадлежит коллективу авторов в составе А.С. Сарсенбаева, Г.Т. Телебаева, Д.А. Калетаев, А.Т. Шайкенова [4]. Авторы опираются, с одной стороны, на анализ и систематизацию статистических данных, а с другой - на результаты республиканского социологического исследования в рамках проекта «Молодежь Казахстана - 2000», проведенного в апреле-мае 2000 г. сотрудниками Министерства культуры, информации и общественного согласия.

Авторы утверждают, что в материальном плане молодежь находится на более низких позициях. Тем не менее лишь незначительное число молодых людей в своих жизненных планах ориентированы на то, чтобы жить за счет родителей. Стремление жить самостоятельно вступает в противоречие с реальностями занятости молодежи. Отсюда ориентация на подработки, предпринимательскую деятельность.

Проблемы молодежи и формирование ценностных ориентаций молодежи освещаются в работах казахстанских ученых С.Т.Сейдуманова, Ю.В. Кучинской, Г.К. Жусуповой [5].

Со времени обретения Казахстаном государственной независимости в структуре молодежи, самосознании, ценностных ориентациях, поведенческих императивах и образе жизни произошли глубинные, системные изменения как позитивного, так и негативного характера. При этом наблюдается значительное увеличение масштабности, остроты и значимости основного спектра проблем жизнедеятельности молодежи. Ускорение темпов развития общества обусловливает возрастание роли молодежи в общественной жизни. Включаясь в социальные отношения, молодежь видоизменяет их и под воздействием преобразованных условий совершенствуется сама.

Сегодня наблюдается изменение статуса ценности труда в молодежной среде. В жизни молодежи присутствует прагматизм и стремление к материальному достатку. Жизненный успех и достижение высокого социального статуса молодежь часто не связывает со способностью трудиться. Происходит рост патернализма и социального инфантилизма в молодежной среде. Проявлением мировоззренческого кризиса молодежи является культ потребления. Молодежь, не имеющая жизненного опыта и знаний, подвержена риску попасть под влияние внутренних и внешних деструктивных сил.

Жизненные интересы молодых людей этого возраста тяготеют к потреблению, структура которого разительно отличается от приоритетов всех остальных поколений. «На эту группу в целом тратится больше денег, и одна из самых больших статей расходов - это связь, то есть покупка гаджетов и интернет-услуг. Если посмотреть на структуру досуга этих молодых людей, они больше всех остальных тратят время и деньги на различные формы развлечений», - подчеркивает социолог [6]. Ею делается вывод, что социализация современного молодого поколения от 18 до 24 лет проходила под влиянием бабушек и дедушек вследствие отсутствия или дороговизны детских дошкольных учреждений. Отсюда возникает тесная связь поколений и восприятие традиционных ценностей.

В целом следует сказать, что молодежь находится на этапе формирования своего ценностного каркаса [5]. «Важную роль здесь играют несколько факторов. В первую очередь, это поток вестернизации и рыночной психологии. Второй процесс - это влияние государственной идеологии. Третье - это возрождение духовно-культурных традиций. Именно смешение этих трех потоков и образует некую новую социальную реальность, называемую молодежью. При этом молодежь основывается на оптимистическом видении своих перспектив. Квалифицированное большинство рассчитывает на жизненный прорыв и улучшение своего благополучия» [5 с. 63].

Для современной молодежи характерна плюрализация образцов самореализации. Индивидуализация воплощается в идее конструирования собственной жизни как сугубо личного проекта с индивидуально обусловленными траекториями в различных сферах (труд, образование, досуг, брак). Прежние образцы ответственности (т.е. социально значимое) индивидов друг перед другом, перед группой и обществом тоже деформируются.

Таким образом, в ценностных ориентациях современной молодежи можно выделить крайне противоречивые проявления. От наличия традиционных ценностей (отношение к семье, браку, уважение к старшим) до проявления крайнего индивидуализма.

Список литературы:

1. Лисовский, В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: учеб. пособие для студентов вузов / С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов. СПб., 2000. 508 с.
2. Молодежь России: социальное развитие / Под ред. В.И. Чупрова. - М.: Наука, 1992. - 205 с.
3. Зубок, Ю.А. Феномен риска в социологии: Опыт исследования молодежи. - М.: Мысль, 2007. - 288 с.

4. Казахстанская молодежь на рубеже веков // А.С. Сарсенбаев, Г.Т. Телебаев, Д.А. Калетаев, А.Т. - Астана, 2000.
5. Жусупова, Г.К. Религиозный фактор толерантности среди молодежи в современном казахстанском обществе: социологический анализ // Религия и право. - 2010. - № . - С. 110-116.
6. Мазоренко, Д. Общество недоразвитого капитализма: каким стало поколение казахстанцев, рожденных в начале 90-х //Уласть - https://vlast.kz/generation/19745

Молокоедова Ю.К., Килина А.В., студентки СурГПУ
научный руководитель: Петрова Д.Б., канд.псх.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Каждому человеку приходилось сталкиваться с конфликтными ситуациями. Конфликты проявляются в деятельности всех социальных институтов, социальных групп, во взаимоотношениях между людьми.Как образно заметил американский психолог Б. Вул: «Жизнь – это процесс решения бесконечного количества конфликтов. Человек не может избежать их. Он может решить участвовать в выработке решений или оставить это другим» [4, стр.3].

Особенно предрасположена к возникновению конфликтов студенческая аудитория, состоящая из молодёжи различных социальных групп, имеющих различные установки, ценности, мнения, и не всегда готовых толерантно принимать иную позицию. Студенческие конфликты поражают своим разнообразием и масштабностью, но более всего они связаны с учебным процессом. Неразрешенный конфликт в учебной деятельности может быть фатален для студента, поэтому так важно понимать специфические особенности конфликтов в студенческой среде и способы их конструктивного разрешения [1, 2, 3, 5, 6].

Изучением возникновения конфликтов занимается множество ученых (Анцупов А.Я., Козер Л.,Гришина Н.В., Михайлова Г.В., Коновалов А. Ю., Петровская Л.А., Титкова Л.С., Шипилов А. И. и др.). Но в то же время не достаточная изученность природы студенческих конфликтов требует дальнейших исследований в этом направлении.

Нами было проведено анкетирование 88 студентов с 1 по 5 курс. Целью исследования было проанализировать как понимают студенты, данный феномен, какие конфликты наиболее типичны в студенческой среде, и какие формы они принимают, владеют ли студенты конструктивными способами их разрешения.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о достаточно невысоком уровне конфликтологической компетентности студентов. Так, 92% респондентов выбрали неправильные варианты ответов на вопрос, в котором необходимо было идентифицировать ситуацию подлинного конфликта. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у опрошенных студентов не сформировано понятие «конфликт» и в повседневной жизни они оперируют обывательским представлением о данном феномене. При этом, почти половина респондентов (51%) ответила, что у них никогда не возникало конфликтов с преподавателями.

Далее нам хотелось узнать, наиболее типичных субъектов конфликтов в студенческой среде. Ответы были следующими: 45% студентов считают, что конфликт

чаще всего возникает между студентами, а 22% считают, что конфликт проявляется между студентом и преподавателем, 11% – между студентом и студенческой группой. Нами был выявлены гендерные различия по данному вопросу. Молодые люди считают, что конфликт происходит чаще между студентом и преподавателем, а девушки – между студентами.

47% студентов считают, что наиболее типичная причина конфликта с преподавателем – это нарушение норм поведения совместной деятельности (например, для преподавателя – некорректное поведение, для студентов – нарушение дисциплины на занятиях); 15% студентов ответили, что наличие у студента или преподавателя серьезных личных проблем, сильно нервного напряжения, стресса приводят к возникновению конфликтов; 14% респондентов выделили в качестве причины конфликтов несоответствие самооценки студента и оценки, данной преподавателем. Интересно, что студенты младших и старших курсов по-разному отвечали на данный вопрос. Так, студенты 1 и 2 курса считают наиболее типичной причинной конфликта с преподавателем нарушение норм поведения, студенты 4 и 5 курса – стрессовые ситуации и сильное нервное напряжение.

Студенты отмечают, что конфликты проявляются в разговоре в грубой форме, демонстративных действиях (хлопанье дверью, ирония, смех и пр.), непосещении занятий или отказе выполнять задания, обсуждении «за спиной» (45%), а также внутреннем несогласии без заявления своей позиции (39%). Если рассматривать молодых людей, то в конфликте они себя проявляют в открытых ссорах, спорах, криках и оскорблениях, а девушки разговаривают в грубой форме.

Наиболее типичной стратегией поведения в конфликте с преподавателем для девушек являются попытки найти компромиссное решение в чем-то, чтобы добиться чего-то другого (40%), юноши стараются уладить конфликт с учетом всех интересов (60%). При этом и юноши, и девушки считают, что первыми пойти на уступки должны обе стороны конфликта.

Важно, что 88% опрошенных респондентов либо же никогда не слышали о медиации как способе разрешения конфликта (48%), либо ничего конкретного сказать не могу (41%). Большинство респондентов считают, что посредником в урегулировании конфликтов студент-преподаватель могут выступать куратор (52%), психолог (27%), возможность обращения к профессиональному медиатору рассматривают лишь 14% студентов. Также если рассматривать гендерный аспект, то молодые люди и девушки для разрешения конфликта прибегнут к куратору, что говорит о несформированном способе разрешения конфликтов как медиация.Это говорит о том, что студенты не до конца понимают смысл работы медиатора.

Часто можно услышать, что медиация – это еще один из ненужных видов деятельности в университете. В образовательных организациях есть много специалистов, которые занимаются конфликтами: куратор, педагог – свидетель конфликта, психолог и др. Каждый специалист по-своему смотрит на конфликт и разрабатывает свой план действий. Работа медиатора отличается от работы других специалистов.Медиатор – это посредник, лицо, которое посредничает в разрешении конфликта. Медиатор – независимый специалист по урегулированию конфликтов, имеющий конфликтологическую и медиативную компетентность для урегулирования споров.

Таким образом, проанализировав полученные данные, мы сделали вывод, что студентам необходима практическая помощь для разрешения конфликтов средствами медиативного подхода. Следующим этапом нашей работы станет создание Студенческого центра медиации, направленного на оказание студентам помощи по разрешению конфликтных ситуаций, возникающих учебном процессе. Принципиально важно, что медиаторами, которые помогают конфликтующим сторонам прийти к мирному разрешению конфликта, в Центре будут выступать студенты, имеющие представления о

проблемах своих сверстников, понимающие их жизненные позиции, установки, нормы и ценности.

Мы хотим создать службы в студенческой среде по медиации, но имеются проблемы, связанные с отсутствием профессиональных медиаторов в университетах, а возможным также недоверие со стороны студентов и педагогов.

Таким образом, нами сформированы следующие задачи:

1. Проведение мониторинга конфликтной напряженности и особенностей конфликтов, возникающих между студентами в учебном процессе
2. Развитие компонентов медиативной компетенции студентов посредством тренинга восстановительной медиации.
3. Организация работы Студенческого центра медиации

Также нами разработан календарь мероприятий по созданию студенческого центра медиации. Он состоит из четырех модулей:

1. Информационный модуль – Создание просветительских материалов знакомящих студентов и преподавателей с медиацией.
2. Исследовательский модуль - Проведение мониторинга конфликтной напряженности и особенностей конфликтов, возникающих между студентами в учебном процессе.
3. Образовательный модуль - Развитие компонентов медиативной компетенции студентов посредством тренинга восстановительной медиации.
4. Организационно-методический модуль - Организация и проведение внутригрупповых сессий восстановительной медиации.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в РФ» и Национальной стратегией действий в интересах детей с 2013г. во всех образовательных организациях Российской Федерации должны быть созданы Службы примирения, целью которых является формирование безопасного пространства (среды) путем воспитания у обучающихся и педагогов культуры конструктивного поведения в конфликтах. Поэтому мы хотим создать команды студентов-медиаторов для оказания помощи обучающимся по разрешению конфликтных ситуаций, возникающих между студентами в учебном процессе. Службы в студенческой среде по медиации помогут воспринимать участникам образовательного процесса друг друга партнёрами, стремящихся к одной цели.

Список литературы:

1. Анцупов, А.Я., Шипилова, А.И. Конфликтология [Электронный ресурс]: учебник для вузов / А.Я. Анцупов; Шипилова А.И. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 512с. – ISBN 978-5-496-00113-7.
2. Воротилина, Т.В. Медиационные процессы [Электронный ресурс] : практикум / А.В. Диреганова; сост. Т.В. Воротилина; И.Ш. Галстян. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. - 101 с.
3. Вул, Б. Проблемы социальной помощи в американской общине [Электронный ресурс] // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. Москва - Тула: Изд-во АСОПиР, 1993. - Т.1. - С.194 - 200.
4. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Электронный ресурс]: учебное пособие / Н.В. Гришина. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. - 544с. – ISBN 978-5-91180-895-2.
5. Коновалов, А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений[Электронный ресурс]: практическое руководство. /под общей редакцией Карболовой Л.М. – Москва: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012 –256 с. ISBN 978-5-901075-33-3
6. Манько, Ю. В. Социология молодёжи : учеб. пособие для студентов вузов / Манько Ю. В., Оганян К. М. - Изд. 2-е, доп. – Санкт-Петербург : Петрополис, 2010. - 335, [1] с. - Гриф УМО. - ISBN 978-5-9676-0262-7 : 273-00.

7. Медиация [Электронный ресурс] : учебник / М.В. Попов; С.В. Садиков; Ю.А. Яковлева; Г.В. Севастьянов; С.В. Осутин; Д.Л. Давыденко; О.В. Аллахвердова; А.Д. Осиновский; Л.В. Зимина; Е.Н. Иванова; А.Д. Карпенко; Е.И. Носырева; ред. А.Д. Карпенко; А.Д. Осиновский. - Медиация ; 2021-12-01. - Москва : Статут, 2016. - 480 с. - ISBN 978-5-8354-1151-1

Муканова Л.А., студентка НАО СКУ им. М. Козыбаева
научный руководитель: Пустовалова Н.И., канд. пед.наук, доцент НАО СКУ им. М.Козыбаева
г. Петропавловск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ СИТУАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На современном этапе наше государство заботится о своих гражданах, и особое внимание уделяет образованию и социальному обеспечению лиц с особыми образовательными потребностями. В подтверждение сказанному можно привести Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-2 «О социальной и медико-педагогической поддержке детей с ограниченными возможностями». В 3 статье говорится о том, что социальная и медико-педагогическая коррекционная поддержка строится на таких принципах как: гарантированное оказание социальной помощи и помощи в реабилитации детям с особыми образовательными потребностями, их семьям; доступность и обеспечение равными правами детей на образование, в не зависимости от степени особых образовательных потребностей, социального статуса; индивидуальный и дифференцированный подход к детям в оказании им социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки [1].

Современное общество нуждается в специалистах высокого качества. В связи с развитием информационно-коммуникационных систем не маловажное значение в жизни людей имеет интернет-переписка. Чтобы ее организовать, необходимо, уметь не только правильно излагать мысли в письменной форме, но и не допускать грамматических ошибок. Для этого необходимо быть грамотным.

Основы развития речи в детском возрасте раскрыты в трудах известных педагогов, психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, К.Д. Ушинского, В.В. Виноградова и других. Они являются создателями предпосылок для комплексного подхода к решению задач речевого дыхания у младших школьников. А также специальные игры и упражнения описаны в пособиях: Г.А. Волковой, В.И. Селиверстова, Е.Н. Краузе, И.А. Поваровой, Р.И. Лалаевой, С.Е. Большаковой, Н.Г. Комратовой и др.

Несмотря на исследования многими учеными данной темы, она остается мало изученной и требует дополнительного исследования. Существует противоречие между необходимостью использования игровой ситуации для развития речевого дыхания у младших школьников и отсутствием эффективных методов решения данного вопроса.

В связи с противоречием стоит необходимость решения проблемы, которая содержится в использовании игровой ситуации для организации эффективного процесса коррекции речевого дыхания у младших школьников.

Актуальность и проблема исследования позволили сформулировать тему исследования: «Использование игровой ситуации в процессе речевого дыхания у младших школьников».

Цель: Изучить эффективность использования игровой ситуации в процессе развития речевого дыхания.

Объект: процесс развития речевого дыхания.

Предмет: игровая ситуация как средство формирования речевого дыхания.

Гипотеза: если в дошкольном учреждении активно использовать игровую ситуацию, то процесс развития речевого дыхания будет эффективен.

Как уже известно на сегодняшний день становится все больше детей с ограниченными возможностями. Дети с ограниченными возможностями - это дети, состояние здоровья которых препятствует их нормальному обучению и развитию в целом. На развитие детей с ограниченными возможностями негативно влияют их специфические особенности, которые в свою очередь влияют на своевременное формирование всех видов речевой деятельности. В настоящее время увеличивается количество детей с проблемами в речевом развитии. Способствованию становлению речи, а в частности речевому развитию поможет один из эффективных методов - это использование игровой ситуации в процессе речевого дыхания.

Младшие школьники – это дети, обучающиеся в начальных классах. В это время идет развитие физического и психофизиологического аспекта, идет становление ребенка как личности. Обучение в школе для ребенка играет одну из наиболее важных значений так, как способствует вхождению ребенка в коллектив, социум. Ведущим типом деятельности становится - учебная деятельность. Именно в этом периоде у детей формируется мотивация к обучению

Дыхание – это основа жизни и здоровья человека. У детей в норме, с физиологическим дыханием, формируется речевое дыхание. Рассмотрим отличия речевого дыхания от обычного. Физиологическое дыхание непроизвольное, вдох выдох осуществляются через нос, они короткие и одинаковые по продолжительности. Речевое дыхание - это управляемый процесс, в нем вдох осуществляется через рот и нос, а процесс выдоха идет через рот, вдох значительно короче выдоха. Для речи обычного дыхания не хватает. Речевое дыхание - основной источник энергии преобразования звучащей речи [2].

Развитие речевого дыхания на сегодняшний день очень актуально, так как речевое дыхание - это основа развития речи. Овладев речью, ребёнок осознаёт, планирует и регулирует своё поведение. Речевое общение создаёт необходимые условия для развития различных форм деятельности и социализации в целом. Развитие речевого дыхания проводится на протяжении всей работы с ребенком, так как является одним из этапа коррекционного воздействия.

Благодаря использованию игровых ситуаций в развитии речевого дыхания, можно поспособствовать развитию, образованию и выразительности речи. Правильное корректное, точное и регулярное выполнение даст необходимый и положительный результат. Если в дошкольном учреждении эффективно использовать игровую ситуацию, то это поможет развитию речевого дыхания.

Игровые ситуации подбираются для детей с учетом их возраста и нарушений. Игровые ситуации являются одной из методов активного обучения, отличающихся тем, что при его осуществлении используются некоторые, обычно один или два, игровые принципы, реализация которых происходит в условиях свободной, не регламентированной формальными правилами и организационной структурой деятельности. Выполнение дыхательных упражнений в игровой форме положительно влияют на ребенка, его настроение, развитие, эмоциональный настрой, а также снимает напряжение. Более того у детей появляется интерес к играм и упражнениям.

Считается, что игровых ситуаций, которые используются для развития речевого дыхания эффективными. Так как дети учатся правильному диафрагмальному дыханию, которое в свою очередь способствует развитию речи. И самое главное правильное речевое дыхание - это залог успеха в освоении правильного произношения звуков. Что и составляет актуальность нашего исследования. Для тренировки речевого дыхания

используют различные упражнения и игры. Но важно учесть то, что при выполнении дыхательных упражнений ребенок не должен фокусироваться на процессе вдоха и выдоха. Ребенок, освоив правильное дыхание, постоянно требуется в их повторении, а также в наблюдении специалистов.

Список литературы:

1. Богатырева, А. В. Развитие речевого дыхания у детей с ОВЗ / А. В. Богатырева, М. А. Косткина. - Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, январь 2018 г.). - Казань: Бук, 2018. - С. 11 - 16.
2. Богатырева, А. В. Развитие речевого дыхания у детей с ОВЗ. Традиции и инновации //Педагогика. - 2018. - №5. - С.11-16.
3. Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года № 343-II ЗРК.
4. Сидорова, К. Ю. Развитие речи у детей //Логопед. - 2015. - № 6. -С. 28 - 38.

Павлишак А.И., студентка СурГПУ
научный руководитель: Тарасенко М.Л., к.псх.н., СурГПУ,
г. Сургут

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Настоящая статья посвящена изучению особенностей и причин проявления буллинга в подростковом возрасте. В первую очередь, нам необходимо рассмотреть, как понимали «буллинг» ученые и исследователи – представители различных подходов и теорий.

Сторонниками подхода к буллингу как к намеренному причинению вреда окружающим, являются Т.Р. Хэлд и Д. Лэйн [1]. Под причинением вреда они понимают как физическое, то есть причинение вреда здоровью, так и психологическое насилие – какое-либо давление, оскорбление.

Кроме того, буллинг рассматривается как особый тип деструктивного взаимодействия, который проявляется в форме физического и психологического вреда другому человеку, сторонниками такого подхода являются В.Р. Петросянц и Д.Н. Соловьёв [1].

Предположение, что буллинг это вид поведения, при котором наносится вред психическому и физическому здоровью, высказывают также Д. Олвеус, Т. Фалд и Е.В. Змановская [1].

В отечественной психологической науке комплексное изучение буллинга только начинается. Чаще всего в работах многих наших авторов рассматриваются отдельные компоненты буллинга, такие как агрессия и насилие.

Отечественные ученые А.А. Бочавер и К.Д. Хломов выделяют три основных подхода к изучению буллинга [2]:

1. Диспозициональный. В этом подходе внимание концентрируется больше на субъектах буллинга, на индивидуальных особенностях участников ситуаций травли,

внутриличностных предпосылках, которые приводят к тому, что человек оказывается в них жертвой или агрессором.

2. Темпоральный подход изучает несбалансированную реализацию рисков на протяжении жизненного пути человека, а также подчеркивает существование периодов повышенной чувствительности в связи с событиями жизни, при переживании которых повышается уязвимость человека и возрастает риск освоения им роли агрессора или жертвы в ситуациях буллинга.

3. Контекстуальный. В этом подходе отмечается важность среды, микроклимата группы и процессов системы в сообществе в том, что доминирующим способом взаимодействия между людьми становится способ, который основан на неравенстве власти: контекст актуализирует внутриличностные предпосылки и переводит буллинг из разряда рисков в разряд действительности.

О.Л. Глазман отмечает, что буллинг – это не само насилие и травля по отношению к индивидууму, а стереотип взаимодействия в группе, при котором человек на протяжении длительного времени встречается с намеренным причинением себе вреда или дискомфорта со стороны другого человека или группы людей, обладающих большей властью (силой).

Е.Н. Ушакова под буллингом понимает физическую или психологическую агрессию (нападение), с целью нанести вред жертве, запугать ее и/или подвергнуть стрессу.

Согласно С.В Кривцовой, буллинг – это агрессия одних детей против других, когда имеют место неравенство сил агрессора и жертвы, агрессия имеет тенденцию повторяться. Автор считает, что неравенство сил и повторяемость являются двумя существенными признаками буллинга.

Д.Н. Соловьев в своих исследованиях отмечает, что буллинг имеет структуру, схожую с конфликтом, но обладает специфическими чертами, отличающими его от других форм конфликтного взаимодействия.

Таким образом, обобщив все вышеперечисленные определения, можно сделать вывод, что под буллингом понимается отклоняющееся от нормы поведение индивида, проявляющееся в физическом и психическом насилии над другой личностью. Под насилием мы понимаем осознанное поведение человека, направленное на причинение вреда другому индивиду. То есть личность понимает свои действия и специально идёт в наступление.

Буллинг в последние годы является самой актуальной проблемой школьной жизни. Многие школьники подвергаются ему по причине и без причины. Для полноценной реализации человеком своих способностей очень важны условия, в которых он обучается. Одним из таких условий является психологическое благополучие и безопасность. Современное образование не может дать такой гарантии и это является ключевой проблемой всех участников образовательного процесса. Для того, чтобы лучше разобраться в данной проблеме, мы обратимся к видам и причинам буллинга.

Особо остро проблема буллинга стоит в подростковом возрасте. Это можно объяснить тем, что данный возраст нередко сопровождается проявлением агрессивности, граничащей с неврозоподобным состоянием, конфликтностью, познанием себя и окружающих сверстников, формируются моральные нормы. Подростки слишком чувствительны и ранимы, эмоционально нестабильны, следовательно, в этом возрасте проявление хотя бы минимального насилия накладывает сильный отпечаток на будущее взрослеющего человека. Именно поэтому в данном возрасте важно проводить профилактику буллинга, чтобы помочь подростку понять, как нужно правильно поступать в тех или иных ситуациях.

Рассмотрим более подробно особенности подросткового возраста. Подростковый возраст – это трудный период полового созревания и психологического взросления ребёнка, период бурного и неравномерного роста и развития организма, кода происходит

интенсивный рост тела, совершенствуется мускульный аппарат, идет процесс окостенения скелета. Подростковый период длится достаточно продолжительное время – от 11-12 лет до 15-17 лет. Подростковый возраст характеризуется такими психологическими особенностями как:

1. Возникновение чувства взрослости. Данную особенность раскрывает В.В. Ковалев, который отмечает, что данное чувство характеризуется стремлением к взрослости, самостоятельности, желанием освободиться от опеки родителей и показать, что его уже нельзя относить к детям. Подросток стремиться показать свои права и ограничить права родителей в отношении его личности. В данном возрасте часто происходит протест и неподчинение. Это выступает средствами, при помощи которых подросток добивается изменения прежнего типа отношений с взрослыми.
2. Развитие самосознания, формирование идеального «Я». Формирование идеала личности направлено на развитие человеком своих личностных качеств. В этот момент происходит критическое отношение подростков к своим качествам и чертам. Желаемый образ «Я» обычно складывается из наблюдения подростков своего окружения, родителей, сверстников. «Идеальный» образ складывается из ценимых качеств и достоинств других людей. Получается, что сочетание черт характера взрослого человека и сверстника не всегда совместимо в одном лице. Поэтому возможно несоответствие подростка своему идеалу, что приводит к новым переживаниям.
3. Развитие самопознания (рефлексия). Как отмечал Л.С. Выготский, важнейшей особенностью подросткового возраста, является активное развитие рефлексии и на её основе самопознания. Возникает ориентировка личности на самооценку, от ее характера зависит уровень притязания. Самооценка формируется только в процессе общения подростка с другими людьми. Основной формой самопознания является сравнения себя с другими людьми, взрослыми, сверстниками и со всем окружением. Происходит критическое отношение подростка к себе, в результате чего может развиться психологический кризис. М.В. Гамезо отмечает, что если оценка адекватная, то формируется и адекватная самооценка, если же подростка недооценивают или переоценивают, то формируется неадекватная самооценка.
4. Возникновения интереса к противоположному полу. В подростковом возрасте меняются отношения между мальчиками и девочками. Как отмечет А.В. Матюхина, в данный период происходит, физическое и половое развитие, порождающее интерес подростка к другому полу, что приводит к усиленному вниманию к своей внешности. Нередко в данном возрасте возникают романтические отношения. Неразделенные чувства могут привести к глубоким переживаниям подростка, агрессивности и даже ненависти.
5. Общение со сверстниками. Ведущим видом деятельности подросткового возраста является общение со сверстника, учёба уходит на второй план. По мнению А.Е. Личко, важнейшей проблемой данного возраста является, вхождение в группу сверстников на правах равенства, сотрудничества. Постоянное взаимодействие с товарищами порождает у подростков стремление занять достойное место среди них и это является одним из доминирующих мотивов поведения и деятельности.

Описывая признаки буллинга, мы обратились к фрагменту книги норвежского исследователя Дэна Олвеуса «Буллинг в школе». Итак, автор выделяет следующие важные признаки буллинга:

- не любая ссора является буллингом. Обычные конфликты возникают, разрешаются, и проходят. В случае буллинга сохраняется постоянная враждебность, чаще всего по отношению к отдельному ребенку, – возникает длительный конфликт. Единичные или даже повторяющиеся случаи проявления нахальства или наглости еще не являются буллингом. Нужна длительность и систематичность;
- буллинг ассиметричен. Буллинг представляет собой ассиметричные отношения. Его отличительными признаками являются власть и беспомощность, а также произвол того, кто обладает властью;

- буллинг осуществляется преднамеренно. Буллинг – это преднамеренное и коварное (исполненное скрытой злобы) нападение на социальный статус и душевное здоровье человека, который был выбран целью.

Таким образом, основными характеристиками буллинга является:

- неоднократность, то есть буллинг это не одноразовое проявление агрессии, а систематическое причинение вреда жертве;
- умысел. Здесь можно говорить о намеренном применении насилия;
- нанесение вреда. Буллинг направлен на причинение физического и психологического вреда.

В психологической литературе выделяют два типа буллинга:

- прямой – нанесение вреда здоровью, какое-либо унижение, избиение, оскорбление;
- косвенный – здесь характерны бойкотирование, разговоры за спиной, игнорирование.

Теперь обратим особое внимание и на причины буллинга. Это является важным аспектом в рассмотрении данного вопроса.

Причины буллинга в подростковой среде могут быть следующими:

- социальное положение – низкий социальный статус родителей, отсутствие того, что есть у большинства детей;
- личные проблемы – низкая самооценка, повышенная конфликтность, неумение общаться со сверстниками;
- отсутствие контроля со стороны работников образовательной организации;
- недостаточная работа с классом по поводу профилактики буллинга и укреплению сплоченности группы;
- физические недостатки и «необычная» внешность – цвет волос, физические нарушения, заикание, дефекты речи и др.

Рассмотрев основные аспекты буллинга, перейдем к проблеме его предотвращения. Основным направлением для предотвращения буллинга в подростковой среде является профилактика.

Профилактика — это деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

Всех профилактические мероприятия делятся на два этапа в зависимости от целевых групп воздействия:

Первичная профилактика – комплекс мер, направленных на всех учащихся, а также родителей с целью формирования духовно-нравственных ценностей и добровольного поведения, а также обеспечения нормативного развития личности.

Вторичная профилактика подразумевает систему работы с детьми из «группы риска» по буллингу. Целью вторичной профилактики является социальная адаптация детей и их реабилитация [3].

Основными формами профилактических мероприятий являются:

- тематические беседы;
- классные часы;
- диспуты;
- тренинги;
- семинары;
- игротерапия;
- сказкотерапия.

Обратим внимание на необходимость профилактики буллинга и насилия в среде подростков.

С начала подросткового возраста очень важно проводить различные профилактические мероприятия. Для этого есть ряд причин:

1. Выявление причин и условий, способствовавших совершению учащимся проступков и противоправных деяний.
2. Выявление интересов и потребностей, трудностей и проблем, конфликтных ситуаций, отклонений в поведении у подростков.
3. Диагностика девиантного поведения.
4. Формирование у подростков определенных взглядов на различные аспекты социальной жизни.
5. Создание условий для полноценного личностного развития подростков.
6. Предупреждение возникновения явлений дезадаптации учащихся.
7. Определение индивидуальных особенностей и склонностей личности.

Таким образом, рассмотренная нами тема является особо значимой, так как отвечает актуальной проблеме современности – проявлению насилия и агрессии в школьной среде. К сожалению, современное общество еще не создало универсального способа борьбы с буллингом, многие учителя не замечают или не хотят замечать данную проблему, из-за этого вовремя не оказывается необходимая помощь как «жертвам», так и самим буллерам. Несмотря на то, что в наше время эта проблема является довольно распространенной – ее часто упоминают в средствах массовой информации и в научных статьях – она все еще остается недостаточно изученной и разработанной.

Список литературы:

1. Жарова, Д. В., Психологические особенности подросткового буллинга / Д.В. Жарова, Е.Ю. Терех // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 1. – С. 79–82.
2. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. – 2013. – № 3. – С. 149– 159.
3. Сластихина, О. А. Буллинг в школьной среде и его профилактика / О.А. Сластихина, Ю.Н. Желонкина, И.О. Южакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. № 64-1. – С. 358–362.

Попкова А.Д., студентка СурГПУ
научный руководитель: Тарасенко М.Л., канд.псх.наук, СурГПУ,
г. Сургут

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Актуальность нашего исследования обусловлена недостаточной изученностью феномена социального интеллекта, его связью с другими личностными образованиями и возрастающей ролью в подростковом возрасте. Социальный интеллект неразрывно связан с профессиональным становлением личности, особенностями взаимоотношений с будущими коллегами и личностно-психологическим ростом будущих специалистов. Его развитие важно не только для общей социализации, но и для того, чтобы подросток смог регулировать своё поведение во взаимодействии с окружающим обществом и смог

адаптироваться в нём. Чем выше будет уровень социального интеллекта, тем эффективнее будет работа в коллективе.

В последние годы актуальными становятся исследования внутреннего мира людей, их поведения и взаимодействия в обществе, социальной составляющей, определяющей эффективность работы в коллективе и успешность в развитии своего «Я». Современный этап развития знаний о социальном интеллекте связан с необходимостью применения в профессиональной сфере и обыденной жизни. Бывает так, что у человека имеется огромный спектр знаний, но в то же время малый социальный опыт, что существенно затрудняет его дальнейшее развитие. Богатые знания, просвещенность в самых разных отраслях жизни достойны похвалы, но без умения доносить эти знания до людей и применять их в социуме они будут мало полезны.

Большой вклад в развитие представлений о социальном интеллекте внес американский психолог Джой Пол Гилфорд, он разработал мультифакторную теорию интеллекта и вместе с М. Салливен создал первый тест для измерения социального интеллекта. Дж. Гилфорд рассматривал данное понятие как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных с познанием поведенческой информации. Более двадцати лет в университете Южной Калифорнии проводились исследования, результатом которых стало создание кубической модели структуры интеллекта. В этой модели содержатся не менее 30 способностей, относящихся к социальному интеллекту [1].

Зарубежные концепции рассматривают социальный интеллект следующим образом: как связующее звено между личностью и интеллектом; как систему способностей, разновидность интеллекта.

В отечественной психологии социальный интеллект чаще всего определяет способность прогнозировать как свое собственное, так и поведение других людей в различных ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии и т.д. Он определяет эффективность во взаимодействии и социально-психологической адаптации. Многие исследователи относят к социальному интеллекту социальное мышление, сензитивность и социальную перцепцию. В большинстве концепций он не ставится в один ряд с общим интеллектом, социальной и коммуникативной компетентностью, а являет собой самостоятельный, малоисследованный психологический феномен.

В нашем исследовании мы придерживаемся понимания социального интеллекта Дж. Гилфорда, который рассматривал его как некую систему интеллектуальных способностей, не зависящую от факторов общего интеллекта и связанную с изучением поведенческой информации.

Далее мы рассмотрим его структурные составляющие. Многие психологи считают, что социальный интеллект представляет собой многокомпонентную структуру. Следовательно, необходимо конкретизировать его структурные компоненты. В этом плане интересна позиция Дж. Гилфорда, который описывает систему интеллектуальных способностей, из которых состоит социальный интеллект. Эти способности, также как и общеинтеллектуальные, могут быть описаны в пространстве трех переменных: содержание, операции, результаты. Автор выделил одну операцию – познание и сосредоточил свои исследования на познании поведения. Эта способность включает шесть факторов:

1. Познание элементов поведения – способность вычленять из контекста вербальную и невербальную интенсивность поведения, выделить фигуру из фона. Данная способность нужна подросткам, чтобы за второстепенными элементами полученной информации не потерять основной сути, увидеть особенности человека, отличающие его от другого.

2. Познание классов поведения – способность распознавать общие свойства в некотором течении экспрессивной или ситуативной информации о поведении. Данная

способность необходима подросткам для того, чтобы правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их поведенческим реакциям, а также уметь выделять необходимые общие существенные признаки поведения.

3. Познание отношений поведения – способность понимать отношения, имеющиеся между единицами информации о поведении. Без понимания взаимосвязи между элементами подросток может быть сбит с толку и в результате может произойти искажение и неправильное восприятие ситуации и поведения другого человека.

4. Познание систем поведения – способность вникать в сущность развития целых ситуаций взаимодействия людей, понимать смысл их реакции в этих ситуациях. Данная способность нужна подростку для того, чтобы анализировать сложные ситуации в процессе взаимодействия людей, понимать логику развития событий, чувствовать изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников. Если данная способность развита у подростков на высоком уровне, то методом логических выводов они могут достраивать неизвестные, не хватающие части в последовательности этих взаимодействий, предвидеть, как человек поведет себя в будущем, находить причины определенного поведения.

5. Познание преобразований поведения – способность понимания исходного значения сходного поведения (вербального и невербального) в разных ситуационных контекстах. Эта способность помогает подросткам быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу в контексте определенной ситуации, определенных взаимоотношений, находить подходящий тон общения с разными собеседниками и в разных ситуациях, а также проявлять ролевую пластичность. Если данная способность не развита, то подросток может ошибаться в интерпретации сказанного собеседником и плохо распознавать различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения.

6. Познание результатов поведения – способность предугадать последствия поведения, исходя из имеющейся информации. Необходимый навык на протяжении всей жизни подростка – это умение предвидеть последствия поведения. Способность предвосхищать будущие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании намерений, чувств, мыслей участников общения. Если способность хорошо развита, то подросток уже способен выстраивать стратегию своего поведения для выполнения поставленной задачи, он умеет ориентироваться в реакциях участников общения и знании моделей, правил, регулирующих поведение людей. Если у подростка плохо развита данная способность, то он неверно представляет себе результаты своих действий или поступков других, плохо ориентируется в общепринятых нормах и правилах поведения.

Большинство психологов сходятся во мнении о том, что социальный интеллект представляет собой структуру, состоящую из множества компонентов, становление и работа которой обеспечивает индивиду эффективность взаимодействия с окружающим обществом.

Эти шесть способностей и то, как они сформируются во многом зависит от обучения, социальных установок и знаний, занимающихся обучением. Подростки могут существенно различаться по эффективности взаимодействия из-за различий в базовых социальных знаниях, даже если они одной возрастной группы и находятся в общей коммуникативной ситуации. Если не хватает социальных знаний или они не достоверны, формирование познавательных компонентов социального интеллекта может проходить неблагоприятно.

Эффективность социальной адаптации значительно зависит от эмоционально-волевых компонентов, таких как регулирование собственного поведения и контроля эмоциональных проявлений, а также от умений, исходящих из личного коммуникативного опыта подростка. Особенности эмоциональной сферы являются индивидуально-

психологическими характеристиками подростка и проявляются специфически в сфере общения. Приобретение коммуникативного опыта, от которого зависит и качество адаптации в коллективе сверстников, также связано с активностью подростка, уровнем его тревожности, потребностью в общении, и прочими особенностями социальной среды, в которой опыт приобретается.

По нашему мнению, именно многофакторность сделала модель Дж. Гилфорда одной из самых востребованных в образовательной практике конца XX века.

Говоря о становлении и развитии социального интеллекта детей и подростков, Л.А. Ясюкова выделяет четыре возрастных этапа.

На первом этапе (7-9 лет) формируются и развиваются коммуникативные навыки ребёнка, оптимизирующие его общение в ограниченном, устойчивом ближайшем окружении. Относительная успешность общения достигается за счет автоматизации стандартных коммуникативных навыков, так как способность анализировать социальную ситуацию и принимать решения пока еще отсутствует. Возникающие социальные установки и отношение к людям неустойчивы, зависят от стабильности окружающей социальной среды и не эффективны за пределами этой среды.

На втором этапе (9-10 лет) происходит первичное обобщение коммуникативного опыта на базе практического интеллекта. Формируется система социальных представлений, благодаря которой коммуникация получает некоторую автономию от эмоционально-личностных особенностей ребенка, стабилизируется стиль общения и взаимоотношения с окружающими людьми. Однако обобщения, основанные на личном опыте, всегда конкретны и могут быть использованы только в той среде, где возникли и будут не эффективны за её пределами.

На третьем этапе (11-12 лет) расширяется социальное пространство и реорганизуются представления подростка о себе и остальном мире, что приводит к разрушению прежних коммуникативных навыков как не соответствующих новой социальной ситуации. В этот период происходит снижение социального интеллекта по всем показателям.

На четвёртом этапе (12-14 лет) система социального взаимодействия подростка начинает выстраиваться заново на той интеллектуальной основе, которая к этому времени успеет у него сформироваться [2].

Подростковый возраст является самым сложным из возрастов. В этот период формируются самосознание, склонность к общению, понимание окружающих людей. Для благополучного развития социального интеллекта, подросток должен самостоятельно решать, как и с кем общаться. Нарушение его личного пространства или желаний может повлечь за собой не самые благоприятные последствия.

Наразвитие социального интеллекта влияет множество факторов, такие как ситуация жизни ребёнка, обучение, социальная перцепция, развитие эмпатии, овладение навыками общения, заинтересованность в общении со сверстниками и т.д. [3].

Таким образом, нам необходимо подвести итог: почему развитие социального интеллекта столь важно в подростковом возрасте? Развивая каждый из компонентов социального интеллекта, подросток не будет постоянно испытывать различные трудности, вызванные его поведением. Подросток научится не полагаться на инстинкты и избегать действий, вызванных порывами. Если подросткам не развивать столь необходимые социальные способности, у них будет не получатся сблизиться с другими людьми что может помешать в будущем продвигаться в карьере, где отношения с коллегами играют важную роль [4].

Подростки с развитым социальным интеллектом более успешно справляются с социальными задачами. Они практически всегда находят выход из неразрешимых ситуаций, им гораздо легче заводить знакомства, взаимодействовать с другими людьми и влиять на них, меняя их взгляды, позиции и мысли.

Список литературы:

1. Борохович, Л.Ю. Общение ребенка со сверстниками – важный фактор развития его социального интеллекта / Л.Ю Борохович // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2017. – № 3. – С. 88-96.
2. Калиновская, М.А. Особенности социального интеллекта и выбора стратегий поведения подростков / М.А. Калиновская // Молодой ученый. – 2011. – № 3 (26). – Т. 2. – С. 88-91.
3. Кудинова, Н.В. Роль социального интеллекта в профессиональной самореализации личности / Н.В. Кудинова // Психологический журнал. – 2010. – № 4. – С. 222-228.
4. Ясюкова, Л.А.Социальный интеллект детей и подростков: монография / Л.А. Ясюкова, О.В. Белавина. – Российская академия наук, Институт психологии. – Москва: Институт психологии РАН. – 2017. – 179 с.

Попова И.А., студентка СКУ
научный руководитель: Самиева О.Б., магистр СКУ
г. Петропавловск, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОЙ ПРЕСТУПНОСТИ

В современных условиях по-новому определяется место молодежи в общественной жизни: с одной стороны, она достаточно активно участвует в решении общественных задач, выборе конкретных социальных ролей, ярче проявляет свои интересы; с другой стороны, молодежь, не нашедшая себя в условиях нынешней реальности, утверждается и прокладывает себе дорогу не всегда законными средствами и способами. Именно изменения социальных условий обусловливают специфический стиль жизни молодежи, манеру ее поведения, особенности рационального и эмоционального реагирования на события и явления, происходящие в обществе.

Преступность несовершеннолетних – вид преступности, выделяемый на основе такого критерия, как возраст субъекта преступления, которому ко времени совершения преступления исполнилось 14, но не исполнилось 18 лет. Являясь составной частью преступности вообще, преступность несовершеннолетних имеет свои специфические особенности, что позволяет рассматривать ее в качестве самостоятельного объекта изучения [1].

Отличительные особенности преступности несовершеннолетних проявляются в первую очередь в их социально-правовом статусе в обществе, причинном комплексе и мотивации формирования преступного поведения. Кроме всего прочего, необходимость такого выделения обусловливается особенностями соматического, психического и нравственного развития несовершеннолетних, а также их социальной незрелостью.

Чтобы разобраться с особенностями подростковой преступности рассмотрим особенности формирования личностных качеств подростка.

Изучение современных психолого-педагогичексих источников позволяет сделать вывод о высокой частоте соболезненности соматической и психической патологии в подростковом возрасте.

Результаты актуальных исследований показывают, что тяжелая, длительно текущая соматическая патология сопровождается развитием тревожных и депрессивных расстройств. До одной третьей всех подростков, имевших различных формы аллергических состояний, имеют симптомы тревожных нарушений. Высокий уровень

этих расстройств наблюдается при более тяжелых видах соматической патологии, например, онкологических заболеваниях, гипертонической болезни [2].

Некоторые авторы подчеркивают, что хронические соматические заболевания могут являться непосредственной причиной для развития невротических расстройств во всех возрастных группах, в том числе в подростковом возрасте.

Высказывается мнение, что одним из факторов, оказывающих влияние на распространенность психических нарушений среди школьников, имеющих соматическую патологию, являются условия вынужденного ограничения в некоторых видах деятельности и социальных контактах в течение длительного времени вследствие проводимого лечения, госпитализаций и продолжительного приема лекарственных препаратов. Кроме того, условия гиперопеки, постоянного контроля, многочисленные ограничения и запреты, с точки зрения части авторов, могут способствовать созданию неблагоприятной психологической атмосферы вокруг подростка с хроническим соматическим заболеванием, что может способствовать развитию тревожных и фобических расстройств.

Особенности психического развития несовершеннолетних связаны с ограниченностью их жизненного опыта, знаний и представлений, с недостаточной сформированностью адаптивных поведенческих навыков.

Усиленное функционирование гормональной системы значительно повышает нервную возбудимость подростка, его реактивность, эмоциональную экспрессивность, нередко вызывает вспыльчивость, резкость, несдержанность.

Подросткам свойственны следующие психологические особенности, обусловливающие их общую виктимность с точки зрения предрасположенности к совершению преступления, такие как [3]:

– Повышенная комфортность, внушаемость, способствующая появлению поведения, в основе которого лежит чужая система ценностных ориентаций. Данные качества могут проявляться как зависимость от мнения значимой группы; подражание кумирам (в том числе и асоциальным элементам). Комфортность в среде сверстников может быть противопоставлением негативизму к родительской семье.

– Психологическая зависимость от предметного мира, вещи могут поставить подростков в зависимость от дарителей, побуждать к зависти и агрессии.

– Подверженность особым подростковым стереотипам, которые имеют внешние проявления (например, употребление в речи «сленга», курение, стремление соответствовать взрослой моде и т. д.). Данные стереотипы могут выражаться как символы групповой принадлежности. Опасность совершения преступления подростком возникает в ситуации принятия внешней атрибутики групп антисоциальной направленности и интериоризации вследствие этого мировоззрения, присущего данным политическим и террористическим группировкам или даже движениям.

– Негативизм, демонстрация независимости могут побудить несовершеннолетних из внешне вполне благополучных семей к антисоциальному поведению (у несовершеннолетних возникает желание сделать «наперекор» родителям, доказать свою «взрослость» и независимость от них). Причем подростковый негативизм, грубость, упрямство являются своеобразными формами протеста против доминирования или равнодушия взрослых, которые не хотят считаться с возросшим уровнем притязаний несовершеннолетних, уважать достоинства личности, считаться с его мнением и т. д. Все эти факторы приводят к тому, что подросток находит комфортную для себя среду, в которой принимают его стремление к «взрослости», и если эта среда антисоциальная, то подросток приобретает соответствующую направленность личности [4].

– Также бравада, склонность к рискованным действиям, жажда приключений, любопытство, свойственные несовершеннолетним, могут спровоцировать совершение лицами данной возрастной категории преступления вследствие «заражения» преступной романтикой.

– Легкомысленное отношение к человеческим порокам и слабостям, а также стремление пройти «через все», характерные для подросткового возраста, могут привести к возникновению различных видов девиантного поведения (алкоголизму, наркомании и т. д.).

– Доверчивость, неумение приспосабливаться к конкретным условиям жизни, растерянность в конфликтных жизненных ситуациях нередко становятся причинами совершения несовершеннолетними преступлений под воздействием опытных преступников.

– В целом подростковому и раннему юношескому возрасту человека свойственны амбивалентные состояния (от глубины идентификации к отчуждению, от альтруизма к жестокости и т. д.). У несовершеннолетних могут актуализироваться позитивные качества: смелость, решительность, правдивость, умение держать данное слово, самостоятельность, уверенность в себе. Именно поэтому на эти качества целесообразно опираться следователю при производстве допроса несовершеннолетних (как подозреваемых и обвиняемых, так свидетелей и потерпевших). При работе с несовершеннолетними, демонстрирующими свойственное данному возрасту стремление к независимости, к «взрослости», актуализируется использование методов убеждения. Необходимо доказать несовершеннолетним, что желание сделать «наперекор» кому-то не означает быть свободным, независимым. Истинная независимость проявляется в самостоятельности поступков и принятия решений.

Характерна для подросткового возраста и такая особенность как социальная личностная незрелость. Личностная незрелость подростка представляет собой несформированность или недостаточную сформированность личностных свойств и структур, ответственных за регуляцию социально значимого поведения и может выступать у несовершеннолетних правонарушителей в виде естественной возрастной незрелости и аномальной незрелости как варианта дизонтогенетического развития. Личностная незрелость, имеет возрастную специфику и тенденцию к частичной редукции от подросткового к юношескому возрасту.

По мнению Л.С.Выготского, становление человека как индивида и личности предполагает взаимодействие двух относительно автономных, но связанных типов развития – натурального и социального. К натуральному типу развития он относил низшие, элементарные психические функции, а под социальным типом понимается формирование высших психических функций [7].

Главное различие между ними состоит в уровне произвольности, то есть натуральные психические процессы не поддаются регуляции со стороны человека, а высшими психическими функциями человек может сознательно управлять. К началу периода пубертатного криза складывается своеобразная социальная ситуация развития. Как ведущее психологическое содержание выступает преодоление зависимости от семьи, а ведущим психологическим новообразованием становится личностное самоопределение подростка.

Таким образом, можно сделать следующий вывод, что подростковый период характеризуется определенными особенностями, которые делают подростков более уязвимыми перед склонностью к асоциальному и преступному поведению, нежели уже взрослых и сформировавшихся психически, физически и социально членов общества. При этом данная склонность, проявленная в подростковом периоде, имеет определенную тенденцию к сохранению в дальнейшей жизни. Конкретные же особенности заключаются, вопервых, во множественности факторов, формирующих будущего члена общества – причем гораздо большей, нежели во взрослом возрасте, а во-вторых, во вполне реальной возможности этих факторов, тем или иным образом, оказать асоциальное влияние на несовершеннолетнего.

Список литературы:

1. Аверин, В.А. Объяснительные принципы психологии развития / В.А. Аверин // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. - 2015. - № 1. – С. 18-26.
2. Выготский, Л.С. Психология детского возраста (1930) // Психология. М.: Эксмопресс, 2000. – 1008 с.
3. Загидуллина, Л.М. Подростковая преступность в современной России: основные тенденции, факторы и социальные условия // Теории и проблемы политических исследований. – 2017. – Том 6. – № 3. – С. 38-49.
4. Журавлев, А.Л. Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 2. – С. 44-54.
5. Лашкова, Л.Л. Формирование коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста / Л.Л. Лашкова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3. – С. 34-40.
6. Нестеров, А.Ю. Особенности криминальной активности маргинальной подростковой среды: их факторы и пути предотвращения (вопросы теории и практики) // Общественные науки. – 2016. – № 5. – С. 235-254
7. Трубайчук, Л.В. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / Л.В. Трубайчук, С.Д. Кириенко, С.В. Проняева. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2011. – 290 с.

Смирнова А.Д., студентка СурГПУ
научный руководитель: Петрова Д.Б., канд. псх. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ.

Положения о роли семейного воспитания в формировании готовности детей к обучению в школе нашли свое отражение в трудах Л. Н. Конягиной, О. В. Лобза, А. Леонтьевой, Т. Лушпарь и др. Авторы подчеркивают приоритет семьи в воспитании ребенка, проявляющийся в многообразии форм воздействия, в диапазоне ценностей, которые осваивает дошкольник. Гармоничное развитие дошкольника без активного участия его родителей в образовательном процессе детского сада практически невозможно. Рассмотрим роль семейного воспитания в формировании готовности ребенка к обучению в школе [3, 4].

Характер взаимоотношений между родителями и детьми – это отправная точка эмоционального и физического развития ребенка, становления его личности. Зачастую взрослые воспитывают малышей, полагаясь на собственный опыт, детские воспоминания и интуицию, что не совсем верно. Дело в том, что ошибочно выбранный тип семейного воспитания может иметь самые непредсказуемые последствия.

Типы семейного воспитания не всегда применяются родителями в чистом виде. Например, в некоторых семьях сотрудничество порой может граничить с безразличием, диктат с невмешательством, в зависимости от ситуации. Беспорядочное чередование стилей, непоследовательные действия родителей говорят о хаотическом воспитании. И наоборот, родители могут перестараться с заботой, и тогда сотрудничество перерастает в

опеку. Выбор типа семейного воспитания прежде зависит от личности детей и родителей, от семейных традиций и нравственных устоев. Огромный отпечаток накладывают условия воспитания самих родителей [1].

Семья как социально-психологический феномен характеризуется определённой направленностью, индивидуальной системой ценностных ориентаций, общим типом воспитания, сложившейся системой отношений между родителями и детьми. Каждая из этих характеристик семьи имеет свои особенности и оказывает специфическое воздействие на развитие ребёнка [8].

Важной особенностью психического развития старшего дошкольника является обостренная чувствительность (сензитивность), во-первых, к усвоению нравственно психологических норм и правил поведения и, во-вторых, готовность детей к овладению целями и способами систематического обучения. Можно сказать, что в этот период у ребёнка возникает состояние, которое можно назвать обучаемостью. Для успешного обучения и личностного развития ребёнка важно, чтобы он пошёл в школу подготовленным, с учётом его общего физического развития, моторики, состояния нервной системы. И это далеко не единственное условие. Одним из самых необходимых компонентов является психологическая готовность [6].

Психологи С. А. Бабаева, Л. Н. Винокуров, В. В. Гроховский, В. В. Каган, Г. М. Чуткина и другие, занимающиеся этой проблемой, признают, что в числе факторов, способных затормозить или ускорить формирование психологической готовности ребёнка к школе, существенное место занимают особенности семейной микросреды, позиция родителей ребёнка. Они могут затруднить или облегчить адаптацию к ней. В семье тип семейного воспитания по-разному влияет на развитие отдельных компонентов психологической готовности дошкольников к школе. Своеобразие такого влияния отношений между родителями и детьми выражается в направленности, силе и степени взаимосвязи определённого характера детско-родительских отношений и соответствующего компонента психологической готовности ребёнка к обучению [2].

Например, родители, которые воспитывают своих малышей по типу – диктата, то у таких детей вся психологическая готовность к школьному обучению проходит в страхе. Ребенок просто обязан подчиняться требованиям и правилам, которые диктуют родители, так как при невыполнении этих «норм» - последует наказание. Интеллектуальная готовность ребенка строится по принципу заучивания и в процессе ребенок мало что усваивает, запас знаний об окружающем мире формируется скудным, проявляется недостаточный уровень развития познавательных интересов, психические процессы запаздывают в развитии. Личностная и социально-психологическая готовность тоже подвергается некому искажению. Да, у ребенка формируется внутренняя позиция школьника, он понимает, что значит быть школьником и какие правила поведения необходимо соблюдать в школе. Но на фоне такого воспитания по типу авторитаризма, ребенок становится замкнутым, что отражается на общении с другими людьми, будь то взрослые или сверстники. Из-за страха и неуверенности в себе, у ребенка плохо развита волевая готовность. Умение ставить цель, принимать решения, намечать план действий, прилагать усилия к его реализации, преодолевать препятствия – ребенок просто на это не способен.

Воспитание по типу опеки, по сравнению с диктаторством, дети растут в любви. Родители с таким типом делают все за ребенка, они удовлетворяют его потребности, ограждают от каких-либо забот и обязанностей, ребенок даже может не стараться применять каких-то усилий, потому что за него все сделают. Вопрос об активном формировании личности отходит на второй план. Например, интеллектуальная готовность ребенка с таким воспитанием западает, так как мотивация к усвоению новых знаний не сформирована и из этого следует, что мотивация к учебе вовсе отсутствует, потому что за чтобы ребенок не взялся – родитель обязательно вмешается, все сделает за него, лишь бы его малыш не переутомлялся. Личностная и социально-психологическая готовность

ребенка тоже в неком застое. Позиция школьника формируется неполно, ребенок понимает кто такой школьник и круг его обязанностей и зачем нужна школа. Однако, ребенок привык, что за него все делают его родители, а в школе совсем иная система жизни, под которую трудно подстроиться с таким опекаемым воспитанием. Родители, по сути, блокируют процесс серьезной подготовки их детей к столкновению с реальностью за порогом родного дома. Именно эти дети оказываются более неприспособленными к жизни в коллективе. На фоне отсутствия самостоятельности, инициативы, ребенок так или иначе отстранены от решения вопросов, которые касаются его способности - поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия – волевая готовность отсутствует полностью. Все эти обязанности перекладываются на родителей, которые принимают это с большим удовольствием.

Характеристика детей, которые воспитываются по типу невмешательства, имеет иную картину. Такие дети растут в полном безразличии со стороны родителей, ребенок растет сам по себе. Родители предпочитают заниматься своей жизнью, а что происходит с их чадом – абсолютно не интересует. У таких детей возникают трудности с личностной и эмоционально-психологической готовностью к школе. Родители часто навязывают ребёнку свою точку зрения, не учитывая мнения и стремлений ребёнка. В таких семьях нарушены интимно-эмоциональные связи с ребёнком, что приводит к формированию также отрицательного отношения к школе как к месту, где его также не поймут, осудят, где его потребности не будут учтены и одобряемы. У ребенка отсутствует определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, речевое развитие может не соответствовать возрасту, познавательная активность не сформирована, и чтобы восполнить эту интеллектуальную готовность можно только прибегнуть к помощи педагогов. Из всей этой автономной жизни малыша, следует отметить, что он привыкает все делать сам. Его волевая готовность воспитывается на фоне такого невмешательства со стороны взрослых, он сам способен принять решение, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия и оценить результат своего действия.

Воспитание ребенка по типу сотрудничества – является самым оптимальным воспитанием. Сотрудничество характеризуется балансом любви, уважения и требовательности к ребенку. Все компоненты психологической готовности к школьному обучению у детей с таким воспитанием, отмечаются на высоком уровне. Интеллектуальная готовность – отмечается высокий запас знаний об окружающем мире, достаточный уровень развития познавательных интересов, высокий уровень развития познавательной деятельности. Для личностной и социально-психологической готовности характерно – сформированная позиция школьника, личностная готовность к школе, к учебной деятельности, к учителям. Благодаря взаимопониманию и взаимоуважению, которые присутствуют в семье, у ребенка формируются такие качества, которые помогут ему в дальнейшем общаться с одноклассниками в школе, с учителем. Значение в формировании волевой готовности имеет воспитание мотивов достижения цели со стороны родителей. Родители по типу воспитания сотрудничества - формируют у детей не боязнь трудностей и стремление не «пасовать» перед ними, также они учат не отказываться от намеченной цели при столкновении с препятствиями, что помогает ребенку самостоятельно или при незначительной помощи преодолеть трудности, которые возникнут у него в первом классе [1, 2, 7].

Таким образом, родители играют важнейшую роль в развитии ребенка и тем более в психологической готовности к школьному обучению. Если родители принимают ребенка, уделяют ему достаточно внимания, разделяют его интересы, являются положительным примером для подражания, тогда ребенок развивается полноценно благодаря тому, что он находится в адекватных условиях для развития. Если же родители не принимают ребенка, интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными, и он игнорирует их, то ребенок не видит смысла и стремления к

положительным действиям, которые могли бы способствовать более благоприятной психологической готовности к школьному обучению [5].

Список литературы:

1. Ананьин, Г. Е. О системном подходе в воспитании / Г. Е. Ананьин // Педагогика. – 2011. – № 8. – С. 77-84.
2. Дорофеева Е. В. Взаимосвязь психологической готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению с особенностями воспитания родителей [Текст] // Психология: проблемы практического применения: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — С. 82-90.
3. Кузнецова, И. А. Духовно-нравственные ценности как фактор семейного воспитания детей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кузнецова Ирина Александровна. – СПб., 2007. – 231 с.
4. Селиванова, Н. Л. Научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достижения и проблемы / Н. Л. Селиванова // Отечеств. и зарубеж. педагогика. – 2011. – № 1. – С. 103-116.
5. Трубайчук, Л.В. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / Л.В. Трубайчук, С.Д. Кириенко, С.В. Проняева. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2011. – 290 с.
6. Урунтаева, Г. А. Теоретико-методические основы изучения воспитателем ребенка дошкольника в истории отечественной психологии: вторая половина XIX - 20-30 г. г. XX в. : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Урунтаева Галина Анатольевна. – СПб., 2003. – 503 с.
7. Хохлова, Е. В. Влияние социально-психологических особенностей семейного воспитания на развитие эмоциональных расстройств у детей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Хохлова Екатерина Викторовна. – Самара, 2006. – 143 с.
8. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей. - М.: Знание. 2017. - 74 с.

Таничева А.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Чуйкова И.В., канд. пед.наук, доцент
г. Сургут

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования государственный образовательный стандарт (Федеральный дошкольного образования Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва) развитие социальной компетенции выделено как важнейшая образовательная область. Компетентностное развитие ребенка, ориентированное на его социализацию, способствует расширению горизонтов во всех сферах интересов личности, а не только в процессе дошкольного образования, оно напрямую влияет на социальное благополучие ребенка, его умение познавать мир, общаться, устанавливать контакты и воспринимать новую информацию.

Несмотря на то, что проблеме социального становления и развития дошкольников уделяют внимание в своих работах многие исследователи (М.М. Безруких, В.Н. Белкина, Р.С. Буре, С.А. Козлова, И.Ф. Мулько, Е.В. Прима, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова и др.), аспект, связанный с определением сущности социальной компетентности, подходов, принципов, ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва, условий ее формирования у дошкольников с ЗПР в специальной педагогике разработан не достаточно.

Решение новых, более широких задач требует оптимизации коррекционного инструментария, расширения его за счет интеграции в педагогические технологии методов, приемов, средств из смежных дисциплин, использование, которых поможет повысить эффективность коррекции коммуникативных навыков, формирования социальной компетентности детей с ЗПР как интегративного качества личности в соответствии с ФГОС.

Одним из таких средств выступает проектная деятельность. Это один из способов приобщения детей с ЗПР к общественной жизни; это средство обогащения социального опыта детей; это процесс, в котором активно происходит социальное становление ребенка дошкольника, формируются социальные качества и навыки, которые развиваются лишь в условиях совместной деятельности.

В этой связи, целью статьи является раскрытие факторов недоразвития и условия формирования социальной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Соответственно, цель исследования отражена в следующих задачах: определить факторы недоразвития социальной компетентности и обосновать направления ее формирования у дошкольников с задержкой психического развития.

Понятие социальная компетентность является составной категорией понятий, объединяющих в себе систему знаний о социуме и себе. Данное понятие является новым, рассмотрим, как его формулируют в отечественной психологии.

Несмотря на небольшое количество работ по данной проблеме, накопилось несколько вариаций трактовки данного феномена. Рассмотрим особенности понимания термина социальная компетентность, далее в таблице 1.

Таблица 1

Определение понятия социальная компетентность

Автор	Определение понятия
А. Голфрид, Р. Дурзилла	Способность индивида эффективно разрешать проблемные ситуации, с которыми он сталкивается в жизни
Д. Зиглер	Повседневная эффективность индивида во взаимодействии со своим окружением
Е.В. Коблянская	Умение выбрать верные социальные ориентиры и организовать в соответствии с ними, собственную социальную деятельность
В. М. Басова	Интериоризированный личностью социальный опыт

Под социальной компетентностью дошкольника понимается качество личности, которое сформировалось в процессе активного освоения социальных отношений, возникающих на разных этапах социального взаимодействия, а также усвоения ребенком этих этических норм, являющихся основой построения и регулирования межличностных отношений и внутриличностных социальных позиций.

Накапливание ребенком необходимого социального опыта самостоятельно и под руководством взрослых, способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке к обучению в школе, а позже – готовности к взрослой жизни. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной

компетентности ребенка, определяя пути развития и успешной адаптации в меняющемся социуме.

Таким образом, социальная компетентность дошкольника подразумевает знания, умения и навыки, достаточные для выполнения обязательств, присущих данному жизненному периоду.

Эмоциональная компетенция выражается в эмоциональных привязанностях, то есть эмпатии и особенности откликаться на эмоциональное состояние друг друга, проявлять сочувствие. Умение присваивать эмоциональное состояние другого человека. Нарушение эмоционального компонента у детей с ЗПР выражается в слабости проявлений эмпатийных чувств и низкой социальной активности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. В следствии социальной незрелости эти дети отрицательно настроены по отношению к другим детям это проявляется в сложностях сочувствия и сопереживания, оказания помощи [1].

Несформированнность коммуникативных навыков сотрудничества ребенка с ЗПР со взрослыми и сверстниками связаны с незрелостью возрастных форм общения этих детей, с незрелостью структурных компонентов общения. Как правило дети с ЗПР не используют в своей речи оценочных суждений не стремятся согласовать с взрослыми отношение к обсуждаемому. Их речевые высказывания носят ситуативный характер по функции это чаще всего обращение за помощью. По содержанию высказывания детей с ЗПР просты не связаны между собой, неустойчивы мотивы общения с взрослыми. Недостаточный уровень речевого развития препятствует полноценному общению и взаимодействию детей с окружающим миром [4].

Состояние когнитивного компонента социальных отношений у детей с ЗПР обуславливает проявление неадекватности самооценки и неспособности оценивать других людей. Может быть сформировано искаженное восприятие близкого человека и отрицательное отношение к нему или напротив другое проявление — чрезмерная привязанность к родителям, что провоцирует робость, боязливость, несамостоятельность. Они трудно адаптируются в детском коллективе. Низкая познавательная активность у детей с ЗПР характеризующиеся низкой продуктивностью дети с ЗПР часто не усваивают задания, даваемые взрослым, не могут сосредоточиться на их выполнении.

Несформированнность мыслительных операций анализа, сравнения вызывает затруднения при решении заданий. Поведенческий компонент, под которым подразумевается присваивание ребенком собственного социального опыта на основе которого формируется правила поведения в обществе, осознание нравственных норм. Низкая степень сформированности поведенческого компонента может выражаться в агрессивном и импульсивном поведении по отношению к сверстникам, дети с ЗПР не испытывают чувство вины за свое отрицательное поведение. Дошкольник с ЗПР могут негативно реагировать на замечания взрослого либо игнорировать его. Отсутствие многих образцов представлений о нормах и правилах поведения и их применение в реальных ситуациях. Контакты таких детей ситуативные и неустойчивые, что демонстрирует несформированнность социально приемлемых форм поведения [7].

Таким образом формирование социальных компетенций у детей с ЗПР способствуют личностному самосовершенствованию которая направлена на самореализацию ребенка. Формирует овладению детьми способами саморегуляции, самоподдержки, саморазвития. Развивает положительные личностные качества.

Понятие проектная деятельность находит отражение на стыке двух гуманитарных дисциплин – педагогической и психологической науки. Обучение проектной деятельности предполагает учет основных закономерностей педагогического процесса и их психологического содержания.

Проектная деятельность – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности [5].

На практике современных дошкольных учреждений используются следующие виды проектов:

– исследовательские – творческие проекты: дошкольники экспериментируют. После завершения проектной деятельности результаты оформляют в виде газет, драматизации, детского дизайна;

– ролево-игровые проекты (с элементами творческих игр, когда дошкольники входят в образ персонажей сказки и решают по – своему поставленные проблемы);

– информационно-практикоориентированные проекты:

дошкольники ведут сбор информации и реализуют её, ориентируясь на социальных интересах (оформление и дизайн группы, витражи и др.);

– творческие проекты в детском саду (после завершения проектной деятельности оформление результата осуществляется в виде детского праздника).

Метод проектов – это педагогическая технология, ведущим направлением которой является самостоятельная деятельность детей – познавательная, продуктивная, исследовательская, в процессе которой дошкольник познаёт окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты. Основная суть метода проектов заключается в такой организации образовательного процесса, при которой воспитанники приобретают знания, умения и навыки, имеющие не только познавательную, но и прагматичную ценность [4].

Метод проектов можно рассматривать как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться определённым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [3]. Основой метода является самостоятельная деятельность детей, в процессе которой они познают окружающий мир и воплощают новые знания в жизнь. Основное предназначение метода проектов – это предоставление детям возможности самостоятельного приобретения знаний при решении практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей.

Основной целью проектного метода является развитие личности ребёнка, которое определяется задачами развития.

Задачи развития:

1. Обеспечение психологического благополучия и здоровья детей;
2. Развитие познавательных способностей;
3. Развитие творческого воображения;
4. Развитие творческого мышления;
5. Развитие коммуникативных умений.

Метод проектной деятельности часто используется в дошкольных учреждениях, он позволяет максимально привлечь к участию родителей в продуктивную деятельность детей и больше узнать внутренний мир своего ребенка, взрослые и дети становятся ближе друг другу.

В старшем дошкольном возрасте метод проектов используется как средство социально – коммуникативного развития дошкольников. Проведение проектной деятельности осуществляется для создания условий и накопления дошкольниками навыков сотрудничества при совместном выполнении проектов. В работе над проектами необходимо ориентироваться на структуру проектной деятельности:

1. Анализ ситуации, формулирование целей;
2. Разработка проекта;
3. Реализация (выполнение) проекта;
4. Презентация итогового продукта [4].

В первую очередь имеет значение возникновение интереса дошкольников к проблеме, если дети сами при помощи проблемной ситуации смогут обнаружить проблему, у них возникнет большее желание решить ее. Поэтому педагог должен развивать и поддерживать детскую самостоятельность и инициативность. После

нахождения проблемы подбирается план для поэтапного движения к получению результата: кто и где из детей будет осуществлять ту или иную деятельность, в каких источниках будет находиться информация, какая предметная среда будет задействована. План действия разрабатывается коллективно. Главной задачей педагога становится обучение воспитанников правильно проектировать и осуществлять свою деятельность для достижения цели. Для того чтобы реализация проекта осуществилась, от участников проекта требуется согласованность действий. На данном этапе педагогу необходимо научить дошкольников договариваться, приходить к соглашению, соподчиняя действия свои и сверстников. При презентации продукта проектной деятельности главную роль занимает эмоциональное состояние дошкольников на фоне переживания за общий результат. На этом этапе главной задачей педагогв является обучение воспитанников радоваться общему успеху и уметь принимать на себя ответственность за неудачи. При правильной организации проектной деятельности дошкольники способны обучиться всем компонентам конструктивного сотрудничества: общей

В процессе проектной деятельности у дошкольников формируется огромное количество надпредметных умений, которые благоприятным образом влияют на развитие сотрудничества дошкольников со сверстниками:

– проектировочные – решения задач, составление плана этапов предстоящей работы, прогнозирование ее последствий;

– исследовательские – выставление гипотез, формирование причинно - следственных взаимосвязей, поиск вариантов решения вопроса;

– информационные – непосредственный поиск необходимой информации;

– коммуникативные – умения слушать и понимать других, вступать в диалог, задавать вопросы, участвовать в дискуссии, выражать себя;

– экспериментальные – организация рабочего места, подбор необходимого оборудования, подбор и приготовление материалов, проведение собственно эксперимента, наблюдение за его ходом, измерение параметров, осмысление полученных результатов;

– рефлексивные – осмысление собственной деятельности (её хода и промежуточных результатов), осуществление самооценки;

– презентационные – построение устного сообщения о проведенной работе, выбор разнообразных средств наглядности при выступлении, навыки монологической речи, заключения на внезапные вопросы [6].

Таким образом, проектная деятельность является одним из актуальных и эффективных средств по развитию сотрудничества старших дошкольников со сверстниками. Проектная деятельность на всех этапах осуществления носит характер совместной деятельности, разделенной между дошкольниками и воспитателем, а также внутри группы сверстников, которые заняты организацией одного проекта. Из чего можно сделает вывод, что именно проектная деятельность обладает всеми преимуществами совместной деятельности, в процессе ее осуществления дошкольники приобретают опыт совместной деятельности, разделенной как со взрослым, так и со сверстником, усовершенствование коммуникативных навыков и личностных качеств, что благоприятным образом влияет на развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками. Проведение проектной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР осуществляется для создания условий и накопления дошкольниками навыков сотрудничества при совместном выполнении проектов.

В нашем исследования мы проанализировали диагностические методики для изучения уровня социальной компетентности дошкольников с задержкой психического развития.

Для диагностики социальной компетентности могут быть использованы констатирующие методики, позволяющие выявить особенности межличностных отношений дошкольников, общий уровень усвоенной социальной информации, адекватность детской самооценки. Эти методы можно условно разделить на объективные

и субъективные. К первым относятся те, которые позволяют зафиксировать внешнюю воспринимаемую картину взаимодействия детей в группе сверстников. При этом можно констатировать особенности поведения отдельных детей, их симпатии и антипатии и воссоздать более или менее объективную картину взаимоотношений дошкольников в семье.

В отличие от этого, субъективные методы направлены на выявление внутренних характеристик отношения к другим детям, которые всегда связаны с особенностями его личности и самосознания. Качественные и количественные критерии анализа результатов предоставляют возможность проверки результатов исследования: действительно ли своевременное выявление и коррекция проблемных межличностных отношений детей дошкольного возраста, способствует развитию социальной компетентности, облегчает им прохождение процесса адаптации.

Влияния родительско-детских отношений на формирование социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста может изучаться при помощи:

* теста тревожности (Р. Тэммпл, В. Амен, М. Дорки). Форма проведения тестирования - индивидуальная с детьми.

* проективной методики «Картинки» Рене Жиля. Форма проведения тестирования - индивидуальная с детьми.

* теста Дж. Гифорда «Социальный интеллект». Форма проведения тестирования - индивидуальная с детьми.

Рассмотрим эти методики подробнее.

Тест тревожности (Р. Тэммпл, В. Амен, М. Дорки). Цель методики - определение уровня тревожности каждого ребёнка; изучении типов тревогопорождающих ситуаций. Экспериментальный материал состоит из 14 рисунков размером 8,5х11 см. Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка ситуацию. Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом - печальное. Рисунки показывают дошкольникам в строго перечисленном порядке один за другим. Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания дошкольника фиксируются в специальном протоколе (бланки подготовлены заранее). Протоколы каждого ребенка подвергаются количественному и качественному анализу.

Проективная методика «Картинки» Рене Жиля.

Цель методики - исследование личностных отношений ребенка, складывающуюся из двух групп переменных:

1. Показатели, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми:

1) матерью;
2) отцом;
3) обоими родителями;
4) братьями и сестрами;
5) бабушкой и дедушкой;
6) другом (подругой);
7) учителем (воспитателем или другим авторитетным для ребенка взрослым).

2. Показатели, характеризующие особенности самого ребенка:

1) любознательность;
2)стремление к доминированию в группе;
3) стремление к общению с другими детьми в больших группах;
4) отгороженность от других, стремление к уединению;
5) социальная адекватность поведения.

Методика является визуально-вербальной, состоит из 42 картинок, а также текстовых заданий.

Перед началом работы с методикой ребенку сообщается, что от него ждут ответов на вопросы по картинкам. Ребенок рассматривает рисунки, слушает или читает вопросы и отвечает. (Например, на картинке нарисована семья, расположившаяся вокруг стола. Ребенку нужно выбрать себе место за столом. Ребенок должен был выбрать себе место среди изображенных людей, либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе. Он мог выбрать его ближе или дальше от определенного лица.)

Стимульный материал методики включает в себя также тестовые задания, направленные на выявление особенностей поведения в разнообразных жизненных ситуациях, актуальных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми. В тестовых заданиях детям предлагаются на выбор типичные формы поведения в некоторых ситуациях. Например: - С кем ты любишь играть? С детьми твоего возраста, младше тебя, старше тебя?

Тест Дж. Гифорда «Социальный интеллект».

Цель методики – выявление у ребенка способности понимать и прогнозировать поведение окружающих его людей в разных жизненных ситуациях. Умение распознавать чувства и эмоции других людей по невербальной и вербальной экспрессии.

Методика включает четыре субтеста, из них три составлены на невербальном стимульном материале и один – на вербальном. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения.

Такая диагностика позволяет отметить особенности взаимоотношений в семье, личностные характеристики ребенка и начальный уровень его социальных навыков.

Вывить уровень приобретенных знаний, умений и навыков детей о социальном мире поможет система методов и приемов, специально разработанных педагогических технологий

Педагогам важно помнить: ребенок не должен почувствовать, что проверяют его уровень развития. Тестовые задания следует давать в игровой форме. Необходимо создать спокойную доброжелательную атмосферу. Не следует давать ребенку оценку его знаний, умений. Результаты обсуждаются корректно, на основе психолого-педагогических знаний об организации педагогического процесса. Диагностика эмоционального благополучия ребенка в группе сверстников имеет первостепенное значение, его эмоционально-комфортное состояние является показателем овладения нормами и правилами. Для этого целесообразно использовать комплекс психолого-педагогических диагностик. Чтобы определить умение детей распознавать эмоциональное состояние по мимике дается задание «Узнай настроение». Ребенку старшего возраста предлагается дорисовать нижнюю часть лица и определить по мимике настроение. С помощью разрезных шаблонов-пиктограмм, на которых изображены различные эмоции, можно провести узнавание эмоций, а также выявить избирательность настроений ребенка «Сложи только те лица, которые тебе нравятся». Или можно дать задание «Сложи лицо, какое чаще всего бывает у друга, воспитательницы» Пристального внимания заслуживает выразительная моторика ребенка. Определить особенности внешнего проявления эмоционального состояния можно по мимике.

С помощью индивидуальных бесед с ребенком можно выяснить отношения педагога и детей, о взаимоотношениях дошкольника со сверстниками.

Примерные вопросы к ребенку: Что ты сегодня делал? Что тебе больше всего понравилось? Что огорчило тебя сегодня? Почему? Или: Что тебя больше всего огорчает, радует? Кого бы ты пригласил к себе на день рождения? Кого из детей тебе не жалко перевести в другую группу? Детям старшего возраста можно задавать вопросы, требующие его отношения к окружающим событиям, явлениям. Например: Зачем люди трудятся? Откуда берут хлеб? Кем ты будешь, когда вырастешь? Расскажи о своих

близких. Как можно порадовать близких? Как можно помочь пожилому человеку? Как можно порадовать сотрудников детского сада? Как бы ты успокоил малыша?.

Выявить социальную компетентность дошкольника поможет картотека проблемных ситуаций. Разрешая ситуацию, ребенок выбирает приемлемую для себя форму поведения и отношений со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, посредством указанных диагностических методик мы сможем изучить особенности сформированности у детей с задержкой психического развития уровня социальной компетентности.

Список литературы:

1. Батурова, О.В. Особенности представлений об окружающем мире у детей с задержкой психического развития // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. 2020. №1. С. 129-133
2. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 108 с.
3. Жукова, Г.Е. Проектная деятельность как одна из форм организации образовательного процесса для детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями / Г.Е. Жукова, В.Н. Суворова // Образовательная среда сегодня: теория и практика : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 март 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020. – С. 63-67.
4. Ковыляева, Л. А., Третьякова Н. И. Использование технологии проектной деятельности в обучении дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 167–175.
5. Кочумбетова, Ж.А. О развитии социальной компетентности у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс], 2015. https://scienceforum.ru/2015/article/2015011947

Ярабаева К. С, студент СурГПУ
научный руководитель: Н. В. Абрамовских, докт. пед.наук, профессор СурГПУ
г. Сургут

ПРОЕКТ «ПРОФЕССИИ БУДУЩЕГО» НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ТРЕТЬЕГО КЛАССА

Проблема профессиональной ориентации учащейся молодежи в наше время выходит на первый план. В современном информационном обществе востребованы профессионалы, компетентные в разных сферах, творческие личности, способные применять свои знания и умения для выполнения профессиональных задач. Развитие современного общества включает в себя совокупность разных профессий, которые характеризуются подвижностью и пластичностью, появляются новые отрасли хозяйства, новые технологии труда, меняется социальная ситуация в обществе.

В Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» говорится о том, что одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы является осознанный выбор учеником будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем. [3]

Следует отметить, что в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования говорится о том, что в целях обеспечения реализации основной образовательной программы начального общего образования в образовательном учреждении для участников образовательного процесса должны создаваться условия, обеспечивающие возможность организации проектно-исследовательской деятельности.[6]

Министр образования и науки Российской Федерации Ольга Васильева считает, школам следует больше внимания уделять профессиональной ориентации: «Без навыка трудиться ежечасно, ежесекундно, получать успехи от своего труда, невозможно жить. Семья и школа должны воспитывать трудолюбие с малых лет и с первых дней».

Необходимо отметить, что профессиональная ориентация - это не выбор школьником профессии, одной на всю жизнь, а формирование у него готовности к профессиональному самоопределению, активизация внутренних ресурсов его личности с тем, чтобы, включаясь в профессиональную деятельность, человек мог в полной мере реализовывать себя в ней.

Профориентация рассматривается современными российскими философами и педагогами, такими как А. Г. Ковалев, Н. Б. Крылова, Г. К. Селевко, А. Г. Селевко, Ю. М. Орлов, С. И. Плаксий. Они говорят, что это выбор учащимися своей роли и позиции в системе социальных отношений, предполагающей их включенность в эту систему на основе сформированных интересов и потребностей.

В период обучения в начальной школе учебная деятельность является ведущей социальной деятельностью, происходит приобретение теоретических форм мышления. Младший школьник начинает приобщаться к социальному опыту на уровне не только понимания, но и преобразования.

В связи с этим Н. Ф. Родичев и И. С. Сергеев в профессиональную ориентацию считают необходимой практическую включенность в различные виды познавательной, игровой, общественно полезной, трудовой и досуговой деятельности, в ходе которой приобретается ценный опыт проб и ошибок. [5, С.41-42]

По мнению С.Н. Чистяковой, у детей младших классов актуализируется предметно-практическая познавательная деятельность, которая является ведущей на этом возрастном этапе жизнедеятельности. Поэтому, детям данного возраста следует давать систематизированные знания о народном хозяйстве, мире профессий, формировать у них мотивы трудовой деятельности.[7, С.9-10]

Как показывают исследования, примерно у 30 % школьников устойчивые профессиональные интересы к выбираемой в будущем профессии сформировались уже в начальных классах.

В связи с этим, существует необходимость изучения различных аспектов профессиональной ориентации младших школьников: организация данного процесса в образовательной организации, подбор оптимальных форм и методов, нормативное и методическое обеспечение, критерии и показатели результативности профессиональной ориентации.

В результате анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования был сделан вывод, что важно формировать в процессе учебной деятельности у младших школьников профессиональную ориентацию, но для этого необходимо найти средство, которое позволило бы педагогу полноценно реализовать данный процесс.

Научными вопросами относительно профессиональной ориентации занимался Ф. Парсонс, издавший труд «Выбор профессии» и введший понятие «профессиональная ориентация» в научную плоскость. Он даёт этому понятию краткую характеристику: процесс оказания помощи в изучении профессии и собственных личностных качеств.

Н.С. Пряжников считает, что профессиональная ориентация – это система мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии. [4, С.41-42]

А.Г. Мухаметшин, О.А. Любягина выделяют следующие компоненты понятия профессиональной ориентации школьников:

1) Когнитивный компонент обеспечивает содержательную профессиональную направленность личности (умение анализировать информацию о содержании будущей профессиональной деятельности, умение соотнести себя с различными типами и классами профессий). Содержательная профессиональная направленность базируется на общей направленности личности, отражающей представления о себе в предполагаемой профессиональной деятельности.

2) Эмоционально-волевой компонент обеспечивает эмоционально-волевую профессиональную направленность личности (умение регулировать эмоциональные состояния, наличие волевых качеств). Эмоционально-волевая профессиональная направленность базируется на общей направленности личности, отражающей эмоции, волевые качества.

3) Деятельностно-технологический компонент обеспечивает деятельностную профессиональную направленность личности (умение усвоения материала с помощью совершенствованных технологий, форм, методов, содержания образования). Деятельностная профессиональная направленность базируется на общей направленности личности, отражающей знания, умения, навыки и их практическое применение в какой-либо деятельности.

4) Ценностно-мотивационный компонент обеспечивает ценностно-мотивационную профессиональную направленность личности (умение определять мотивы, цели, интересы, ценностные ориентации и др.). Ценностно-мотивационная профессиональная направленность базируется на общей направленности личности, отражающей гражданские позиции, смысл жизни, своего места в ней, мировоззрение, жизненные идеалы, ценности, мотивы.

5) Коммуникативный компонент обеспечивает коммуникативную профессиональную направленность личности (умение выстраивать взаимоотношения со школьниками, учителями, родителями). Коммуникативная профессиональную направленность базируется на общей направленности личности, отражающей коммуникативные качества.

Все компоненты профессионального самоопределения школьников должны постоянно находиться во взаимосвязи, чтобы обеспечить его формирование. В настоящее время формирование профессионального самоопределения школьников требует новых подходов к содержанию, формам, методам и структуре данного формирования. [2, С.113-114]

Профориентационная работа в начальной школе осуществляется в единстве урочной и внеурочной деятельности. В процессе обучения в начальной школе все учебные предметы можно использовать как возможность формирования у младших школьников интереса к труду взрослых. На уроках окружающего мира педагог также вносит определенный вклад в решение задач профориентации. Например, в рамках изучения тем по предмету «окружающий мир» в третьем классе, педагог может использовать множество современных методов обучения. Это могут быть упражнения, игры, эвристическая беседа, дискуссия и многие другие. Изучая тему «Ценность природы для людей», можно рассказать о профессиях (лесничий, столяр, плотник, эколог и т.д.). При изучении темы «Природа нашего края» учащиеся знакомятся с особенностями труда людей своей местности. Можно предложить решить кроссворд, в котором по вертикали

зашифровано слово, обозначающее профессию, а по горизонтали – предметы труда данного профессионала.

Остановимся на методе, ориентированном не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых в процессе познавательной деятельности, то есть методе проектов. Важным звеном в системе профориентационной работы с обучающимися является взаимосвязь школы с родителями. Практика показывает, что родители обычно принимают активное участие в определении жизненных и профессиональных планов своих детей. Изучая тему «Общество» обучающимся с их родителями можно предложить реализовать проект «Профессии будущего». Е.В. Михалкина, А.Ю. Никитаева, Н.А. Косолапова выделяли этапы реализации проекта, опираясь на них приведём пример по реализации данного проекта. [1, С.25-28] На этапе определения проблемы и целеполагания учитель должен объяснить, значимость современных профессий с наше время, рассказать акие профессии уже не актуальны в современном обществе. Ученики с родителями должны поставить перед собой вопрос: «А какие профессии актуальны?». На этапе планирования, первым делом ученики с родителями должны для себя решить, какой результат они хотят получить (сообщение, доклад с презентацией, макет, муляж, кластер и т.д.). И отталкиваясь от своего результата педагог предоставляет материал, который все должны раскрыть в своём проекте (название профессии, история её становления, в чем заключается необходимость профессии, какую пользу она приносит, какие достоинства профессии можно определить и т.д.). Далее этап выполнения проекта, где ученики с родителями непосредственно выполняют задачи проекта: сбор данных, анализ информации, обобщение и подготовка к защитам проекта. Затем педагог должен организовать коллективную защиту проектов - совместное представление родителями и детьми результатов своей работы. Нельзя забывать, про последний этап - оценка проектов, где учитель вместе с участниками проекта анализируют проделанную работу. Педагогу так же важно консультировать участников проекта и проводить рефлексию на каждом этапе реализации проекта.

Таким образом, говоря о профориентационной работе учащихся, следует подчеркнуть, что перед младшими школьниками не стоит проблема выбора профессии. Однако профессиональное самоопределение взаимосвязано с развитием личности на всех возрастных этапах, то младший школьный возраст можно рассматривать как подготовительный (пропедевтический), закладывающий основы для профессионального самоопределения в будущем. Младший школьный возраст является благоприятным периодом для профориентационной работы, так как именно в этом возрасте дети узнают о профессиях, у них складывается первое впечатление и если правильно подобрать средства и школьный предмет для изложения информации о большинстве профессий, то учащиеся сделают свой выбор уже в начальной школе. Одним из таких средств является проектная технология, которая вызывает интерес к учебной деятельности, а также помогает учителю организовать профессиональную ориентацию, которое можно продуктивно использовать по предмету «окружающий мир».

Список литературы:

1. Михалкина, Е. В., икитаева А. Ю., Косолапова Н. А. Организация проектной деятельности: учебное пособие. Ростов-на-Дану: Издательство Южного федерального университета, 2016. С. 25-28.
2. Мухаметшин, А. Г. Структурные компоненты профессионального самоопределения школьников // Казанский педагогический журнал. 2016. С. 113-114.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" (с изменениями и дополнениями). URL: https://base.garant.ru/70188902/

4. Пряжников, Н.С. Методы активизации личного и профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. М.: Академия, 2002. С. 41-42.
5. Сергеев, И. С., Родичев, Н. Ф. Профессиональное самоопределение и его сопровождение в постиндустриальном мире: попытка прогноза // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. №4. 42 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. - М.: Просвещение, 2010. 31 с.
7. Чистякова, С. Н., Родичев, Н. Ф., Сергеев, И. С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. 2016. №8. С. 9-10

Абдрахманов С.Ю.,студент СурГПУ,
научный руководитель: Верченко И.А., канд.псх.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ

Для определения того, чтоже является подоплекой психологической составляющей проявления просоциального поведения студентов необходимо определить, что такое просоциальное поведение. В связи с изучением данной проблемы встают вопросы: что является просоцильным поведением?Какие психологические механизмы включает в себя просоциальное поведение? Как просоциальное поведение возникает? Какие особенности просоциальнго поведения у студентов вуза?

В отечественном гуманитарной психологии проблема просоциального поведения продолжительное время рассматривалась в рамках философских концепций (М. Бердяев, Вл. Соловьев и др.). В последние годы проблема просоциального поведения стала динамичнее изучаться в различных психологических исследованиях [4, с. 43-46].

Большой толковый психологический словарь дал определение что же представляет из себяпросоциальное поведение,просоциальное поведение –это обобщенное описательное наименование для таких моделей социального поведения, которые являются общественно полезными по своему характеру [2, с. 497].

Такжепод данное определение включенытакие качества, как: эмпатия, альтруистические побуждения и намерения, желание помочь другим. Крайнее (желание помочь другим) связано с предоставлением собственной помощи тем, кто в ней нуждается.

Зачастую термин «помогающее поведение» применяется при наименовании таких ситуаций, во время которых действия со стороны того,кому оказывают помощьне включает в себя никакиеответные пожертвования и действия, и не подразумеваются ни в настоящее время, ни в дальнейшем, в теории. В альтруистическом поведении помощь, что оказываетсяподразумевает определенный риск, возможную депривацию для альтруиста.

Различные направления психологии изучали и пытались ответить на вопрос, что представляет из себяпросоциальное поведение. Бихевиоризмдал трактовку, в которойпросоциальное поведение представляет из себя,особую, позитивную форму поведения, что формируется путем подкрепления (Ф. Скиннер, Дж. Уотсон) или следуетобщей образцовой модели поведения (А. Бандура)

Психоанализ трактуетпросоциальное поведение – как продукт, который получается, как результат переработки первичных мотивов эгоизма (З.Фрейд, А. Фрейд)

Гуманистическая психология считает, чтопросоциальное поведение – это доброе начало человека, способ показать свою любовь к окружающим, как нечто, что с самого начала есть в каждом человеке (К. Роджерс, Ф. Франкл)

Как считают представители когнитивной психологии (Х.Хекхаузен), человек всегда действует опираясь на принципы рациональности в построении моделипросоциального поведения.

Различные формулировки и работы посвященные изучению явления просоциального поведения сходны в том, что данная модель поведения направлена, первоочередно, на благо социальной группы или же ее отдельных представителей.

Д.В. Сочивковместе с С.К. Бондыревой в своей статье, в результате факторного анализа выявили 7 факторов, или 7 типов просоциального поведения [3,с. 28]

Фактор эмпатии измеряет сосредоточенность человека на интересах другого, его готовность помочь даже в ущерб собственным интересам. Склонный к сопереживанию, эмпатии человек практически не проявляет желание глубокопомочь человеку, если оно требуется.

Оосбенностьюданного типа является то, что человек отталкивается от интересов нуждающегося в помощи собеседника, сам того не замечая. Эмпатичный человек готов помочь каждому. Но в этом и заключается изначальноелукварство: вы не можете помочь всем.

Фактор нарциссизма,являет собой, концентрированность человека на своих интересах в помощи другим, он сам в центре внимания. Он предпочтетпредложить свою помощьтолько в том случае, еслиэто будемпри других. Круг общения нарциссистанаходится среди того общества, в котором его осыпают похвалами. Он будет инициативнопомогать,и предлагать свою помощь, предпочитая взамен получать слова благодарности, особенно важна публичность данного процесса. Нельзя однозначно утверждать, что оказываемая нарциссом помощь не искренняя, такой человек не позволил бы себе подобного, так как это способ восстановить границы своего "Я". Сам факт конкретизации помощи отпадает, остается общий фон: в котором нарцисс это очень благородный человек.

Фактор (социальной) тревожности измеряет готовность человека к коммуницированию, навыка осознанности проблемы собеседника. Выходом из ситуации смещения границ, направленных на собеседника в моментпредоставления помощи является смущением. Наиболее часто это приводит к физическому бегству от ситуации.

Фактор альтруизма проявляется в способности свободно общаться, устанавливать контакты вкупе с умением встать на место собеседника и оказать ему при необходимости посильную помощь. В то же время альтруист реагирует на фактическую сторону оказания помощи, которая вытекает из общения. Если вы попросите его оказать помощь, он немедленно согласится.

Фактор инфантилизма измеряет то, насколько развиты у человека навыки и умения коммуницирования с социумом. Такой человек обладает не самым широким кругом общения. Для него предпочтительны индивидуальные игры групповым. Инфантильный человек готов к тому, чтобы обратиться за помощью и любит, когда она оказывается. В том случае, если он оказалчеловеку помощь, то начинает чувствовать себя не совсем обычно, но редкос восхищением собой.

Фактор манипулятивностиговорит о том, насколько человек готов брать ответственность за предложенную им помощь. Он обдумывает и взвешивает то, что он получит, какаябудет польза, если он предложит свою. Он может понятьи посочувствовать нуждающемуся человеку, он понимает и догадывается о той пользе, которой он принесет. Сам он готов сотрудничать, но не принимать помощь в одностороннем порядке. Зачастую манипулятор оказывает помощь, на которую не требуется ответа.

Фактор общительности (коммуникабельности), представляет собой, измерение того насколько человека тянется к коммуникации, в поисках взаимовыгоды, его готовности данное связи развивать. Он не ждет оказываемой взамен помощи и не ищет сиюминутной выгоды для себя. Платой за небольшую помощьможет, является дальнейшее дружеское общение.

В исследовании, проводимой Д. В. Сочивкои С. К. Бондыревой были опрошены студенты: Московского психолого-социального университета и курсантов разных факультетов Академии Федеральной службы исполнения наказаний России. После

факторизации был произведен расчет баллов каждого испытуемого по каждому фактору, получившееся матрица значений была подвергнута кластерному анализу и получены 2 группы. Выборка состояла из 600 студентов.

Первая группа – это те студенты, у которых децентрированноепросоциальное поведение. Студентымало используют свое "Я" и, оказывая помощь, хотят сдвигать границы своего партнера, с целью лучшего его понимания. Они не обладают достаточно развитыми эмпатическими навыками, такие студенты должны "понимать" собеседника, его проблемную ситуацию. Они не задействуют свое "Я", и ничто не позволит им приблизиться к "Я" партнера. Поддержка и содействие в решение проблемывозможны, но поскольку у желающего помочь нет плана действий, нуждающийся в помощи скорее решит проблему сам.

Вторая группа –эгоцентричное просоциальное поведение. В данной группе находятся я "Эмпатирующии", "нарциссы" и "манипуляторы". "Эмпатисты" нуждаются в таком поведении, чтобы "поставить себя на место другого", "нарциссам" необходимо показать себя хорошим в глазах окружающих, а "манипулятор" оказывает помощь другим для формирования механизмов манипуляции.

По итогу распределения студентовпо признаку психодинамических типовпросоциально-дистанцирующего поведения:69 % университетских психологов используют децентрированноепросоциальное поведение, а 70% курсантов склонны к эгоцентричному просоциально-отстраненному поведению.Это объяснимо тем, что большинство "свободных" студентов сами дистанцирую себя от ситуаций, требующих отдачи их глубинного "Я", чтобы сохранить его границы. В их жизни много общения, много не всегда полезных связей.

Курсанты же находятся в замкнутой системе, их круг общения сужен, а значит, и границы "Я", и меньше опасений, того что некто может их нарушить в процессе оказания помощи.[3, с. 35].

Для установления того, какие особенности просоциального поведения у студентов с разным уровнем эмпатии в январе-марте 2013 года на базе Мордовского государственного университета (г. Саранск) Евграшкиной Ю.Н и Поляковой О.О.было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 65 человек в возрасте от 18 до 21 года.

Было установлено, чтоприсовершениикакого-либо поступка просоциальногохарактераличностьстудента сболее высокимэмпатийном развитиемменьше, чемстудент сусредненным уровнемэмпатии, мотивируетсянарциссическимипереживаниями, меньше заинтересован тем, чтобы повыситьсвоесамомнение, самооценку за счет помощи другим. Студенты сосреднимуровнемэмпатиизачастую введутпросоциальноюдеятельностьдлятого, чтобыповысить свою самооценку.Установлено также, что чем выше эмпатия, тем больше человек испытывает чувства жалости, сострадания и любви в просоциальном поведении.

Это говорит о том, что чем выше эмпатия, тем больше человек сосредоточен на отдаче. Для них отдача-это процесс, который имеет смысл сам по себе.

Разница средних показателей второй группы студентов по другим шкалам методики может означать следующее. Чем выше эмпатия, тем чаще человек воспринимает объект своих добрых дел как неспособность позаботиться о себе. Чем более развитаэмпатия, тем больше человек испытывает конфликт между необходимыми действиями и величиной жертвы. Чем больше развитаэмпатия, тем чаще человек ожидает, что доброе дело поможет сблизиться с другим человеком, повысить собствнннуюсобственнуюсамооценку.

Установлено также, что чем выше эмпатия, тем больше студент испытывает чувства жалости, сострадания и любви в просоциальном поведении.

Это говорит о том, что чем выше эмпатия, тем больше студенты сосредоточены на отдаче. Для них отдача-это процесс, который имеет смысл сам по себе.

Чем выше эмпатия, тем чаще студент воспринимает объект своих добрых дел как неспособность позаботиться о себе. Чем больше развитаэмпатия, тем чаще человек ожидает, что доброе дело поможет сблизиться с другим человеком[1] .

В дальнейшем планируется эмпирический эксперимент, для выявления уровню просоциального поведения у студентов, а также особенности самоотношения.

Список литературы:

1. Евграшкина, Ю.Н., Полякова О.О. Особенности просоциального поведения студентов с различным уровнем развития эмпатии // Огарев-online. – 2014. – №1
2. Кайгородов, Б.В. Самопонимание: миф или реальность / Б.В. Кайгородов. –Москва: Московский психолого-социальный институт, 2000. – с.184
3. Сочивко, Д.В. Психодинамическая типология просоциального (дистантного) поведения/ Д.В.Сочивко//Прикладная юрилическая психология. – 2019. - №2(47).
4. Тарасова, Л. Н. К проблеме просоциального поведения в русской философской мысли // Сборник трудов SWorld. - 2013. - Т. 24. - №3.

Алеева Д.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: ВерченкоИ.А., канд.псих.наук, доцент кафедры психологии СурГПУ, г. Сургут

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ

В данной статье рассмотрены зарубежные и отечественные подходы к проблеме социально-психологической адаптации. Представлены основные виды адаптации, этапы социально-психологической адаптации, а также обоснована актуальность проблемы социально-психологической адаптации студентов первого курса к вузу.

Адаптация к условиям социальной среды (группы) является одним из наиболее ключевых моментов в развитии общества. Социально-психологическая адаптация является неким приспособлением к условиям среды и условиям взаимодействия с группой. Адаптация к новому формату учебного процесса у студентов первого курса вуза, является наиболее яркой и значимой для формирующейся личности.

Одним из наиболее важных аспектов, которыми занимается вуз, является социально – психологическая адаптация студентов первокурсников. Ведь именно от того, насколько успешно пройдет адаптация зависит дальнейшее обучение студентов. Первокурснику нужно адаптироваться к таким аспектам, как: учебный процесс, который значительно отличается от процесса школьного; к новому коллективу; к новым условиям быта, к которым относится проживание в студенческом общежитии; к осознанию выбранной профессии; к новым взаимоотношениям с родителями;

Изучением феномена адаптации и социально-психологической адаптации занималось множество исследователей. Существовало большое количество подходов к понимаю социально-психологической адаптации. И именно поэтому до 80-х годов 20 века отсутствовало единое понимание адаптации и ее основных механизмов.

Для начала рассмотрим подходы понимания социальной адаптации в зарубежной психологии.

Одним из первых, кто занимался изучением адаптации стал Ж. Пиаже. Он разработал концепцию, в которой адаптация понималась как процесс. Ж. Пиаже

представлял адаптацию как единство двух различных процессов: аккомодации и ассимиляции.

Понятие адаптации бихевиористы рассматривают как состояние, когда человек и среда удовлетворены; и как процесс, благодаря которому можно достигнуть эту удовлетворенность. Социальную адаптацию они трактуют как социально – экономические и организационные изменения человека, с помощью которых достигается баланс со средой.

В отличие от бихевиористов, интеракционисты выделяют адаптацию и приспособление. Приспособление является ситуативной адаптацией, а вот адаптация – это опыт, который применяется в проблемных ситуациях.

В русле психоанализа З. Фрейд рассматривал феномен адаптации с помощью защитных механизмов, внутреннего конфликта и компромиссных образований.

В русле эго-психологии Х. Хартманн рассматривал адаптацию, как процесс, и адаптированность, как ее результат. Он считал, что хорошо развитая адаптация у человека является важнейшим показателем его психологического здоровья. Если человек хорошо адаптирован, то у него развита продуктивность и присутствует стабильное психическое равновесие. Но адаптация человека зависит не только от него самого, но и от условий среды, в которой он находится. Ведь среда подвержена изменениям от предыдущих поколений. Человек сам учавствует в создании той, среды в которой он находится, а среда, свою очередь, определяет возможности адаптации.

В отличие от эго-психологии в русле когнитивного подхода адаптация рассматривается в виде формулы, имеющей три компонента: конфликт – угроза – реакция приспособления.

Конфликт представляет собой взаимодействие человека и среды, в ходе которого среда предъявляет такую информацию, которая может быть несовместима с установками личности человека. Из-за этого возникает когнитивный диссонанс. Он воспринимается как угроза и человек начинает искать новые реакции приспособления, чтобы избавиться от когнитивного диссонанса.

Феномен социально-психологической адаптации рассматривался также множеством отечественных исследователей.

Советский психолог А.А. Налджян понимал адаптацию как социально-психологическую адаптированность: «Социально-психическую адаптированность можно охарактеризовать как такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей. Адаптация же – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности» [4, с.18].

А.А. Налджан выделил три вида социально-психологической адаптации: нормальная, девиантная или нонконформистская и патологическая.

Нормальная адаптация – это процесс, в котором личность успешно адаптируется к проблемным ситуациями, в соответствии с социальными нормами и без нарушений структуры личности.

Девиантная или нонконформистская адаптация – здесь индивид адаптируется к среде учитывая только свои потребности, игнорируя социальные нормы.

Патологическая адаптация – личность адаптируется с помощью патологических механизмов и деструктивного поведения, что может спровоцировать нарушения в психическом состоянии самого человека.

В процессе социально-психологической адаптации, по мнению Мельниковой Н.Н. выделяется пять этапов:

1. «Первичная реакция на изменения» – на данном этапе человек встречается с новой ситуацией. У человека возникает сильная эмоциональная реакция, чаще всего негативная, так же отсутствует понимание ситуации.

2. «Ориентировка» - у человека сохраняется негативный эмоциональный фон, благодаря чему он начинает искать способы выхода из проблемной ситуации.

3. «Внутренняя переработка и осмысление» – на данном этапе эмоциональный фон начинает стабилизироваться. Разрабатываются новые стратегии поведения, и человек пытается претворить свои идеи, связанные с путями выхода из конфликтной ситуации, в жизнь.

4. «Действия, направленные на изменения» – на данном этапе человек начинает реализовывать все свои идем и новые стратегии поведения.

5. «Продуктивное взаимодействие» – на данном этапе у человека возникает положительная реакция, спадает тревожность и эмоциональный фон приобретает положительный окрас.

Изучив основные подходы зарубежных и отечественных психологов можно сказать, что адаптация – это процесс психологической включенности личности в систему социальных, социально-психологических и профессионально – деятельностных связей и отношений, при которых сама личность исполняет соответствующие ролевые функции.

Социально-психологическая адаптация студента представляется собой приспособление к новой сложившейся ситуации в вузе, к новым формам обучения, к новой социальной среде. Если адаптация проходит успешно, то, соответственно, успешно проходит обучение студента в вузе.

К сожалению, не каждый из поступивших в вуз быстро и успешно адаптируется к новым условиям жизни, образовательной среде, вливается в коллектив и продолжает обучение.

Неуспешная адаптация студента к вузу не всегда значит его плохую подготовку, в большей степени, это связано с новой сложившейся ситуацией. У него может быть не сформировано таких навыков и умений, как самостоятельная подготовка к занятиям, неумение распоряжаться своим временем, неумение оценивать свои способности и другое.

В связи с тем, что обучение в вузе сильно отличается от обучения в школе, студент-первокурсник испытывает трудности. Ведь в школе ученика побуждают учиться, стараться избегать двоек. Совершенно по-другому обстоит ситуация в вузе: студента не будут заставлять учиться, ему придется самостоятельно подготавливаться к семинарским занятиям, к которым как окажется, можно не всегда готовиться. Тем самым, студент почувствует некую свободу, легкость, что может привести к неудачной сдаче сессии, а это, в свою очередь может привести к потере интереса и мотивации к учебе.

Таким образом, учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что социально-психологическая адаптация является очень важным компонентом обучения студента-первокурсника. Неуспешный процесс адаптации может привести к ощущениям внутреннего дискомфорта и конфликта с внешней средой. Именно поэтому, для того чтобы процесс социально-психологической адаптации происходил успешно перед нами стоит задача составить психолого-педагогическую программу, направленную на формирование эмоционального интеллекта студентов первого курса для успешной адаптации к вузу

Список литературы:

1. Архипова, А.А. Адаптация студентов как одно из условий самореализации личности // Педагогические науки. - 2011. - № 3. – 180с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-uspeshnosti-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-k-usloviyam-vuza (дата обращения: 07.10.2020). – Режим доступа: по подписке. – Текст: электронный.

2. Асмаковец, Е.С. Психотехники развития эмоциональной гибкости / Е.С. Асмаковец// Практикум по психологии состояний: учеб.пособие; под ред. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – С. 434 – 450.
3. Антипова, Л.А. Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе [Текст] / Л. А. Антипова // Казанский педагогический журнал. – 2008. - № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-uspeshnoy-adaptatsii-lichnosti-studenta-v-protsesse-obucheniya-v-vuze (дата обращения: 07.10.2020). – Режим доступа: по подписке. – Текст: электронный.
4. Началджан, А.А. Социально-психологическая адаптация личности // Ереван: ЭПО. – 1988
5. Мельникова Н.Н. Процесс социально-психологической адаптации. Подходы к изучению // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология: Сборник научных трудов /Под ред. Н. А. Батурина. Челябинск: ЮУрГУ, 1998. Т.1. С. 31–49.

Вятчинина Е.В. аспирант СурГПУ
научный руководитель: Толмачева В.В., канд. пед.наук, доцент СургГПУ
г.Сургут

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАНИЮ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Демографические, экономические и политические изменения, происходящие в последние годы в России, вызывают острую потребность в совершенствовании системы образования, в частности экономическом воспитании и образовании подрастающего поколения. Государству нужны экономически грамотные, самостоятельные, предприимчивые, инициативные, трудолюбивые люди, способные ставить цель, принимать рациональные решения и нести ответственность за возможные последствия как для себя, так и общества в целом. Формирование данных качеств необходимо начинать уже с дошкольного возраста.

Современные дети очень рано включаются в экономические отношения, хотя и являются, в силу возраста, ее пассивными участниками: совершают совместно с родителями покупки, слышат и начинают осознавать некоторые экономические понятия, участвуют, при грамотном воспитании, в планировании семейного бюджета. По мнению ученых-психологов, дошкольный возраст - благоприятный период для формирования основ самостоятельности, ответственности, в том числе и экономической, готовности к рефлексии своих поступков с позиции нравственных норм и правил, что является одной из задач экономического воспитания и образования.

Актуальность проблемы экономического образования, воспитания экономической ответственности детей дошкольного возраста отражено на законодательном уровне. В соответствии с Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации"от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изменениями от 08.06.2020) социальный заказ государства заключается в воспитании социально адаптированного ребенка, способного планировать свои действия, обладающего общей культурой и личностными качествами [1].

В "Законе об образовании в РФ" установлено, что образовательный процесс в ДОО осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее ФГОС ДО) (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155).

ФГОС ДО представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию, в том числе к структуре образовательной программе дошкольного образования (далее ООПДО), которая определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне дошкольного образования. Образовательная область "Социально-коммуникативное развитие" направлена на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности (честность, порядочность, ответственность); становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; формирование позитивных установок к различным видам труда. Образовательная область "Познавательное развитие" предполагает формирование познавательных действий, становление сознания, а именно формирование первичных представлений о том, что человек создает свое предметное окружение, изменяет и совершенствует его для себя и окружающих его людей [5].

Анализ нормативных документов показал, что экономическое образование, в частности воспитание экономической ответственности, является актуальной задачей и требует переосмысления, обогащения содержания, форм и методов работы ДОО в данном направлении.

Проведенный анализ работ ученых (Л.Н. Галкина, Т.В. Дробышева, О.В. Дыбина, А.В. Журавлева А.А. Смоленцева, Е.А. Сидякина, А.Д. Шатова, Н.Л. Беляева и др.), посвященных проблеме исследования, позволил сделать вывод о том, что в настоящее время сформировался комплексный подход к экономическому воспитанию и обучению в дошкольном возрасте, представляющий собой синтез нравственного, трудового и экономического образовательных аспектов.

Исследования Е.А. Курак, А.Д. Шатовой, Л.Н. Галкиной, Л.А. Голуб и др. доказывают, что в период дошкольного детства возможно сформировать лишь предпосылки экономической грамотности, и, соответственно, экономической ответственности детей.

По мнению А.А. Смоленцевой, знакомить детей с экономическими понятиями, доступными знаниями в области экономики необходимо в различных видах деятельности, в соответствии с их возрастными особенностями, что делает процесс экономического обучения, воспитания экономической ответственности доступным, интересным и познавательным для детей.

Анализ комплексных программ дошкольного образования, размещенных на сайте Федерального института развития образования (ФИРО): «От рождения до школы», издание пятое (инновационное) дополненное и переработанное, под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой (2019) [2] , «Детство» (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.), «Мозаика» (В.Ю. Белькович, Н.В. Гребёнкина, И.А. Кильдышева) [3] и др.позволил сделать вывод о том, что экономическое образование, воспитание экономической ответственности детей в комплексных программах не выделено в отдельное направление. Однако, данные задачи решаются в рамках образовательных областей «Познавательное развитие»: знакомство с личностными и деловыми качествами человека-труженика: ответственность, аккуратность, добросовестность, которые помогают создавать разные материальные и духовные ценности; и «Социально-коммуникативное развитие»: знакомство детей с наиболее экономными приемами работы, воспитание культуры трудовой деятельности, бережного (ответственного) отношения к материалам и инструментам.

Парциальные программы: «Дошкольник и экономика» (А.Д. Шатова); «Мир экономики глазами ребенка» (О.В. Дыбина, Е.А. Сидякина); «Экономическое воспитание дошкольников» (Е.А. Курак); «Введение в мир экономики или как мы играем в

экономику» (А.А. Смоленцева); «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности», разработанная Банком России и Минобрнауки РФ, направлены, в том числе, на решение таких задач, как:

- воспитание уважения к труду, людям труда, бережливого (ответственного) отношения ко всем видам собственности;

- воспитание нравственно-экономических качеств личности (бережливости, организованности, деловитости, самостоятельности, ответственности, предприимчивости и др.).

Таким образом, анализ вышеуказанных программ показывает, что экономическое образование и воспитание экономической ответственности детей в стране выходит на новый уровень. Однако, несмотря на существующий интерес ученых, ряд разработанных программ и методических материалов, данные задачи в педагогической практике решаются фрагментарно, что может свидетельствовать о неготовности педагогов осуществлять образовательную деятельность, направленную на воспитание экономической ответственности детей дошкольного возраста.

Успешность и результативность реализации задач экономического воспитания дошкольников, по мнению Л.А. Голуб, Е.А. Сидякиной, напрямую зависит от готовности педагога к качественному выбору содержания, методов, приемов, способов организации образовательного процесса, форм взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений и моделей построения развивающей предметно- пространственной среды экономического содержания.

Изменения, происходящие в стране, нормативных документах, регламентирующих организацию образовательной деятельности в ДОО, требуют подготовки новых педагогических кадров, обладающих в том числе экономической культурой, экономической грамотностью и экономической ответственностью.

Особое внимание заслуживает высшее педагогическое образование, направленность Дошкольное образование, обеспечивающее квалифицированными кадрами дошкольные образовательные организации (далее ДОО). Выпускники педагогических вузов, будущие воспитатели ДОО, должны не только демонстрировать знания теоретических и методических основ организации образовательного процесса в дошкольной образовательной группе, но и готовность к экономическому образованию, воспитанию экономической ответственности детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 : с изм. на 08 июня 2020 г. – Москва : Кодекс, 2019. – 123 с. – ISBN 978-5-379-00117-9.
2. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. — Издание пятое (инновационное), испр. и доп.— Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. — с.336. - ISBN 978–5-4315-1576-7.
3. Образовательная программа дошкольного образования «Мозаика» / авт.-сост. В.Ю. Белькович, Н.В. Гребёнкина, И.А. Кильдышева. — 3-е изд. — Москва: ООО «Русское слово — учебник», 2018. — 528 с. — (ФГОС ДО. Программно-методический комплекс «Мозаичный ПАРК»). -ISBN 978-5-533-00600-2.
4. Сидякина, Е.А. Историко-педагогический анализ проблемы формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста в России и зарубежом / Е. А. Сидякина. - Текст: непосредственный // Вектор науки ТГУ, 2012. - №4 (11). – С. 272 -275.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013)

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html

Горст В.Е., студентка СурГПУ
научный руководитель: Егорова Г.И., докт. пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут

СИСТЕМА СОВРЕМЕННЫХ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ВЗГЛЯД БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Модернизация высшего образования направлена на повышение качества и эффективности образовательного процесса за счёт внедрения системы современных активных методов обучения и создания развитой учебно-профессиональной среды. Это способствует возрастанию роли личностно ориентированного образования, позволяют увеличить долю творческих компонентов в обучении и в самостоятельной работе.

В современной педагогической и методической литературе отмечается, что методы обучения получают отражение во многих образовательных технологиях, направленных на развитие и совершенствование учебно-воспитательного процесса и подготовку специалистов к профессиональной деятельности в различных сферах жизни современного общества.

Современная педагогическая деятельность предполагает изменения в содержании, организации и методах обучения и воспитания, направленных на повышение её эффективности.

Эффективность обучения создаёт условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов, способствуют развитию профессиональных качеств будущего специалиста. Использование преподавателями современных методов в процессе обучения способствует преодолению стереотипов в преподавании различных дисциплин, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих, креативных способностей студентов.

В условиях реализации компетентностного подхода к образованию важным является выбор и внедрение таких методов обучения, которые способствуют включению обучающихся в активную деятельность, развитию у них ключевых компетентностей.

Формированию ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов способствует применение в образовательном процессе активных методов обучения, которые весьма разнообразны и применяются в зависимости от специфики учебного предмета, темы, цели и задач конкретного учебного занятия.

В качестве основных компонентов системы обучения выделяет цель, задачи, содержание, методы, средства, формы взаимодействия, а также достигаемые результаты [1, 2].

Диалектика репродуктивных и продуктивных методов обучения обусловлена спецификой предмета, задачами обучения, условиями организации обучения.

В настоящее время идет поиск активных методов обучения, обеспечивающих интенсивное развитие познавательных мотивов и проявление творческих способностей в обучении.

Для повышения творческой составляющей обучения используется группа методов, способствующих повышению уровня включенности обучающихся в продуктивную (творческую) деятельность (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер): объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный); проблемное изложение изучаемого материала; частично-поисковый; исследовательский, что нам хорошо известно из образовательной практики вуза.

С.В.Кривых считает, что реализация тех или иных методов обучения на учебных занятиях должна быть выстроена в логике учебной продуктивной деятельности, которая является разнообразной и соответствует уровню возможностей студентов. Продуктивность учебной деятельности повышается, когда на учебных занятиях 50 % времени работают и говорят обучающиеся, а не педагог [6, 7].

К основным активным методам обучения, имеющим особую ценность для высших учебных заведений, относятся: методы проблемного обучения; интерактивные методы; метод проектов; метод анализа конкретных ситуаций (case-study); игровые методы; дискуссионные методы и др.

Еще в 70-е гг. XX столетия проблема поисков методов активного обучения нашла отражение в исследованиях (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер) по проблемному обучению. Методы проблемного обучения направлены на формирование у обучающихся умений видеть и выделять противоречия и находить способы их решения.

Опираясь на закономерности проблемного обучения, педагог организует поисковую учебно-познавательную деятельности на основе создания проблемной ситуации. Проблемная ситуация всегда связана с наличием интеллектуальной или практической трудности. Проблемой на учебном занятии не может быть вопрос, который решается сразу, без последовательного раскрытия материала или обобщения фактов.

В систему современных методов обучения в профессиональном образовании входит игровое имитационное моделирование, которое широко представлено различными играми: деловыми, аттестационными, организационно-деятельностными, инновационными, рефлексивными играми по снятию стрессов и формированию инновационного мышления, поисково-апробационными и др.

При использовании деловых игр в обучении преобладает продуктивно-преобразовательная деятельность студентов. В частности, для обучающих игр характерны многовариантность и альтернативность решений. Деловые игры в учебных целях получили в настоящее время достаточно широкое распространение в вузах и применяются при изучении как гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин.

Одной из задач современного образования является обучение проектированию, в том числе с учетом принципа экологизации. В его основе лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического, экологического мышления и творческих способностей [3, 8].

Применяются различные формы организации проектной деятельности: работа над проектом занимает все занятие, или его часть; проект реализуется как на занятии (вводный этап, промежуточные групповые отчеты, презентация результатов), так и вне его (проведение исследований).

Особенно широко технология проектного обучения успешно реализуется в естественнонаучном образовании при изучении вопросов экологической безопасности и опасных ситуаций техногенного характера, здорового образа жизни и т.п.

Инновационная образовательная проектная деятельность является эффективной формой организации учебного процесса, направленной на индивидуальное развитие познавательных интересов и творческих способностей студентов. Данный метод предполагает овладение технологией презентации различных творческих работ (отчетов, обзоров, рефератов, докладов, эссе, концепций на профессионально ориентированные темы).

В качестве основного метода развивающего воздействия в профессиональном обучении выступает метод интерактивных занятий, который соответствует интегральной сути творческого мышления.

Под интерактивным обучением понимается способ познания, осуществляемый в различных формах совместной деятельности обучающихся, когда все участники

образовательного процесса взаимодействуют друг с другом и сообща решают учебные задачи [4].

Все обучающиеся вовлекаются в учебный процесс, их коллективная учебно-познавательная деятельность представляет собой обмен идеями, знаниями, опытом.

Смысловой поисковый диалог является основным элементом интерактивных методов обучения, поскольку он предполагает творческое взаимодействие в живом общении, эмоциональность, безусловное принятие личности студента, создание максимально доброжелательной и доверительной среды, увлеченность деятельностью.

Методы интерактивного обучения тесно связаны с технологией коллективного обучения, направленного на формирование умений работать в сотрудничестве с другими участниками образовательного процесса. На учебных занятиях является эффективным применение взаимообучения (коллективного, группового, парного).

Эффективность групповой работы на учебном занятии зависит от организации процесса распределения учебных заданий и технологии обсуждения их в коллективе.

Методы и приемы групповой работы на учебных занятиях включают: самостоятельную работу в парах и группах по изучению и закреплению нового материала; практические работы, организуемые в парах и группах; ролевые и деловые игры и т.д.

Основные приёмы интерактивных методов условно разделяют на три категории, хотя многие из них можно использовать во всех трех категориях. К основным категориям относится: работа с информацией; практико-ориентированные задания; обсуждение результатов, задания на развитие интеллектуального потенциала, тренинги с учетом принципа интеллектуализации [4, 5].

Процесс обсуждения учебных заданий, проблем, научных фактов в группе воспринимается так, как будто бы педагог советуется с обучающимися, спрашивает об отношении к происходящему и прислушиваются к их мнению. Подобные ситуации помогают обучающимся целенаправленно осуществлять процесс познания и чувствовать себя более уверенно. Метод работы в группах может применяться на учебных занятиях с разной тематикой и зависит от умелой организации и направляющей роли преподавателя. Студенты очень любят групповую форму работы. Им нравится быть участниками коммуникативного процесса, высказывать свое мнение, но при этом чувствовать себя защищенными, находясь рядом и вместе с другими членами группы. Даже самые застенчивые и неуверенные в себе студенты начинают раскрываться в групповой работе.

Система современных активных методов обучения в вузе включает методы креативного обучения, использование которых предполагает свободный доступ каждого студента к ресурсам сети Интернет и базируется на следующих принципах:

- основой креативного обучения является предполагаемый образовательный продукт, который будет создан студентом;
- соответствие внешнего образовательного продукта студента его внутренним потребностям;
- учёт индивидуальной образовательной траектории студента в образовательном пространстве;
- интерактивность занятий, осуществляемых с помощью телекоммуникаций;
- открытая коммуникация по отношению к создаваемой студентом образовательной продукции.

Творческой направленности в обучении способствует применение методов развития критического мышления. Образовательными результатами при этом выступают личностные, предметные и метапредметные новообразования: грамотность, осмысленность, рефлексия, коммуникативные навыки, выделение трудностей и проблем, внутренний конфликт, катарсис, формы письменной рефлексии, перенос знаний на практику. Одной из актуальных проблем современного педагогического образования является формирование у студентов методического мышления, овладение ими методами исследования. Методика обучения определенному предмету связана с самостоятельной

научной областью, использующей как специальные методы, так и общенаучные, например, такие как эксперимент, наблюдение и др. [6].

Приобретает популярность методы обучения, основанные на анализе конкретных ситуаций. Такие методы направлены на формирование умений, навыков, ценностных ориентаций и личного опыта для решения конкретных жизненных и профессиональных ситуаций. На занятиях преподаватель использует ситуационный подход, создающий условия для получения образовательного результата личностного, межпредметного и предметного содержания [5]. Переход от информационно-объяснительного обучения к инновационно-действенному связан также с применением в учебном процессе новых компьютерных и различных информационных технологий, электронных учебников, видеоматериалов, обеспечивающих свободную поисковую деятельность, стимулирующих познавательные процессы и мотивацию обучения.

Использование в обучении мультимедийных комплексов изменяет способы работы с учебным материалом, способствует ориентации учебного процесса на деятельность учения, повышает эффективность управления познавательной деятельностью учащихся. Это позволяют педагогу персонифицировать процесс обучения, обеспечивать тренинг и контроль знаний. Обучаемые могут выбирать индивидуальный темп переработки информации, максимально получать информацию по любому интересному вопросу.

Таким образом, современные активные методы обучения способствуют реализации творческого подхода к профессиональной подготовке в вузе, создают условия для развития самостоятельности мышления студентов, способствуют преобладанию в обучении продуктивно-творческого уровня усвоения знаний.

Использование на учебных занятиях разнообразных методов и приёмов активного обучения пробуждает у студентов интерес к самой учебно-познавательной деятельности, что позволяет создать атмосферу мотивированного, творческого обучения и одновременно решать целый комплекс учебных, воспитательных, развивающих задач.

Список литературы:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – Москва ИНТОР, 1996.С 38.
2. 2.Джуринский, А.Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 675с.
3. Егоров А.Н. Ведущие принципы формирования экологической компетенции бакалавров техники и технологии //Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина Научный журнал № 3, Том 3. Педагогика. - СПб, ГГУ имени А.С Пушкина, 2014, С. 33 – 46.
4. Егорова Г.И. Профессиональная подготовка бакалавров в параметрах интеллектуализации как ведущего ориентира высшей школы //Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 1 (29). С. 113-120.
5. Егорова Г.И. Формирование полиэтнической культуры как основы социализации обучающихся в современных условиях// Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5; URL: www.science-education.ru/128-22382
6. Кривых С.В. Диверсификация в пространстве развития педагогического образования // Академия профессионального образования. – 2019. - № 3. – С. 3-11.
7. 7.Кривых С.В. Моделирование образовательного процесса в вузе в современных условиях // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы 20-й Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд. РГПУ, 2019. – С.297-302.
8. 8.Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016. – 284 с.

9. Лапыгин, Ю.Н. Методы активного обучения [Текст]: учебник и практикум для вузов / Ю.Н. Лапыгин. – М. : Изд-во «Юрайт», 2016. – 248с.

Достовалова В.Е.,магистрантка СурГПУ
научный руководитель: Петрова Д.Б., канд. псх. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ВОПРОСАМ АДАПТАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Актуальность выбранной нами темы можно объяснить тем, что период вхождения студентом в учебную среду характеризуется напряженностью и важностью для личностного и профессионального развития студента. От того, как пройдет процесс адаптации будет зависеть профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста. Студенты первого курса достаточно уязвимы во многих отношениях, так как условия обучения в ВУЗе не совпадают с теми, что были в школе. Теперь первокурсник должен проявлять большую самостоятельность и активность в освоении знаний, а это требует большей ответственности за свое образование, также студент в большей степени, чем школьник должен организовывать свое образовательное пространство. Все эти факторы могут способствовать возникновению страха, связанного с тем, что первокурсники не справятся с поставленными задачами, не смогут оправдать своих ожиданий, а также ожиданий ВУЗа и семьи, тем самым способствуя снижению самооценки у студентов.

В свою очередь задача ВУЗа состоит в том, чтобы не только дать студентам профессиональные знания и сформировать у них умения, но также, научить их «вживаться», любить выбранную профессию и помочь будущим специалистам «войти» в реальные условия труда[4]. Неотъемлемой частью помощи студентам в адаптации к учебной деятельности является психологическое консультирование. Психологическое консультирование должно способствовать созданию для студентов комфортной обстановки, развитие у первокурсников навыков эффективного межличностного взаимодействия, повышения самооценки, нивелирование тревожности, связанной с учебной деятельностью, общением с сокурсниками, старшекурсниками, преподавателями, администрацией университета.

Успешность адаптации студентов первого курса учебной деятельности и жизни в ВУЗе является залогом будущего развития студента как человека и будущего специалиста. Поступив в ВУЗ, новоиспеченный студент уже имеет некоторые сложившиеся установки и стереотипы, которые с началом обучения начинают изменяться и ломаться. Для студентов смена обстановки, новый коллектив, новые требования, в некоторых ситуация и отрыв от родителей, отсутствие умения распоряжаться своей свободой и денежными средствами, проблемы в коммуникации и многое другое могут привести к возникновению психологических проблем, а также проблем в обучении, общении с одногруппниками и преподавателями[1].

В успешной адаптации студентов к ВУЗу заинтересованы не только сами студенты, но и сотрудники ВУЗа, ведь успешный старт в учебе помогает студенту в дальнейшем обучении. Также от успешной адаптации студента к учебной деятельности и к

образовательной среде ВУЗа значительно зависит будущая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста [12].

Л. Д. Столяренко были выделены следующие психологические трудности в процессе адаптации студентов первого курса к учебной деятельности:

1. Отрицательные переживания, которые связаны с отсутствием рядом бывших одноклассников и взаимной помощи и моральной поддержки от них;
2. Неопределенность в мотивации выбора будущей профессии и недостаточная подготовка к ней на психологическом уровне;
3. Отсутствие у студента умения осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, которое усугубляется отсутствием контроля со стороны преподавателей;
4. Поиск студентом своего оптимального режима труда и отдыха в новых условиях обучения;
5. Если студент является иногородним, то может появиться проблема в самообслуживании и налаживании быта;
6. Отсутствие у студента навыков самостоятельной работы, а также неумение работать с источниками и конспектами [10].

Процесс адаптации студентов первого курса к учебной деятельности необходимо рассматривать комплексно, на нескольких уровнях его протекания, а точнее, на уровне межличностных отношений, индивидуального поведения студентов и психофизиологической регуляции. Психическая адаптация студентов играет решающую роль, так как именно она влияет на адаптационные процессы, которые осуществляются на других уровнях [9].

Виноградова А. А. писала о том, что адаптация студентов первого курса будет успешной в том случае, если:

1. Процесс адаптации будет организован как системный, двусторонний и поэтапный процесс формирования когнитивных, мотивационно – волевых и социально – коммуникативных связей;
2. По каждой специальности выделить базовые дисциплины, а сам процесс их изучения строить с учетом уровня адаптации и поведенческих характеристик студентов, используя при этом развивающие возможности данных дисциплин.
3. Организация индивидуализированной самостоятельной работы с использованием новых информационных технологий, а также с учетом личностных особенностей и возможностей студентов, которая будет включать в себя подготовку к лекционным занятиям и проработку полученных на них материалов, выполнение творческих и практических заданий, взаимопроверку и самоконтроль результатов обучения [2].

Несмотря ни на что, главным в адаптации студентов первого курса все же остается личность студента, а также его способности, умение и желание адаптироваться к новым условиям. И здесь огромную роль играет самостоятельная и творческая работа студента, а также его самооценка и смысложизненные ориентации.

Смысложизненные ориентации играют очень важную роль в студенчестве. Обсуждая проблему становления смысла жизни в студенчестве, особое внимание следует уделить характеристике переломных моментов в возрастном развитии, соотнести их специфику с особенностями жизненных смыслов. Многие авторы подчеркивают решающую роль формирования жизненных смыслов в процессе развития личности. К. Обуховский полагает, что благополучный переход в новую фазу зависит от того, является ли жизнь реализацией основной направленности личности на далекую задачу, т. е. смысл жизни, именно в критических ситуациях возрастного развития [8].

В. С. Мухиной был предложен путь познания личности через анализ индивидуальных личностных смыслов, которые, в свою очередь, организуются в сознании студента в структурные звенья, общие для всех людей по наименованию и культурному

абрису, но и уникальные по их значениям и смыслу. Она рассматривала специфические формы самосознания, которые определяются как ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, которые составляют индивидуальное бытие личности как критерий определения возрастных этапов [7].

В. Э. Чудновский рассматривал биологические факторы проявления кризиса в юношеском возрасте и отметил тот факт, что «в этот период взросления прибывающие жизненные силы, открывающиеся возможности настраивают на поиск перспективы и жизненного смысла» [13, стр. 221]. И. С. Кон говорил о том, что поиск смысла жизни издавна считается специфической потребностью юношеского возраста [5]. В свою очередь В. Франкл говорил о том, что проблема смысла жизни становится особенно насущной в том возрасте, когда молодые люди в своих духовных исканиях вдруг обнаруживают всю неоднозначность человеческого существования [11].

С. Н. Гончар выделил следующие особенности смысложизненных ориентаций в студенчестве:

- активную устремленность в будущее;
- эмоционально окрашенную направленность на решение отдаленной задачи – смысла жизни;
- переоценку ценностей;
- маргинальность;
- интерес к моральным проблемам, гуманистическим ценностям;
- диссонанс между смысложизненными ориентациями студентов и направленностью их профессиональной подготовки [3].

Таким образом, мы можем говорить о том, что в студенческом возрасте появляются предпосылки для проявления такого психологического новообразования, как смысл жизни, которое, в свою очередь, развивается на основе становления главного мотива – жизненной цели, а также выявления и формулирования главной задачи, связанной с отдаленным будущим. Для студентов осознание их смысложизненных ориентиров в этот период приобретает перспективную стратегическую направленность, свободу от влияния соблазнов ситуации и сиюминутных, импульсивных побуждений. Прежде всего, студенческий возраст характеризуется тем, что внутренний мир и индивидуальные смысловые ориентации приобретают самодостаточность, переходящую в сверхценность.

Осветив процесс адаптации студентов первого курса к учебной деятельности и значение смысложизненных ориентаций для первокурсников, можно перейти непосредственно к их взаимосвязи.

Самооценка – это непостоянный конструкт, который видоизменяется, обуславливаясь знанием человека о себе и его мировоззрением.

Самооценка является стержнем самоопределения человека на всех этапах его становления и включается в структуру мотивации учебно – профессиональной деятельности будущего специалиста, а также она определяет направленность саморегуляции и выбор форм и средств обучения. Соответственно, между самооценкой и успешностью учебно – профессиональной деятельности студента можно выявить прямую взаимосвязь.

Изучением взаимосвязи самооценки и успешности профессиональной деятельности занимались Л. Н. Корнеева, С. Л. Рубинштейн, Н. В. Самоукина, С. В. Славнов, А. Р. Фонарёв, Т. Шибутани и др. Проведенные ими исследования выявили зависимость успешности профессиональной деятельности от уровня самооценки человека [6].

Л. Н. Корнеева говорила о том, что параметр высоты самооценки оказывает непосредственное влияние на профессиональную деятельность. Самооценка специалиста – это степень расхождения между уровнем его притязаний и реальным уровнем деятельности, точность постановки целей и адекватная эмоциональная реакция на различные результаты деятельности.

Таким образом, профессионально-личностная самооценка будущего специалиста может быть рассмотрена как результат сопоставления реального и идеального «Я-профессионал», формирующегося в процессе самоопределения в контексте учебно-профессиональной или квазипрофессиональной деятельности, в сравнении с другими обучающимися/специалистами и самим собой. Уровень профессионально-личностной самооценки влияет на характер целей и широту профессиональных планов субъекта [6].

В процессе обучения и овладения профессией студенты сталкиваются с рядом проблем, которые носят как внешний (конфликты в студенческой группе, отсутствие понимания со стороны семьи о выборе специальности, трудности в освоении студентов профессии), так и внутренний (адаптация к учебной деятельности, изменение образа жизни и смена социального окружения) характер. На наш взгляд, главными факторами становления адекватной профессиональной самооценки у студента являются педагогическая поддержка и помощь, осуществляемые с первых дней его обучения [6].

Резюмируя все выше сказанное, мы делаем вывод о том, что адаптация к учебной деятельности, смысложизненные ориентации и самооценка первокурсников играют важную роль в жизни каждого человека, в том числе и студентов первого курса. Именно эта важность и отсутствие экспериментальных исследований в этой области обусловили формирование нами гипотезы о том, что процесс адаптации к учебной деятельности студентов первого курса имеет свою специфику в зависимости от уровня смысложизненных ориентаций, а консультативная работа со студентами первого курса, направленная на повышение самооценки личности, является эффективным средством, обеспечивающим положительную динамику адаптации к учебной деятельности студентов первого курса.

Список литературы:

1. Бисалиев, Р. В., Куц О.А., Кузнецов И.А., Деманова И.Ф. Психологические и социальные аспекты адаптации студентов[Текст]/ Р. В. Бисалиев, О. А. Куц, И. А. Кузнецов, И. Ф. Деманова. - Современные наукоемкие технологии, 2007. - № 5.
2. Виноградова, А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе[Текст]/ А. А. Васильева. - Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования, 2008. - № 3.
3. Гончар, С. Н. Особенности развития смысложизненных ориентаций современных студентов-первокурсников[Текст] / С. Н. Гончар. —Современная психология: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012.
4. Колмогорова, Л. А. Особенности мотивации учения и адаптации студентов-первокурсников с различными типами профессионального самоопределения [Текст]/ Л. А. Колмогорова. - Мир науки, культуры, образования. - 2008. - № 4.
5. Кон, И. С. Психология ранней юности[Текст]/ И. С. Кон. – М.: Academia, 2003. – 214с.
6. Корнеева, Л. Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности [Электронный ресурс]/ Л. Н. Корнеева. -Вестн. ЛГУ, 1989. Вып.4. - Режим доступа: https://search.rsl.ru/, свободный. – Загл. с экрана.
7. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] / В. С. Мухина. – М.: Изд. Дом Академия, 1998. – 456 с.
8. Обуховский, К. Психология влечений человека[Текст] / К. Обуховский. – М., 1972. – 247с
9. Осадчая, Е.А. Учебный стресс как показатель степени эмоционального напряжения организма студентов в процессе адаптации к вузу[Текст] / Е. А. Осадчая, Р. Ф. Петрова. - Ученые записки Орловского государственного

университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. - 2009. - № 4.
10. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов на Дону: Феникс, 2006. – 542 с.
11. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Электронный ресурс] / В. Франкл. - СПб.: Ювента, 1997. Режим доступа: elibrary.ru, свободный. – Загл. с экрана.
12. Чернова, О. В. Социально-культурные аспекты адаптации студентов на разных этапах обучения [Текст]/ О. В. Чернова, М. В. Сячин. - Вестник Кемеровского государственного университета. - 2008. - № 4.
13. Чудновский, В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды[Текст]/ В. Э. Чудновский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 768с.

Евдокимова Н.С., аспирантка СурГПУ
научный руководитель: Степанова Г.А., докт.пед.наук, профессор СурГПУ
г. Сургут

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современное общество предъявляет многочисленные требования к профессиональной компетенции педагога, одним из которых является способность постоянно адаптироваться к новым, непрерывно меняющимся условиям. Необходимость проведения дистанционных занятий в связи с распространением коронавирусной инфекции COVID-19 и карантинными ограничениями стала настоящим вызовом для педагогов разных дисциплин и будущих учителей, в том числе иностранного языка.

В настоящее время широкое распространение в сфере образования и обучения иностранным языкам, в частности получили различные интернет-технологии, многочисленные обучающие программные продукты и виртуальные занятия в режиме on-line, вебинаров, которые могут проходить в форме семинаров, дискуссий, конференций. В отличие от технологии использования вебкастов, в которых данные передаются только в одну сторону, на вебинарах возможно взаимодействие лектора с аудиторией.

Новые образовательные технологии, прогрессивно-активизирующие методы обучения необходимы для того, чтобы создать такие условия усвоения информации для студентов, будущих учителей иностранного языка, которые позволят ему применять не только необходимый набор современных знаний, умений и качеств, но и привьют ему умение использовать в дальнейшей работе приобретенные знания в иных аспектах и нестандартно принимать решения.

При обучении иностранному языку любая технология дистанционного обучения предполагает наличие в своей структуре двух компонентов, которые взаимосвязаны: организация деятельности студента и контроль данной деятельности.

При этом особое внимание при изучении иностранному языку в условиях дистанционного обучения необходимо уделять компетентностному подходу, который должен включать в себя такие поэтапные компоненты образовательной деятельности как:

- обязательная предварительная оценка уровня владения иностранным языком каждого студента;

- использование образовательных программ с четко представленными конечными целями обучения на каждом этапе;

- обеспечение вариативности образовательных траекторий и их продуктивной направленности в сочетании с систематическим контролем и самоконтролем;

- включение информационных, коммуникативных и продуктивных технологий в процессе языковой подготовки [1].

Для мотивации студентов, будущих учителей иностранного языка необходимо проектировать и внедрять в образовательный процесс технологии дистанционного обучения, ориентированные на личность, и носящие характер вариативности и коррекции.

Дистанционное обучение иностранному языку представляет собой «открытую, свободную, гибкую, модульную, проектированную образовательную среду, действующую в реальном времени за счет применения инновационных средств и телекоммуникаций на основе познавательной мотивации» [2, с.70]. Следовательно, дистанционное обучение предполагает, что студент, будущий педагог иностранного языка приобретает «устойчивые автоматизированные навыки, а теоретические и практические знания усваивает в тренировочных упражнениях, систематическом изучении, прослушивании и повторении материалов за лектором на видеоносителях» [3, с.15].

Система организации взаимодействия студента и лектора при дистанционном обучении иностранному языку в Вузе представлена на рисунке 1.

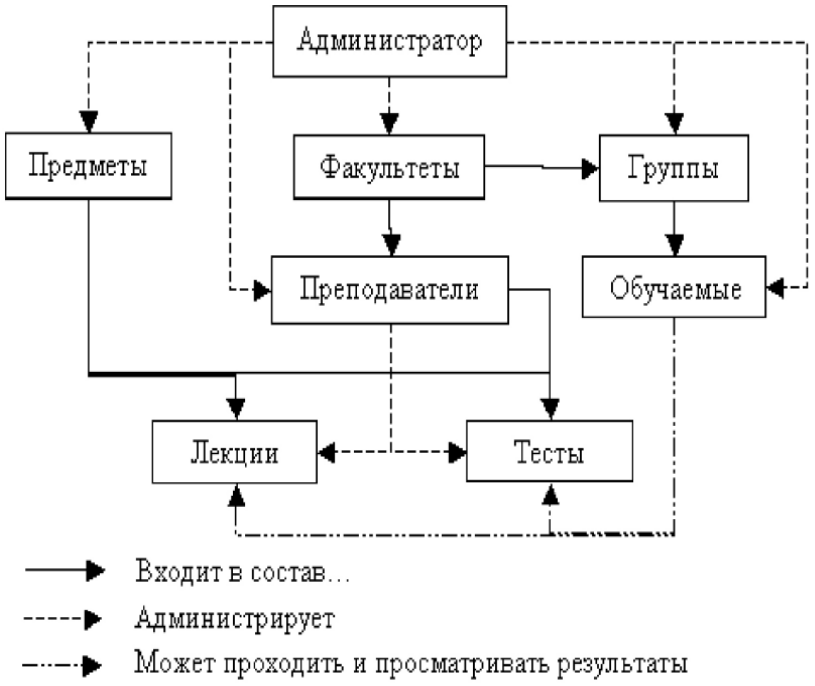


Рис.1. Система организации взаимодействия лектора и студента при дистанционном обучении иностранному языку [4].

Процесс профессиональной деятельности лектора вуза дистанционного обучения иностранному языку представлен на рисунке 2.

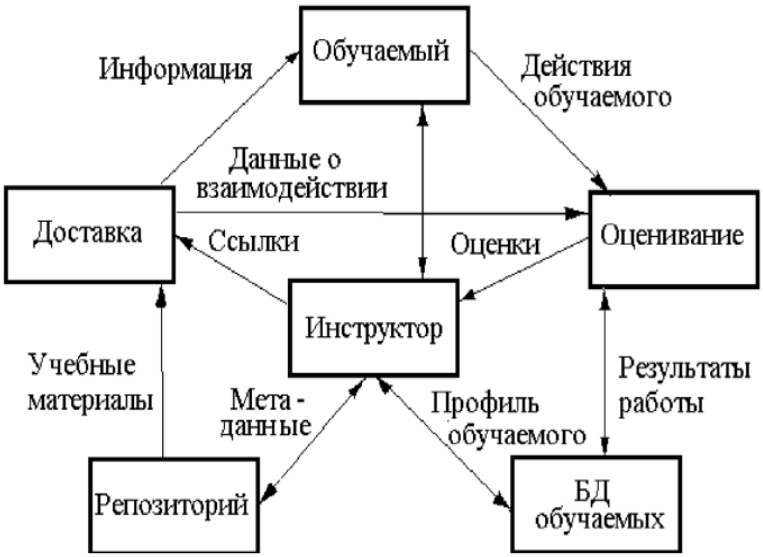


Рис.2. Деятельность педагога при дистанционном обучении иностранному языку в вузе [4].

Особенностями дистанционного обучения иностранному языку являются: учебно-методические и практические материалы; удвоенный механизм обратной связи; Интернет как источник информации; владение техническими средствами; аутентификация пользователя при проверке знаний.

Задача дистанционного обучения иностранному языку в Вузе состоит в том, чтобы способствовать усвоению лингвистического материала посредством электронных учебных пособий, видеоматериалов, консультаций, дискуссий на форумах и чатах.

Формами занятий дистанционного обучения иностранному языку выступают:

1. Синхронные чат занятия с одновременным доступом к чат-кабинету для общения с лекторами. Вопросно-ответная форма обучения позволяет обучать иностранному языку, активными методами, способствующими формированию и развитию коммуникативной компетенции.

2. Веб-занятия, уроки, вебинары, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы проводятся с помощью специализированных тематических форумов, записей на сайте.

3. Учебные телеконференции проводятся на основе списка рассылки отправкой на Zoom, Skype, MirapolisLMS.

Дидактическими свойствами языковых материалов для студентов выступают: интерактивная передача визуальной, звуковой, текстовой, графической мультимедийной информации; хранение информации для редактирования, обработки, распечатки; оперативная обратная связь и доступ к веб-сайтам, удаленным базам данных, конференциям; организация видеоконференций в режиме реального времени для запроса информации, онлайн скайп-диалог с лектором.

Обучение с применением дистанционных технологий - это целостный процесс, включающий поиск информации в сетях, обмен студентами, будущими учителями иностранного языка, сообщениями с лектором, другими студентами, обращение к методической базе данных, периодическими информационными изданиями. Как правило, это обучение состоит из «инструктивного блока, информационного блока наполнения ресурса, контрольного блока тестирования и оценки, коммуникативного блока интерактивного преподавания» [5, с.51].

Обучение иностранному языку студентов, будущих учителей иностранного языка с применением технологий дистанционного обучения построено на системной организации индивидуальной обратной связи студента - лектора - студентов, что повышает

эффективность обучения и организации графика прохождения тем и разделов, форм и времени отчетности, прохождения практических занятий и констатации времени консультаций.

Что касается изучения иностранного языка, с одной стороны, дистанционное обучение с использованием IT-технологий способствует достижению как личных, так и предметных результатов, что приводит к формированию необходимых компетенций. С другой стороны, внедрение IT-технологий в обучении иностранному языку будущих педагогов ставит перед преподавателями задачи изучения современных средств обучения, анализ новых технических средств, необходимых для обучения. Таким образом, применение IT-технологий в образовательных программах способствуют формированию новых компетенций и навыков таких как способность к сотрудничеству, умение решать проблемные ситуации, регулировать уровень активности, умение взаимодействовать с лектором и студентами, будущими учителями иностранного языка, вести диалог, находить компромисс.

Список литературы:

1. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра[Текст] / Под ред. Байденко В.И., Селезневой Н.А. – М., 2001. – С.45.
2. Ахаян, А. А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления[Текст]. - СПб.: Корифей, 2011. 170 с.
3. Полат, Е. С., Моисеева, М. В., Петров, А. Е. Педагогические технологии дистанционного обучения[Текст]. - М.: Академия, 2016. 65 с.
4. Тюнников, Ю. С. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: сценарий, подход[Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. Вып. 5. С. 10–18.
5. Юсуфбекова, Н. Р. Педагогическая инноватика как направление методологических исследований [Текст] // Педагогическая теория: идеи и проблемы. М.: АСТ, 2013. 126с.

Жаворонко Е.С., аспирантка СурГПУ
научный руководитель: Ниязова А.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Устойчивое развитие современного вуза, как и любой другой социально-экономической системы, связано с постоянным обновлением его деятельности, поиском новых, более эффективных управленческих и технологических решений, внедрением инноваций в учебный процесс и административно-управленческую практику работы. Инновации в виде новых функциональных ролей педагога, обновленных образовательных программ и учебных планов позволяют вузу постоянно находить новые ниши для реализации образовательного процесса, совершенствовать их качество, задействовать имеющиеся резервы вузовского потенциала. Управление устойчивым развитием вуза должно базироваться на принципах открытости, адаптивности, активности и рефлексии. При этом управление устойчивым развитием должно носить стратегический характер, то есть опережать текущие события и нацеливаться на долгосрочный результат [1, с. 73-84].

Для полного понимания смысла нашего исследования выделим совокупность понятий, которые составляют основу нашего исследования – это функция, роль, репертуар, из которых формируются комплексные понятия «функциональная роль», «функционально-ролевой репертуар». Обратимся к единичным понятиям и выстроим логику связи между ними.

В философском аспекте «функция» понимается как отношение двух групп объектов, в котором изменению одного из них соответствует изменение другого. Функция может рассматриваться с точки зрения последствий, вызываемых изменением одного параметра в других параметрах объекта или с точки зрения взаимосвязи отдельных частей в рамках некоторого целого [2]. В педагогике значение понятия «функция» интерпретируется как направление деятельности в соответствии с назначением той или иной роли [3]. В работе Г.А. Урунтаевой определено понимание функции педагога как «единица трудовой деятельности, отражающая её основные направления и содержание, профессиональные обязанности, выполнение которых приводит к успешному достижению социальных целей и задач образования, обучения и воспитания» [4, с. 190-199]. В другом значении функция трактуется как обязанность, круг деятельности, назначение, роль [5]. Согласно мнению авторов В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, под функцией профессионально-педагогической деятельности понимается однородная по содержанию группа устойчиво повторяющихся видов деятельности, выполнение которых характерно для данной категории профессионально педагогических работников [6].

Исходным понятием является «роль», которое понимается как описание ограниченного множества действий, выполняемых кем-либо в рамках определенного процесса. По мнению С.И. Поздеевой, «роль» — это форма поведения (действия), ожидаемого от субъекта в разных ситуациях в силу его принадлежности к тем или иным группам и социальным позициям [7, С. 18-21]. Автор О.Л. Кустова в своём исследовании даёт собственную интерпретацию понятия «социальная роль педагога» — это модель профессионального поведения, подразумевающая нормативно ожидаемый и личностно интерпретированный способ взаимодействия с участниками педагогического процесса в соответствии с социальным статусом педагога [8, С. 84-89]. В исследовании Б.Е. Фишмана выделяется ещё один термин «профессиональная роль педагога», который интерпретируется как «совокупность нормативно одобренных предписаний (требований), предъявляемых к профессиональному поведению педагогического работника, которое контролируется представлением его самого и окружающих о характере этой роли, о необходимых действиях в конкретной педагогической ситуации» [9, С. 10-16]. В научной работе И.Г. Колмаковой используется термин «полиролевое поведение педагога», которое характеризуется как «комплекс психологических особенностей, входящих в состав интегральных характеристик личности: направленности, гибкости, компетентности» [10, С. 182].

«Функциональная роль педагога» – это набор навыков и действий, которые он выполняет. В психолого-педагогических исследованиях данное понятие в большей степени интерпретируется как «ожидаемое обществом поведение человека» в конкретной социальной ситуации. Проведенный нами анализ понятия «функциональная роль педагога» подчеркивает еёсоциальность, определяя при этом конкретность изменения ситуации, влияющей на ее развитие.

Рассматривая понятие «репертуар», то его лингвистическое значение в словарях трактуется как «запас, наличие чего-либо» или «резерв, ресурс, каталог чего-либо» [11]. В психолого-педагогическом исследовании Т.С. Просветовой «репертуар» рассматривается как «элемент, выбирающийся по определенным правилам, соответствующим осмысленному контексту» [12, С. 210]. Следует выделить понятие «поведенческий репертуар», предложенное зарубежными исследователями О. Джоном, Э. Хероном, Л. Хьюардом, которое трактуется как «набор знаний и умений конкретного человека, подходящий для решения той или иной задачи» [13].

Несмотря на множество исследований, посвящённых ролевому поведению, репертуару педагога, функциям учителя, полиролевому поведению педагога и др., в науке термин «функционально-ролевой репертуар» до сих пор остаётся недостаточно теоретически проработанным.

Таким образом, исходя из анализа имеющихся научных данных о сущности понятий «функция», «роль» и «репертуар», а также характеристик вышеуказанных позиций, понятие *функционально-ролевой репертуар* – это совокупность универсальных надпрофессиональных компетенций педагога, отвечающих современным требованиям. Под надпрофессиональными навыками понимаются навыки, при помощи которых будущий педагог может быть востребованным и эффективным во многих отраслях. Благодаря своей универсальности, он может осваивать не только одну профессию, а реализовать себя в разных сферах. К надпрофессиональным навыкам относится: экологическое мышление, системное мышление, программирование, работа в условиях неопределенности, мультиязычность и мультикультурность, междисциплинарная коммуникация.

В психолого-педагогических исследованиях многие авторы (Л.В. Бендова, Е.Л. Гаврилова, Е.С. Комраков, Т.А. Сергеева и др.) в своих работах уделяют внимание проблеме освоения новых функциональных ролей и функционально-ролевого репертуара.

Важно понимать, что современному педагогу кроме знаний необходимы умения, позволяющие педагогу создавать учебные модули для платформ персонализированного обучения, разрабатывать образовательные онлайн-курсы, использовать в образовательном процессе новые приемы (геймификация, сторителлинг, web-квесты и др.), которые определены как тренды в образовании. Например, геймификация в системе образования – это инструмент, повышающий мотивацию к учебной деятельности обучающихся за счет использования игровых технологий, направленных на применение знаний в условиях взаимодействия в команде или группе. Сторителлинг – это педагогическая техника, построенная на использовании историй с определенной структурой и героем, направленная на решение задач обучения, наставничества, развития и мотивации. Web-квест – это образовательная технология, в рамках которой педагог формирует интерактивную поисковую деятельность обучающихся, в ходе которой они мотивируются к самостоятельному добыванию знаний, задаёт параметры этой деятельности, контролирует её и определяет временные пределы [**Error! Unknown switch argument.**, С. 36-42]. Фактически, использование информационно-цифровых форм обучения подразумевают под собой развитие новых ролей и функций педагога в образовательном процессе.

Следует отметить, обновление функционально-ролевого репертуара педагога связано с прогнозом исследователей и разработчиков «Атласа новых профессий», которые отмечают, что к 2030 году профессия «учитель» постепенно будет модернизироваться, включая в себя новые функциональные роли,большое разнообразие которых заключено в фигуре педагога – от консультанта до организатора учебного процесса, от коммуникатора до игромастера, от модератора до разработчика образовательных траекторий, от координатора до архитектора образовательных экосистем. По мере освоения новых ролей, включения педагога в новые социальные ситуации происходит формирование функционально-ролевого репертуара [15].

Однако сегодня перед будущим педагогом существует ряд проблем, препятствующих эффективному формированию функционально-ролевого репертуара, оптимизирующего образовательный процесс традиционного, смешанного и дистанционного типов обучения, с учетом персонализации, концентрированной и структурированной подачи информации. В первую очередь, проблемы формирования функционально-ролевого репертуара актуализированы развитием смешанного и дистанционного типов образования, специфическая организация которого потребовала педагогов нового профиля – способных выполнять роль организатора учебного процесса,

игромастера, разработчика образовательных траекторий и др. Внедрение в образовательный процесс смешанного и дистанционного типов обучения в образовательный процесс определяют проблемы формирования функционально-ролевого репертуара [16, с. 59-69]. Среди них можно выделить:

1. *Преобладание у преподавателей в процессе взаимодействия со студентами традиционной роли транслятора знаний.* Здесь обучающийся оказывается в зависимой позиции и является только получателем знаний. В рамках смешанного типа образования видоизменяются и преобразуются формы диалога и взаимодействия субъектов образования, что накладывает отпечаток на формирование функциональной роли педагога по организации взаимодействия и способам общения в информационной среде [17, с. 184-206].

2. *Цифровое неравенство.*Для освоения педагогом новых функциональных ролей необходимо погружение в цифровое пространство при смешанном и дистанционном типов образования. Однако не все обучающиеся в рамках образовательного процесса имеют неограниченный доступ к цифровому образовательному контенту, высокоскоростному Интернету, качественному мультимедийному оборудованию (web-camera, микрофон, звуковое оборудование, обновленное программное обеспечение и др.).

3. *Отсутствие компетенций (цифровых) в ФГОС направления «Педагогическое образование»* по развитию способности и умений работать в цифровой информационно-образовательной среде. Проблема заключается в отсутствии систематизированных знаний о цифровой трансформации, понимания корреляции между протекающими процессами и явлениями, сложностью глубокого погружения в технологии, развитие которых поспособствовал технологический сдвиг. Поскольку нет понимания структуры новых цифровых компетенций, значит, происходит подмена данных компетенций личностными качествами педагога, его способностями, умениями и знаниями.

Решение вышеуказанных проблем мы видим в следующем:

1. Разработать и реализовать программу формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога, включающую организационно-управленческий, научно-методический и диагностический блоки, с внедрением в учебный процесс инновационных методов (кейс-метод, web-квесты, геймификация, сторителлинг и др.) и средств (электронный учебник, видеопрактикум, онлайн-курсы, тренажеры и др.) обучения. В рамках разработки такой программы, возникает необходимость в создании учебно-методического пособия, которое содержало бы в себе указания, раскрывающие содержание методов интерактивного обучения, технологический процесс и рекомендации практического применения методов, форм и способов формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога.

2. Совершенствовать цифровую информационно-образовательную среду, включающую в себя разработку образовательного цифрового контента (электронных учебных материалов, цифровых образовательных ресурсов, учебных онлайн-курсов, и др), педагогических технологий (поисково-проблемное обучение, эвристическое обучение, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала и др.).

3. Разработать перечень ключевых цифровых компетенций и механизма его постоянной актуализации. Сформулировать названия выявленных компетенций и описать варианты их содержательного наполнения, выделив общее «ядро» и вариативную составляющую. Представить компоненты диджитадизации, на которых основываются требования к педагогическому составу вуза с развитой цифровой средой. Перечню ключевых компетенций педагога установить *мотивы – цели – действия – саморазвитие – результат* на основе анализа структуры деятельности педагога в цифровой образовательной среде, что обеспечивает преемственность и последовательность развития ключевых цифровых компетенций и возможность их согласования по уровням квалификации с профессиональными компетенциями.

Таким образом, теоретический анализ литературы позволил нам обозначить, что выполнение педагогом нового функционально-ролевого репертуара оказывает влияние не только на учебный процесс, но и развитие личности обучающегося, в связи с чем педагог находится в поиске своего развития в более сложных и непривычных для него условиях, таким условием в современной школе является цифровая информационно-образовательная среда. В этом смысле репертуар педагога всегда должен быть нацелен на перспективу формирования и развития личности педагога, а выполняемые функциональные роли отвечать вызовам времени.

Список литературы:

1. Лысов, И.А. Учебные комплексы как фактор устойчивого развития вуза, предпринимательства и региона / И.А. Лысов // Образовательные технологии. – 2013. – №3 – С. 73-84.
2. Философский энциклопедический словарь / ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь. – СПб., 1998. С. 157.
4. Урунтаева, Г.А. Структура профессиональной деятельности педагога дошкольного образования: подходы к изучению / Г.А. Урунтаева // Мир образования – образование в мире. 2016. – № 4 (64) – С. 190-199.
5. Словарь иностранных слов. 18-е изд., стер. М., 1989. С. 557.
6. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х книгах / В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Издательство Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1 – 174 с.
7. Поздеева, С.И. Роль позиции педагога в изменении содержания образования / С.И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск. – 2005. – № 2. – С. 18-21.
8. Кустова, О.Л. Деятельность учителя как предмет социально-ролевого анализа / О.Л. Кустова // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 84-89.
9. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка профессионального развития / саморазвития педагога / Б.Е.Фишман // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 3 – С. 10-16.
10. Колмакова, И.Г. Психологические особенности и условия развития полиролевого поведения учителя: Дисс. … кандидата психологических наук: 19.00.07 / И.Г. Колмакова. – Москва, 2008. – 182 с.
11. Малый академический словарь / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: АН СССР, Ин-т рус. яз.; 2-е изд., испр. и доп. — М.: Русский язык, 1981—1984.
12. Просветова, Т.С. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Т.С. Просветова. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 210 с.
13. Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. — М.: Практика, 2016.
14. Щербина, А.Н. Веб-квест как инновационная технология в системе реализации ФГОС / А.Н. Щербина. – Нижний Тагил: Электронный научный журнал «Наука и перспективы», 2016. – С. 36-42.
15. Атлас новых профессий. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf.
16. Дьяконов, Б.П. Новые профессиональные роли педагога в современной информационно-образовательной среде / Б.П. Дьяконов, Б.М. Игошев // ВЕСТНИК Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2014. № 1. – С. 59-69.
17. Иванова, Н.Л. Профессионалы и проблемы внедрения инноваций в вузе / Н.Л. Иванова, Е.П. Попова // Вопросы образования. – 2017. №1. – С. 184-206.

Иванова Е.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Егорова Г.И., докт. пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут

МОДЕЛЬ ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЯХ. ВЗГЛЯД БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Меня как будущего учителя заинтересовали модели поведения педагога, востребованные в различных ситуациях. Отмечу, тот факт, что примеры ситуаций педагогического взаимодействия показывают, что установление контакта с обучающимися на учебных занятиях, требует от участников способности понимать мотивы поведения, эмоционально реагировать на другого человека (эмпатия), проводить и саморегуляцию.

Всем сегодня очевидно, что различные модели поведения педагога в трудных педагогических ситуациях могут играть как положительную, так и отрицательную роль. Положительный эффект проявляется через создание на занятии эмоционально-творческой атмосферы сотрудничества. Отрицательный эффект ведет к разрушению отношений, потере контакта со студентами, учениками, снижает познавательную активность.

Раскрывая особенности модели поведения педагога в трудных педагогических ситуациях, отмечу их ключевые особенности. Пассивно-деструктивная модель поведения педагога ориентирована на ключевые позиции (предвзятое отношение; равнодушие; ужесточение требований; формализм; отсутствие индивидуального подхода; снижение мотивации к совместной деятельности и общению; снижение продуктивности деятельности. Если говорить об активно-конструктивной модели поведения педагога, то делаем уклон на следующих позициях (работа над собой; пересмотр занятия; усиление подготовки к занятию; поиск новых методов; вовлечение студентов в ситуацию на занятии; подчеркивание положительных моментов; эмпатия.

Основными условиями для реализации эмоционально-творческого обучения на учебных занятиях со студентами и в период прохождения педагогической практики выступают: участие в коммуникативном процессе; преодоление страха на основе умелой саморегуляции и внутреннего диалога; преодоление трудностей на основе эмоционально-волевой саморегуляции; активное взаимодействие со всеми участниками совместной деятельности; знание и применение на практике техник и правил эффективного общаться; учет во взаимодействии значимости эмоционального поведения других участников общения и собственного поведения.

Нами отмечено, что начиная с первого курса, студенты становятся активными партнерами в педагогическом взаимодействии. Педагог в роли транслятора знаний и студент в роли пассивного слушателя уходят в прошлое. Академический стиль преподавания, классическую лекцию и семинар никто не отменяет, но доля интерактивных форм взаимодействия в образовательном процессе возрастает. Педагог становится организатором продуктивного творческого процесса учебно-познавательной деятельности студентов.

В современном образовании говорят о новой роли преподавателя-тьютора, оказывающего учебно-методическую помощь на всех этапах освоения образовательной программы [2]. С учетом новых социальных требований, новых идей и подходов обучение в высшей школе рассматривается как целенаправленный процесс управляемого познания явлений окружающего мира, освоения способов действий, накопления опыта ценностного и творческого отношения к различным объектам при взаимодействии педагога с обучающимися [9]. Сегодня ключевыми квалификационными характеристиками

выпускников вузов являются: аналитические способности, профессиональные знания, командная работа, лидерские качества, навыки коммуникации, иностранные языки [6].

Данные характеристики отражают объективный и субъективный опыт студента, уровень развития его мыслительной деятельности, а также социально-психологические качества личности. Такие способности и качества развиваются при условии, когда студент выступает как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Выбор преподавателем активных методов обучения, способствующих актуализации творческого потенциала личности, зависит от предметной области, которая определяет цели и задачи обучения, направленные на формирование специальных знаний, умений и навыков; развитие профессионального мышления; реализацию личностного потенциала студента средствами обучения.

Определение эффективности обучения требует анализа результатов деятельности: результативности и применимости, оценки и самооценки. Субъективная оценка проявляется в отношении самих студентов к процессу познания. Объективная оценка включает изменения в развитии, уровне обученности и воспитанности студента, происшедшие под доминирующим влиянием методов обучения за определенное время.

К результатам обучения следует отнести развитие личности, формирующее исследовательский ум, способность проблематизировать идеи и порождать новое, системное и критическое мышление, понимание и социальное взаимодействие [3]. Основным результатом является рост самоуважения и чувства собственного достоинства, повышение уровня творческого развития и уровня общего умственного развития, прирост работоспособности. Подходами к обучению, определяющими стратегию педагогической деятельности в преподавании дисциплин, выступают: личностно ориентированный, деятельностный, культурологический, аксиологический, гуманитарный, региональный, компетентностный.

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов возможна в рамках каждого из названных выше подходов. Содержание, средства и методы обучения подбираются и организуются так, чтобы обучающийся смог проявить избирательность к изучаемому материалу, его виду и форме [1]. Современное учебное занятие в обучении бакалавров педагогического образования должно строиться в соответствии со следующими принципами: субъективизации; межпредметности; коммуникативности; рефлексивности; импровизационности [4]. В гуманитарном образовании важным является не только воспроизведение общественного опыта, но и выработка индивидуального опыта отношения к объектам живой природы. Включенность субъектного опыта в процесс познания объектов способствует развитию образованности личности.

К объективным условиям, которые необходимы для активизации творческого потенциала в образовании, отнесены ключевые факторы личностно ориентированного образования:

- использование материала общеобразовательного смысла, разнообразных форм, методов и средств организации деятельности, позволяющих реализовать субъектный опыт студентов, выработать отношение к биологическим проблемам;
- партнерство как взаимное дополнение и обогащение новыми данными по проблемам человека;
- создание на занятиях атмосферы заинтересованности, выполнение учебных заданий имеющих личностный смысл;
- применение дидактического материала, позволяющего обучающемуся выбирать соответствующие для него вид и форму учебной деятельности;
- поощрение стремления находить собственный способ решения биологической задачи или проблемы;
- создание ситуаций общения, позволяющих каждому проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в методах работы, вести диалог.

С позиций деятельностного подхода в образовании важна организация деятельности студентов, способствующая переходу в позицию субъекта учебно-познавательной и практической деятельности, овладению различными видами и способами работы по эффективному усвоению содержания.

В процессе обучения по дисциплинам преподаватель акцентирует внимание на развитии таких интеллектуальных способах действия как умение анализировать, сравнивать, классифицировать, систематизировать объекты, выражать явления в виде логических схем и обобщающих таблиц, аргументировать результаты, формулировать выводы и др. Практические умения и навыки формируются путем усвоения способов изучения и оценки состояния системы, её отдельных компонентов, составления, обсуждения и представления информации о ней [8].

Суть гуманитаризации образования заключается в приобщении студентов к творческой деятельности и методологии нового открытия. Его смысл состоит в сложном способе усвоения личностно-значимого смысла знания, а также гуманистической направленности знания. Наиболее продуктивным на современном этапе образования, по мнению большинства специалистов, является системный метод, обусловленный процессами интеграции, междисциплинарности и взаимосвязанности. Методология междисциплинарности заложена в исследовательском характере знания. Её сущность состоит в систематизации знаний, развитии интеллектуально-творческого мышления, преобразовании уже известного знания за счет появления новых фактов, формировании нового знания [6].

С позиций дидактики системный метод осуществляется путем выделения в процессе обучения части задач, которые решаются с помощью межпредметных связей за счет расширения объема знаний, эффективности обучения и применения знаний, а также умений и навыков на практике [7]. Активизации творческого потенциала личности в большей степени способствует самостоятельная деятельность, которая предполагает познавательную и поисковую активность, планирование, выбор и структурирование адекватных способов действий в соответствии с замыслом, самостоятельное достижение поставленной цели, осуществление самоконтроля и самокоррекции полученных результатов.

Переход от самостоятельной работы репродуктивного характера к творческой самостоятельной деятельности осуществляется через этап реконструктивно-эвристической активности студентов (самостоятельная работа с элементами творчества). В основе формирования творческой профессиональной личности будущего специалиста лежит самостоятельная творческая деятельность, отражающая творческую самостоятельность субъекта, которая позволяет обучающимся применять знания в новой ситуации, самостоятельно ставить и решать задачи, уходить от шаблонов, реализовать собственный замысел и осуществлять самоанализ [3].

Сравнительный анализ уровня усвоения знаний у студентов-гуманитариев позволил определить некоторые специфические особенности форм и методов обучения, используемых в преподавании гуманитарных дисциплин. В преподавании гуманитарных дисциплин преобладают: рефлексивные технологии; анализ теорий, подходов; множественность взглядов, подходов; овладение теоретическими понятиями; анализ ситуаций.

Ведущими способами взаимодействия преподавателя и студентов на учебных занятиях по гуманитарным дисциплинам выступают: диалог, полилог, учебная дискуссия, решение ситуационных и предметных задач, интерактивные методы. Студенты-гуманитарии: хорошо говорят, размышляют, анализируют, сопоставляют подходы, приводят примеры, разбирают ситуации, объясняют понятия и главные идеи. Характерными особенностями мыслительной деятельности студентов-гуманитариев являются: теоретическая рефлексия, глубинный теоретический анализ, открытые вопросы,

философствование и размышление. В преподавании естественнонаучных дисциплин отмечаем, что доминирует:

- междисциплинарный подход (например, без знания морфологии, биохимии, физиологии и т.д. не объяснить закономерности функционирования организма с точки зрения других наук, например медицинской генетики, иммунологии); визуализация материала (фотографии, изображения, схемы); объяснение функциональных механизмов изучаемых явлений; точность изложения материала, безошибочность формулировок; умение сложное объяснить просто.

Наблюдение за учебно-познавательной деятельностью студентов-одногрупников на учебных занятиях позволило выявить некоторые характерные особенности: уточняют информацию, немногословны, внимательно слушают, требуют объяснения, пояснения и детализации информации, сомневаются, задают вопросы о непонятном материале, некоторые понятия или законы понимают буквально, однозначно. Испытывают трудности теоретической рефлексии, преобладает практико ориентированное мышление, вопросы носят закрытый характер.

Учитывая то, что юность это период интенсивного интеллектуального развития, учебные задания должны быть одновременно направлены на разные функции: понимание, осмысление, запоминание, структурирование в памяти студента учебного материала, его сохранения и целенаправленную актуализацию при решении проблемных задач.

Многолетний опыт интереса к выбранной теме показывает, что систематическое применение инновационных технологий, активизирующих совместную активную мыслительную деятельность на учебных занятиях, позволяет не только повышать качество преподавания, но и развивать интеллектуальные способности, самостоятельность; усиливать творческую активность, а также изменять ценностные ориентации и мотивационные установки, как студентов, так и преподавателей.

Важной составляющей творческого сотрудничества и инновационного поведения преподавателя и студента является наставничество, обмен опытом, освоение нового, реализуемые в условиях совместной деятельности. Своеобразие педагогического творчества заключается в том, что педагог демонстрирует студентам стиль педагогической деятельности, формы, методы и приемы обучения, коммуникативное поведение и др.

Так, известно, что выпускники педагогического вуза приходят в школу с чертами заимствованного у преподавателей вуза стиля преподавания. Для того чтобы сформировался индивидуальный стиль понадобится достаточно много времени в профессиональной деятельности, осмысление собственного опыта.

Исследование педагогической продуктивности учителей показало, что большая часть времени на уроке отводится на сообщение информации, на вопросы диагностирующие уровень подготовки, ответы на эти вопросы. Значительно меньше времени уделяется вопросам, побуждающим к самостоятельности и творчеству, принятию идей учащихся и совместной деятельности. Задачи и задания учителя на уроке ориентированы на развитие конвергентных мыслительных операций. Результатом явились следующие деформации творческого мышления: обеднение оригинальности, сужение инициативы и самостоятельности мышления, ориентация на стандарт, образец и правило [7]. Условиями и факторами развития творческого стиля деятельности в образовании являются: проблематизация содержания образования, рефлексивная позиция преподавателя и студента в учебном процессе, диалог как форма осуществления субъект - субъектного взаимодействия в учебном процессе, основанном на межличностном, а не на ролевом взаимодействии [2]. Активизации творческого потенциала студентов способствуют действия по выделению и анализу проблемы, самостоятельные суждения и критичность мышления, поиск и генерирование оригинальных идей для решения проблемы, проведение ассоциаций, установление межпредметных связей, перенос знаний и умений в частично измененные или новые ситуации.

Личностной основой совместной творческой деятельности выступают особенности эмоционально-волевой сферы личности: интерес, творческие усилия, упорство, независимость в суждениях, вера в результат, высокий уровень самооценки, стремление и потребность внедрять новое и др. Значимость эмоционально-творческого обучения состоит в том, сто эмоциональный компонент обучения входит в структуру профессионального интереса, среди прочих: мотивационного, волевого, познавательного и потребностно-деятельностного.

Формирование профессионального интереса высокого уровня связывается с эффективной самореализацией в выбранной профессии и включает в себя мотивационное, эмоционально-познавательное и ценностно-целевое отношение личности к профессиональной деятельности.

Для формирования профессионального интереса высокого уровня необходимо создание и внедрение системы методов обучения, способствующих развитию всех компонентов профессионального интереса.

Через эмоциональный аспект совместной деятельности осуществляется актуализация творческого потенциала личности, в результате проблемой в обучении становится не выполнение задания, а соотнесение его с эмоциональным отношением личности как проявлением индивидуальности.

Реализация эмоционально-творческого обучения в профессиональной подготовке учителей способствует приобретению ими умений и навыков совместной деятельности, работы в команде, общения на разных уровнях (с преподавателями, сверстниками, учащимися, школьными учителями).

Список литературы:

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – Москва ИНТОР, 1996.С 38.
2. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 675с.
3. Егоров, А.Н. Ведущие принципы формирования экологической компетенции бакалавров техники и технологии //Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина Научный журнал № 3, Том 3. Педагогика. - СПб, ГГУ имени А.С Пушкина, 2014, С. 33 – 46.
4. Егорова, Г.И. Профессиональная подготовка бакалавров в параметрах интеллектуализации как ведущего ориентира высшей школы //Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 1 (29). С. 113-120.
5. Егорова, Г.И. Формирование полиэтнической культуры как основы социализации обучающихся в современных условиях// Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5; URL: www.science-education.ru/128-22382
6. Кривых, С.В. Диверсификация в пространстве развития педагогического образования // Академия профессионального образования. – 2019. - № 3. – С. 3-11.
7. Кривых, С.В. Моделирование образовательного процесса в вузе в современных условиях // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы 20-й Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд. РГПУ, 2019. – С.297-302.
8. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016. – 284 с.
9. Лапыгин, Ю.Н. Методы активного обучения [Текст]: учебник и практикум для вузов / Ю.Н. Лапыгин. – М. : Изд-во «Юрайт», 2016. – 248с.

Казакова Ю.А., аспирантка СурГПУ
научный руководитель: Абрамовских Н.В.,докт.пед.наук, доцент СурГПУ
Г. Сургут

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Преобразования социально-экономического характера в мире способствовали акцентированию внимания учёных к вопросам формирования у молодежи таких качеств как: умение самостоятельно принимать решения, проявлять инициативность, мобильность, быть конкурентоспособными и адекватно воспринимать конкуренцию.

В условиях модернизации высшего и профессионального образования важным становится осуществление поиска средств, методов и способов формирования у подрастающих поколений социальной инициативности, ориентирующей студентов младших курсов на активное участие в социальной жизни общества.

Проведя теоретический анализ источников, мы можем привести определение понятию «Социальная инициативность» - качество личности, которое формирует в человеке способность к самостоятельным начинаниям, которые приводят личность к успехах в социальной сфере. Для раскрытия понятия «Инициативность», нами проанализировано его исходное понятие «Инициатива».

Данное понятие рассматривается как одна из разновидностей общественной активности, которая осуществляется определенным лицом или группой. Ее основа заключается в деятельности добровольного характера, которая осуществляется на благо общества.

Проявление личностью инициативы формирует инициативность, – которая представляет из себя ту черту характера, которая определяется в предрасположенности к самостоятельным и активным действиям, формирующиеся в образовательном процессе с применением активных методов и средств, а также во внеучебной деятельности. Инициативность проявляется в способности генерировать и реализовывать свои идеи; разрабатывать актуальные проекты, способствующие решению проблем.

Несмотря на активную студенческую жизнь, существует проблема низкой социальной инициативности среди студенческой молодежи.

Рассмотрим общепринятые причины низкой социальной инициативности студенческой молодежи:

1. Мотивация к учебной деятельности, спорту, культуре и другим сферам деятельности на низком уровне, из чего вытекает отсутствие желания к определенным инициативам, студенты не видят в чем-либо смысл и предпочитают расставлять приоритеты в пользу пассивной ориентации к чему-либо.

2. Отсутствие жизненных планов, поиск себя. Данная проблема вытекает из первой. Пока у студента нет мотивов к поиску интересной для себя деятельности, пока студент не проявляет себя и не демонстрирует свои возможности, эта проблема будет существовать.

3. Не в полной мере сформирован уровень зрелости, серьезности, боязнь становиться взрослым и брать ответственность, за что либо - на себя.

Как правило, проблема не существует сама по себе, так как ее формируют некие факторы, которые оказывают влияние на возникновение данных проблем:

1. Пример родителей. Как правило, не во всех семьях организуется активный досуг и осуществляется активная жизненная позиция. Таким образом, в процессе становления личности становится нормой низкая социальная активность и инициативность. К сожалению не всегда родители и дети имеют общие интересы и способность найти общий язык. Но, в семьях где родители ведут насыщенный социальный образ жизни, дети имеют

и активную жизненную позицию, в дальнейшем стараясь следовать данному примеру. Все люди обладают разными чертами характера, темпераментом, соответственно и уровень их инициативности будет зависеть от характерных черт характера. Неуверенным в себе детям, испытывающим чувство одиночества, необходима поддержка родителей, которые бы помогли своему ребенку развить лидерские и коммуникативные качества при помощи работы психолога или же специализированных организаций.

2. Пример сверстников. Окружение подростка играет немало важную роль, ведь оно определяет, чем будет заниматься подросток в свободное время от учебы. Будет ли он без присмотра находиться в сомнительной компании или же будет заниматься в какой-то спортивной секции или школе искусств, при этом развиваясь духовно и физически. Если подросток уверен в себе и стремится к достижению успехов, на пользу ему пойдет общение с такими же успешными сверстниками, важно чувствовать конкурентоспособность, смотря на успехи друзей, подростку, несомненно захочется следовать его примеру. Но если подростку не хватает поддержки от родителей и его упрекают в каких-либо недостатках, конкурентоспособность может его наоборот сломить, тут важна поддержка друзей [2, с. 2]

Как отмечается, воспитательная работа - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей. Данные ценности взаимосвязаны с социальной инициативностью и успешно формируются у студентов в проектной деятельности, при следующих условиях: расширение спектра видов и форм проектов, позволяющих включить молодежь в социально-полезную деятельность и осуществить самостоятельный выбор инициативной роли в проекте; осуществление социально-педагогического сопровождения проектной деятельности. Метод проектирования в условиях современной России имеет значительную актуальность. Проектная деятельность удобна тем, что ее использование возможно, как индивидуально, так и в группе, в паре, ее направленность разносторонняя и сроки ее могут зависеть только от организаторов проекта.

Для решения проблем рассмотрим ряд мероприятий, которые предлагает автор А. Суровицкая.

Проектная деятельность уникальна и тем, что ее реализацию можно осуществлять с помощью разнообразных методов и средств. Широко используются различные методики, способствующие управлению студентами организацией проектных мероприятий выдвинутых автором:

1. Работа в команде и коллективный контроль. В настоящее время, актуально работать в команде, это поднимает корпоративный дух и позволяет всесторонне организовывать деятельность коллектива, также это может сплотить коллектив, способствую формированию таких качеств как дружелюбие, поддержка и желание стремится совместно к общей цели совершенствуя что-либо. Использование командной работы приводит к значительному изменению качества выполняемой работы. Люди в команде все абсолютно разные не только по характеру, но и по более важным качествам, у них разный пол, национальность, раса, убеждения. Данные различия между людьми не должны мешать работе и не должны приводить к конфликтным ситуациям, а наоборот должны извлекать из каждого человека его уникальность и способствовать понимать и уважать людей, которые не похожи на них [1, с. 108].

Проектная команда – это группа людей, которые стремятся к общему результату и имеют единую цель. В связи с тем, что в проектировании все виды деятельности должны быть разделены, каждый участник проектирования ответственен за свою деятельность, но несмотря на это, работа в команде помогает тем, что в любой момент, всегда можно рассчитывать на помощь соучастников. Работа в команде развивает необходимые личностные и профессиональные качества такие как – коммуникабельность, дружелюбие, способность оказать поддержку, способность выявить и корректно указать на недостатки

и помочь с их устранением. При реализации проекта всегда есть необходимость в коллективном контроле, несмотря на то, что у каждого есть своя зона ответственности.

2. Стимулирование, которое происходит исходя из следующих аспектов:

- Материальное вознаграждение в форме повышенной стипендии или стипендии Губернатора за особые заслуги.

- Материального удовлетворения, которое происходит за счет прилюдной похвалы, которое всегда приятно любому человеку, а также мотивирует остальных участников проекта.

- Личностный и профессиональный рост, которые увеличивается за счет сформированных компетенция разного уровня в области будущей профессиональной деятельности [1, с. 70]

3. Узконаправленная деятельность. Важно определить узконаправленную область и сферу деятельности и придерживаться ее, не выходя за рамки и не решая глобальные проблемы.

4. Мотивация. Проблема мотивации в учебной и вне учебной деятельности студентов актуальна как для психологии, так и для педагогики. Эффективность деятельности всегда зависит от уровня замотивированной личности студента. Мы можем разработать формы и методы для реализации проектной деятельности со студентами благодаря анализу мотивации студентов, благодаря ней мы можем подобрать те или иные наиболее подходящие мероприятия. Для этого вам нужно знать, как возникают определенные мотивы, как и каким образом мотивы могут быть приведены в действие.

5. Творчество. Любая деятельность открыта для творчества. Конечно, существуют стандартные способы выполнения работы, но творческий подход помогает продвигать устоявшиеся рамки, с меньшими усилиями достичь того же результата или изменить результат, в принципе, делая рабочий процесс более интересным. В целом, творческий процесс можно сравнить с поиском выхода из безнадежной ситуации: творческое решение появляется тогда, когда стандартные доступные решения не удовлетворяют или просто отсутствуют.

6. Внешнее управление. Хоть студенческая молодежь считает себя достаточно самостоятельным контингентом, в своем подсознании им необходимо знать, что за их деятельности будет производиться внешний контроль руководителем проекта, так как это придаст ему уверенности и спокойствие за выполнение своих обязонностей.

В современных условиях формирование социальной инициативности студентов посредством проектной деятельности со студентами позволяет решать ряд перечисленных проблем, также – значит, активно дополнять ранее разработанную форму управления: формируется конкурентная среда для социокультурного пространства, в сфере образования складывается настоящая многопрофильная личность. Доказательством этому служит активное участие студенческой молодежи в области социокультурного проектирования, а также грантов в области культуры и образования, в данном случае традиционное финансирование уходит на второй план, теперь средства для содержания и реализации своей деятельности достаются в основном через конкурсы для реализации конкретных проектов.

Список литературы:

1. Суровицкая, А.В. Досуг провинциальной молодежи как аспект муниципальной молодежной политики / А. Суравицкая: Социология, 2016. - С. 70-73. ISBN: 978-3-294-028576-2. – Текст: непосредственный.
2. Шевчук, Н.В. Возрастные особенности студентов / Н.В Шевчук: Социальная сеть работников образования. - 2015. - С.1-3. ISBN: 978-6-406-039585-5. – Текст: непосредственный

Кобылинская О.А., студентка СурГПУ
научный руководитель: Зырянова С.М., канд. пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ ДОО

На сегодняшний день развивающееся Российское общество осуществляет переход к более качественному уровню образования. На первый план в нормативных документах об образовании выходит проблема качества педагогических кадров.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования указывает на требования к профессиональной компетентности педагога, которые на данный момент отличаются от нынешней ситуации в учреждениях [4]. Это сподвигло законодательные органы власти разработать документ, регламентирующий требования к содержанию и качеству педагогической деятельности. Это приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [5].

Рассматривая управленческий аспект процесса профессионального развития педагога, мы можем говорить о том, что он может быть эффективным только тогда, когда все его элементы упорядочены и соответствуют современным требованиям. Рассмотрим подходы, которые способствуют эффективному управлению профессиональным развитием педагогов [1, с.47].

Подход 1 – системный

Системный подход профессионального развития педагога является основой реализации программы ФГОС. Он предполагает акцент на процесс принятия управленческих решений на каждом уровне организации. Все системы, отделы и звенья в образовательной организации связаны между собой коммуникационными каналами, которые позволяют избежать единоначалия в принятии управленческих решений и делать их более эффективными.

Основная задача руководителя организации в рамках данного подхода – обеспечить открытость, адаптивность и профессионального развития педагога в соответствии с принципом системности.

Подход 2 – процессный (функциональный)

Управление профессиональным развитием педагогов – это система взаимосвязанных между собой функций, а каждая функция представляет собой серию из определенных действий. Их последовательное выполнение обеспечивает успех деятельности образовательной организации. То есть управление представляет собой иерархическую структуру процессов, обеспечивающих функционирование профессионального развития педагога.

Функции управления, в рамках этой концепции, следующие [3, с.53]:

- планирование;
- организация;
- мотивация;
- делегирование;
- координация;
- коммуникация;
- принятие управленческих решений;

– формирование кадров;
– оценка и контроль.

Функциональный подход определяет основы управления профессиональным развитием педагогов и способы их реализации.

Подход 3 – интегративный

Его основу составляют знания, умения, навыки и компетенции руководителя, а также кадрового состава. Открытый стиль педагогической коммуникации, партнерское общение между членами коллектива, родителями и обучающимися создает положительный микроклимат в образовательном учреждении и позволяет совершенствовать процесс профессионального развития педагога.

Для эффективной организации коммуникаций в работе с учащимися и родителями, педагогические работники и руководители образовательного учреждения проходят курсы повышения квалификации и переподготовки.

Подход 4 – личностно-ориентированный

Руководитель использует его как в организации образовательного процесса, так и в системе управления профессиональным развитием педагогов.

1. Личностно-ориентированный подход в системе организации профессионального развития педагога до введения ФГОС образование в большей степени было ориентировано на формирование у детей определенный знаний, умений и навыков. Новые стандарты направлены на преодоление учебно-дисциплинарного подхода. Педагог сквозь призму личностно-ориентированного подхода рассматривается как наставник, партнер и помощник учащегося. Его задачи – помогать, развивать инициативу учащегося, что требует оснащения новыми педагогическими методами и технологиями.

2. Личностно-ориентированный подход в управлении кадрами основан на учете «человеческого фактора» в образовательной организации. Для обеспечения эффективной работы сотрудников организации руководитель должен знать о:

– факторах мотивации сотрудников;
– удовлетворенности педагогов условиями труда;
– сформировавшемся в образовательной организации микроклимате;
– эффективных стилях руководства и т.п.

Выделяют три стиля руководства – либеральный (отсутствие инициативы со стороны руководителя), авторитарный (руководитель – абсолютный лидер) и демократический (управление при взаимодействии с коллегами). Руководитель образовательной организации должен уметь использовать каждый из них в соответствии с ситуацией.

Подход 5 – деятельностный

Рассматривает управление профессиональным развитием педагога как вид деятельности, включающий следующие компоненты:

– объект и субъект;
– мотивация;
– целеполагание;
– действия, способы и средства достижения цели;
– контроль и оценка результатов.

Говоря о категории деятельности, Л.С. Выготский выделяет два ее аспекта в педагогической деятельности: инструментальная структура деятельности и взаимоотношения с другими людьми.

Подход 6 – ситуационный подход

Основным принципом управления профессионального развития педагога, согласно данного подхода, является ситуация. То есть управленческие решения руководителя должны опираться на конкретные обстоятельства.

Ситуационный подход в управлении профессиональным развитием педагога предполагает:

1. анализ образовательной деятельности и определение дефектов ее реализации;
2. оценка результатов деятельности;
3. прогнозирование профессионального развития педагога;
4. прогнозирование осуществляется на основании конкретных ситуаций с помощью методов педагогической диагностики.

Подход 7 – управление по результатам

Управление по результатам предполагает систему, при которой для каждого сотрудника или группы определены показатели результативности.

Руководитель и подчиненные ставят цели и задачи деятельности и согласовывают их. Это помогает более осмысленно и целенаправленно подходить сотруднику к собственной деятельности, находить наиболее эффективные способы реализации поставленных целей.

Управление по результатам осуществляется на трех уровнях:

- определение миссии;
- оценка качества и полноты услуг, оказываемых образовательным учреждением;
- диагностика удовлетворенности родителей результатами деятельности.

В качестве результатов могут выступать такие целевые показатели, как здоровье, уровень социализации и формирование ценностных ориентиров, уровень развития в соответствии с индивидуальными способностями и возможностями и др [2, с.230].

Таким образом, современная система управления профессиональным развитием педагога требует комбинированного использования как базовых, так и инновационных подходов в управлении. Применяя их, необходимо опираться на принципы эффективной научно-методической деятельности, учета инновационных процессов в образовании, формирования кадрового потенциала, обеспечения условий для реализации ФГОС ДО и др.

Список литературы:

1. Виноградова, Н.А. Управление дошкольным образованием: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Виноградовой Н.А., Микляевой Н.В. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 394 с.
2. Владимирова, Н.Ю. Модель организации деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / Владимирова Н.Ю. // Молодой ученый. – 2019. №14. – 228-232 с.
3. Иванова, О.А. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации / Иванова О.А., Антонов Н.В. // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2019. №1. – 51-57 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] : Режим доступа :http://base.garant.ru/70512244/#ixzz40uN5bSc8
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от «18» октября 2013 г. № 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" [Электронный ресурс] : Режим доступа :https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html

Кузьминых В.А., студентка ШГПУ
научный руководитель: Шерешкова Е.А., канд. псх. наук, доцент ШГПУ
г. Шадринск

ВЗАИМОСВЯЗЬ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ И САМООЦЕНКИ

Успешная профессиональная деятельность специалиста во многом зависит от правильного профессионального выбора. Однако современные старшеклассники испытывают значительные трудности в профессиональном самоопределении, т.к. не имеют представления о профессиональной деятельности взрослых – с одной сторона, а с другой стороны – у них слабо выражены навыки принятия решений. Готовность старшеклассника к профессиональному самоопределению является главным условием правильного выбора направления профессиональной подготовки.

Исследованием психологической готовности к различным видам деятельности занимались многие исследователи. В работах Л.С. Нестерян, В.Н. Пушкина, Е.П. Ильина психологическая готовность рассматривается как психическое состояние, которое способствует эффективности деятельности и достижению качественного результата. В работах А.Ц. Пуни, В.Ф. Сафина, Б.Г. Ананьева психологическая готовность определяется как психическое состояние, которое зависит от личностных свойств и качеств, а также специфики предстоящей деятельности. В исследованиях М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, К.М. Дурай-Новаковой психологическая готовность понимается как сложное и целенаправленное проявление личности [1]. Исследованием психологической готовности к выбору профессии занимались Н.С. Пряжников, И.В. Дубровина, В.И. Байденко, А.П. Чернявская, С.Н. Чистякова [2-4]. В работах исследователей анализируются: структура психологической готовности к выбору профессии у старшеклассников и трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при выборе своего профессионального пути [4].

Л.Ю. Ювенская трактует готовность старшеклассника к профессиональному самоопределению как сложное целостное состояние личности, предполагающее совокупность нравственно-психологических качеств человека, дающих возможность ему осознать свои способности и свое отношение к определенной профессиональной деятельности.

Е.В. Ананьина полагает, что готовность к профессиональному самоопределению – внутреннее качество личности, которое формируется в процессе жизнедеятельности (в образовательном процессе) и предполагает наличие обобщенных характеристик, дающих возможность старшекласснику сознательно и обоснованно сделать выбор вида профессиональной деятельности и наметить для себя образовательную траекторию.

А.П. Чернявская выделяет пять взаимосвязанных компонентов психологической готовности к выбору профессии: автономность, планирование, принятие решения, информированность и эмоциональное отношение. Автономность предполагает самостоятельную активную и ответственную позицию по отношению к процессу выбора профессии, а также независимость от окружающих, умение выделять свои собственные профессиональные приоритеты. Планирование предполагает умение строить план своего профессионального развития, различные варианты по достижению профессиональных целей. Информированность предполагает, что старшеклассники обладают информацией о мире профессий в целом и информацией об отдельных профессиях, а также о своих профессионально важных качествах, необходимых для овладения профессиональной

деятельностью в определенной области. Эмоциональное отношение предполагает эмоциональную включенность в процесс выбора профессии, положительно окрашенное отношение к этому процессу, а также готовность старшеклассников быть субъектами труда. Принятие решения предполагает, что старшеклассники уже определились с профессией, они решительно настроены на её освоение, способны планировать своё профессиональное будущее в её рамках [3].

Самооценка является важным фактором самоопределения, однако остается не ясным какую роль она играет в возникновении готовности к профессиональному самоопределению.

Цель исследования: выявить взаимосвязь самооценки и готовности к профессиональному самоопределению в юношеском возрасте.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– концептуальные представления о сущности самооценки личности А.М. Прихожан;

– подходы к решению проблемы готовности школьников к профессиональному самоопределению А.П. Чернявской.

Методы исследования:

– Методика «Готовность к выбору профессии» А.П. Чернявской.

– Опросник для выявления готовности школьников к выбору профессии, разработанный профессором В.Б. Успенским.

– Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Выборка: старшеклассники в количестве 25 человек.

На первом этапе нами осуществлялась диагностика готовности к профессиональному самоопределению старшеклассников. По результатам методики «Опросник для выявления готовности школьников к выбору профессии» 76% (19 чел.) имеют низкий уровень готовности к профессиональному самоопределению. У 20% (5 чел.) выявлен средний уровень, а у 4% (1 чел.) –высокий.

По результатам методики «Готовность к выбору профессии»:

– 32% (8 чел.) школьников имеют низкий уровень автономности, 52% (13 чел.) – средний уровень, 16% (4 чел.) – высокий уровень;

– 84% (21 чел.) имеют низкий уровень информированности, 16% (4 чел.) – средний уровень;

– 12% (3 чел.) имеют низкий, 24% (6 чел.) – высокий уровень принятия решения, 64% (16 чел.) – средний уровень;

– 32 % (8 чел.) имеют высокий уровень планирования, 16% (4 чел.) – низкий уровень, 52% (13 чел.) – средний уровень;

– 28% (7 чел.) – низкий уровень эмоционального отношения, 48% (12 чел.) – высокий уровень, 24% (6 чел.) – средний уровень.

Таким образом, испытуемые преимущественно слабо информированы о мире профессий, имеют некоторые убеждения по отношению к профессиям, способны ставить профессиональные цели и принимать решения, при этом они эмоционально вовлечены в выбор профессии. Настороженность вызывает наличие испытуемых, имеющих значительные трудности в планировании и принятии решений. Треть школьников не имеют своих профессиональных убеждений, треть школьников не эмоционально не вовлечены в выбор профессии.

На втором этапе нами исследовалась самооценка старшеклассников.

По результатам методики Дембо-Рубинштейн 16% (4 чел.) имеют очень высокий уровень самооценки, 44% (11 чел.) – высокий уровень самооценки, 16% (4 чел.) – средний уровень, 24% (6 чел.) – низкий уровень.

У 16% (4 чел.) наблюдается очень высокий уровень притязания, им свойственно некритичное отношение к себе, нереалистичное отношение к своим возможностям. Такие школьники могут браться за трудные задачи и не доводить дело до результата. 40% (10 чел.) – высокий уровень, 40% (10 чел.) – средний уровень, такие школьники реалистично оценивают свои возможности, не боятся трудных задач, но при этом тщательно к ним готовятся. 4% (1 чел.) – низкий уровень. У таких старшеклассников нет стремления чего-то достичь из-за отсутствия веры в себя. Они слишком критично к себе относятся, недооценивают свои способности. Профессию часто выбирают не в соответствии со своими способностями и склонностями.

Таким образом, у испытуемых преимущественно высокий уровень самооценки и высокий уровень притязаний. Нами выявлены испытуемые с завышенными самооценкой и уровнем притязаний, что свидетельствует и неразвитости рефлексии.

На третьем этапе нами был проведен корреляционный анализ показателей готовности к профессиональному самоопределению и самооценки старшеклассников посредством критерия Пирсона.

Самооценка коррелирует с автономностью (r=409, p =0,05), чем выше самооценка, тем выше автономность личности старшеклассника. Самооценка коррелирует с эмоциональным отношением (r=413, p =0,05), чем выше самооценка, тем выше эмоциональное отношение к выбору профессии личности старшеклассника.

Таким образом, самооценка коррелирует с двумя компонентами готовности к профессиональному самоопределению, при этом связи умеренная, что может быть связано с количеством человек в выборке.

Выводы по исследованию:

1. Таким образом, профессиональное самоопределение – это сложный диалектический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования адекватных профессиональных планов и намерений, реалистического образа себя как профессионала.

2. Выявлена умеренная взаимосвязь между уровнем самооценки и компонентами готовности к профессиональному самоопределению старшеклассников (автономностью и информированностью).

Старшеклассникам необходимо давать нужный объем профориентационных знаний, активизировать их интерес к самопознанию и формировать адекватную самооценку, всё это является условием успешного профессионального самоопределения старшеклассников.

3. Трудности выбора будущей профессии старшеклассника могут быть связаны преимущественно с низким уровнем информированности о профессиях.

Список литературы:

1. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ. – 1996. – 356 с.
2. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников. - М.: Академия, 2013. - 320 с.
3. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. – М.: Владос-Пресс, 2001. – С. 11 – 17.
4. Чистякова, С. Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: метод, пособие / С. Н. Чистякова. - М.: Ин-т общего сред, образования РАО. - 1997. - 80 с.

СЕКЦИЯ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ РАЗНЫХ НОЗОЛОГИЙ

Акаева А.О., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А., канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В настоящее время заметно возросшее за последние десятилетия количество детей с искажённым психическим развитием в целом и расстройствами аутистического спектра (РАС). Так, если говорить о распространенности синдрома раннего детского аутизма, то еще в 2000 г. считалось, что он диагностируется в 5-20 случаях из 10 000. Но уже в 2005 г. статистика была обновлена: на 10 000 новорожденных приходится уже 30-40 случаев аутизма, что превышает суммарные показатели по распространенности таких патологий как изолированные глухота, тотальная слепота, синдром Дауна и сахарный диабет. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, в 2008 г. на 10 000 новорожденных приходилось уже 68 случаев аутизма. Последние исследования показывают, что на сегодняшний день эти цифры еще выше – 147 случаев из 10 000. Такие данные приводит Федеральное агентство «Центры по контролю и профилактике заболеваний» Министерства здравоохранения [1].

В то же время, в условиях гуманизации общества эти дети, ранее считавшиеся необучаемыми, включаются в систему образования и адаптируются в ней более или менее успешно. Права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, адекватного их психофизическим возможностям, гарантируются следующими федеральными законодательными актами: законом Российской Федерации «Об образовании», национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 года и др. Соответственно, при обеспечении государственных гарантий доступности и равных возможностей для получения полноценного образования для каждого ребёнка, перед обществом в целом и системой образования, в частности, встаёт вопрос о взаимной адаптации ребёнка к требованиям социума и социума к индивидуальным возможностям ребёнка [3].

Категория детей с РАС изучалась следующими исследователями: В. М. Башиной, С.А. Морозовым, Г. Аспергер, Б. Беттельхейм, Э. Блейлер, Л. Каннер, Э. Кречмер, Е. Минковский, Г.С. Салливан, Е.Р. Баенская, И.Т. Викторов, Е.С. Иванов, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, О.С. Никольская, С.Ф. Семенов, L. Kanner, M. Rutter и др. [5].

В современной психологии термин РАС используется, прежде всего, зарубежными авторами, в частности, в классификации DSM - IV, а также в работах К. Гилберга, Л. Винг, Ю. Фриз и др. В отечественной психологической науке этот термин встречается в исследованиях таких авторов, как Д.И. Климась, М.Н. Шипуновой, в практической деятельности широко применяется в публикациях центра «Добро» (г. Москва): его директора, С.А. Морозова, и сотрудников [5].

Термин РАС является наиболее общим для категории детей с аутистическим дизонтогенезом и объединяет в себе как классические варианты аутизма, так и более лёгкие аутистические нарушения. Сведения, представленные в трудах вышеуказанных учёных, легли в основу понимания РАС в данном исследовании.

Рассмотрим внешние особенности развития детей дошкольного возраста с РДА [2]. Так, Тара Делани пишет про поведенческие особенности детей с РДА: грудничок не улыбается, на его лице отсутствует мимика и другие яркие эмоции. На фоне других детей он менее активный и не привлекает к себе внимания. Он часто смотрит на какой-то (постоянно один и тот же) предмет [1]. Ребенок проявляет нехарактерные для маленьких детей черты - не тянется на руки, у него отсутствует комплекс оживления, не копирует эмоции, не отвечает улыбкой на улыбку. Малыш не лепечет, в отличие от других годовалых детей, не гулит, не откликается на свое имя. У него отсутствует жестикуляция, он не показывает на нужные ему предметы. Грудной ребенок-аутист не создает проблем и производит впечатление «очень спокойного ребенка». На протяжении многих часов он играет наедине без плача, не проявляя интереса к окружающим [2].

О.Б. Додзина отмечает, что отставание в росте и развитии обычно не наблюдается. В то же время при атипическом аутизме (аутизме с умственной отсталостью) сопутствующие заболевания отмечаются очень часто. Чаще всего, это конвульсивный синдром или даже эпилепсия. При этом отмечается задержка нейропсихического развития - ребенок поздно начинает сидеть, поздно делает первые шаги, отстает в массе и росте [1].

Дети от года до 3 лет продолжают быть неэмоциональными и закрытыми. Они плохо говорят, но обычно не говорят вовсе. В возрасте 15 – 18 месяцев дети могут вообще прекратить говорить. Наблюдается отстраненный взгляд, ребенок не смотрит в глаза собеседнику. Очень рано такие дети начинают себя обслуживать, тем самым обеспечивая себе все большую независимость от окружающего мира. Когда они все-таки начинают говорить, то окружающие замечают, что они называют себя во втором или третьем лице. Например, «Хочешь есть» или «Виктор хочет есть». Если задать вопрос: «Хочешь ли ты есть?» ответ будет: «Он хочет есть». Расстройство речи, которое наблюдается у детей раннего возраста, проявляется в эхолалии. Они повторяют обрывки фраз или словосочетания, услышанные из уст других людей. Можно заметить непроизвольное произношение звуков, слов – это так называемые вокальные тики [2].

М.Ю. Веденина описывает особенности развития социально-бытовых навыков у детей с РДА в своем труде: когда дети начинают ходить, внимание родителей приковывает их походка. Зачастую они ходят на цыпочках, размахивая руками (как будто изображая бабочку). В психомоторном плане дети с аутизмом могут быть гиперактивными или гипоактивными. Чаще всего наблюдается первый вариант. Также, она отмечает, что дети постоянно двигаются, но их движения при этом стереотипные, механические, не отличаются разнообразием. Они совершают ритмичные движения туловищем, раскачиваются на стуле. Если они сталкиваются с новым объектом (например, один из родителей купил новую игрушку), они тщательно ощупывают ее, обнюхивают, трясут, пытаясь извлечь какие-то звуки. Жесты, наблюдаемые у детей-аутистов, могут быть довольно необычными, эксцентричными и форсированными [4].

У ребенка появляются не совсем обычные занятия и увлечения. Например, он часто играет с водой, попеременно включая и выключая кран, или играет с выключателем света. Родственники зачастую обращают внимание на то, что ребенок крайне редко плачет, даже когда ударяется достаточно сильно. Редко просит что-то или хнычет. Аутичный ребенок старательно избегает общества других детей. На утренниках, днях рождения он остается наедине или убегает. Иногда в компании других детей аутисты могут становиться агрессивными. Их агрессия, как правило, направлена на себя, но также может и проецироваться на окружающих [5].

О.С. Аршатская отмечает, что частенько такие дети кажутся избалованными. Они привередливы в еде, не уживаются с другими детьми, у них формируется много страхов. Как правило, это страх темноты, шумов (дверного звонка, пылесоса), определенного вида транспорта. В тяжелых случаях дети боятся всего – оставаться в одиночестве, покидать свою комнату, выходить на улицу. Дети-аутисты всегда отличаются пугливостью, она проецируется на окружающий мир, поскольку он для них неизвестен. Главная эмоция

ребенка - страх перед этим неизвестным миром. Чтобы противостоять смене обстановки и ограничить страхи они нередко закатывают истерики [4].

Внешность детей-аутистов довольно разнообразна. Считается, что дети с аутизмом имеют тонкие, прорисованные черты лица, на котором редко появляются эмоции (лицо принца). На самом же деле у детей в раннем возрасте может наблюдаться очень активная мимика, неуклюжая размашистая походка. Некоторые исследователи говорят, что лицевая геометрия детей-аутистов и других детей все же имеет некоторые отличия - у них шире расставлены глаза, нижняя часть лица относительно короткая [1].

Б.Е. Микиртумова и П.Ю. Завитаева в своем труде отметили, что: «основной трудностью детей от 3 до 6 лет является социальная адаптация». Это особенно бросается в глаза, когда ребенок начинает ходить в садик или подготовительную группу. Ребенок не интересуется сверстниками, ему не нравится новая обстановка. На такие перемены в своей жизни он реагирует бурным психомоторным возбуждением. Ребенок тратит все силы, чтобы создать своего рода «панцирь», в котором он прячется, избегая внешнего мира [4].

Родители и окружающие замечают, что у ребенка-аутиста, в отличие от других детей в комнате всегда присутствует определенный порядок. Например, игрушки малыш раскладывает в определенном порядке, чаще всего по цвету или по размеру. Он кладет вещи на определенное место и группирует по определенному принципу, например, в зависимости от типа материала. У ребенка вырабатывается привычка, что все вещи всегда должны быть на своем месте. Порядок позволяет ему чувствовать комфорт и защищенность.

Если ребенок этой возрастной группы не был проконсультирован специалистом, то ситуация усугубляется, и ребенок больше замыкается в себе. Прогрессируют расстройства речи. Нарушить привычный уклад жизни аутиста становится все сложнее. Попытка вывести ребенка на улицу сопровождается бурной агрессией. Пугливость и страхи могут кристаллизоваться в обсессивное поведение, в ритуалы. Это может быть выражаться в периодическом мытье рук, определенной последовательности в еде, в игре [4].

Чаще, чем у остальных детей, у детей-аутистов отмечается гиперактивное поведение. В психомоторном плане они расторможены и дезорганизованы. Дети-аутисты постоянно двигаются, с трудом могут удержаться на одном месте. Отмечается трудность с управлением своими движениями (диспраксия). Помимо этого, можно наблюдать компульсивное поведение - они специально выполняют свои действия по определенным правилам, в независимости от того идут эти правила вразрез с социальными нормами или нет.

Гораздо реже наблюдается гипоактивное движение. При этом у них может страдать мелкая моторика, что будет вызывать трудности в некоторых движениях. Например, ребенок может испытывать трудности с завязыванием шнурков, с удерживанием карандаша в руке [6].

Таким образом, развитие многих психических процессов у детей дошкольного возраста с РДА кардинально отличается от темпа развития психики сверстников. Можно отметить нарушения не только в эмоционально-волевой сфере, но и в познавательной, а также в физическом развитии.

Список литературы:

1. Виневская, А. Развитие ребенка с аутизмом /А. Виневская, 2017. - 220 с.
2. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми /Тара Делании; пер. с анг. В. Дегтяревой; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг.- 2014. - 272 с.
3. Коротовских, Т.В., Некрасова, О.А., Чуйкова, И.В. Формирование толерантного отношения дошкольников к детям с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования //European Social Science Journal. 2017.- № 1.- С. 326-329.

4. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. - 1995. - № 2. - С.8-17.
5. Чулкова, Н. Воспитание культурно-гигиенических навыков у дошкольников //Дошкольное воспитание. - 1991. - №5. - С. 11-13.
6. Шипицина, Л.М. Детский аутизм. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений /Л.М. Шипицина. - СПб.: «Дидактика Плюс». - 2001. - 368с.

Бершауэр А.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Кожанова Н.С, канд. пед. наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И СОЗДАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Многочисленные исследования доказывают прямую связь успешности развития личности с объёмом чтения (М.М. Алексеева, А.Г. Асмолов, Е.Д. Божович, Е.Л. Гончарова, В.И. Яшина и др.). Чтение служит средством выстраивания личности, раскрытия высшего потенциала человека. Его можно считать определяющим фактором решения актуальных задач Российского образования.

Под читательской компетентностью детей младшего школьного возраста понимается определённый уровень развития читательской деятельности, включающей в себя: культуру общения ребёнка с книгой (наличие представлений о книге и её назначении, ценностное отношение к книге, сформированные умения наблюдать, исследовать книгу, выбирать интересующую книгу); восприятие прочитанного (эмоциональная реакция на прочитанное, включение воображения в процессе чтения, эстетическое восприятие художественного текста, умение находить в прочитанном ценностные и познавательные смыслы); наличие теоретико-литературных знаний соответствующих возрасту ребенка (Т.Г. Галактионова, Т.С. Жукова, Н.Н. Сметанникова, В.П. Чудинова и др.).

Дети с нарушением интеллекта имеют трудности в овладении смыслами и причинно-следственными закономерностями, закодированными в культуре общества, вследствие наличия недостаточного развития как в познавательной, так и в эмоционально-волевой сфере, что существенно осложняет процесс их социализации.

С позиции культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский), художественное произведение в образовании детей младшего школьного возраста может выступать как инструмент трансляции смыслов и формирования чтения как особого вида деятельности, направленной на превращение закодированного в тексте авторского опыта в личный, смысловой, познавательный и творческий опыт читателя (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Н. Лобок и др.). Эти представления обуславливают культурное назначение чтения, и объясняют наличие развивающего потенциала читательской деятельности в онтогенезе психологической системы ребенка, в том числе и с нарушением интеллекта.

В исследовании ставится задача поиска и теоретического обоснования использования ЭОР, позволяющих оптимизировать процесс формирования основ

читательской компетентности детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Формирование жизненно необходимых читательских компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями довольно длительный процесс, успешность которого зависит от рационального выбора методов и приемов используемых в работе, с учётом индивидуальных психофизиологические особенностей умственно отсталых школьников и их образовательных потребностей (А.Р. Маллер, Г.В. Цикото и др.). В этой связи, процесс формирования мотивации к чтению и читательских компетенций должен носить системно-деятельностный характер и реализовываться комплексно всеми участниками образования, как в урочное, так и во внеурочное время. Для этого могут использоваться различные виды электронных образовательных ресурсов, которые в наше время имеют большую популярность и результативность [2,3].

Компьютерные программы обеспечивают введение учебного материала, моделирование ситуаций общения, организацию игровых заданий, контроль и оценку знаний, позволяют использовать все виды наглядности.

Электронные образовательные ресурсы позволяют реализовывать принципы дифференцированного и индивидуального подхода в обучении. Проекты, выполненные с использованием электронных образовательных ресурсов, помогают разнообразить занятия, реализуют комплексный подход в обучении и значительно повышают мотивацию к изучению материала.

Мы поставили цель разработать комплексцифровых образовательных ресурсов для эффективного развития читательских компетенций у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Для достижения цели, поставлены задачи:

1. Изучить и оценить потенциал электронных образовательных ресурсов для решения образовательных задач.

2. Осуществить выбороптимальных цифровых технологий разработки ЭОР для формирования читательских компетенций детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

3. Разработать комплекс для формирования читательских компетенций детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Электронный образовательный ресурс - образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них. Термин «Электронные (цифровые) образовательные ресурсы» (ЭОР) объединяет весь спектр средств обучения, которые разработаны и воспроизводятся на базе компьютерных технологий. Также можно встретить термин «ЦОР», то есть цифровые образовательные ресурсы – то есть такие, которые созданы на базе цифровых технологий и их можно воспроизводить с помощью цифровых устройств [8].

Главная цель использования цифровых образовательных ресурсов– вывести образовательный процесс на новый уровень[4].

1. Электронные средства обучения представляют любую информацию в более наглядном виде и дают обучающимся наиболее полное представление об изучаемых объектах и явлениях.

2.ЭОР обладают большим мотивирующим потенциалом: обучающимся нравится учиться при помощи современного оборудования, самостоятельно изучать те или иные темы, проверять себя и получать обратную связь.

3. ЭОР обладает большими возможностями по организации больших массивов данных – следовательно, ЭОР способны предоставить гораздо больше информации, чем традиционные ресурсы, при этом вся текстовая, визуальная, звуковая информация будет компактно размещаться на одном цифровом устройстве[4].

Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе – это обязательная часть работы современного педагога. Крайне сложно вести образовательную

деятельность в соответствии с ФГОС НО для обучающихся с умственной отсталостью, не прибегая к современным методам и средствам обучения [5,6,7].

С целью повышения качества образования и мотивации к чтению обучающихся с нарушениями интеллекта, нами был разработан комплекс цифровых образовательных ресурсов для эффективного развития читательских компетенций у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Так, нами был создан набор цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) к учебникам для специальной школы. Созданный набор цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) обеспечит организацию индивидуальной учебной деятельности обучающихся с нарушениями интеллекта. В комплекс вошли: буктрейлер; интерактивная презентация; интерактивная презентация-тест; видео задача; электронный учебник, интерактивная игра, квест; кроссворд, тест и др. (табл.1).

Таблица 1.

Разработанные ЦОР для обучающихся с интеллектуальными нарушениями

ЦОР	**Цель**	**Коррекционные задачи:**	**Содержание**
HotPotatoes (кроссворд по сказкам)	закрепление у детей ранее полученных знаний о любимых литературных героях и персонажах сказок на практике: отгадывания детского кроссворда.	1. воспитывать у детей интерес и навыки в разгадывании кроссвордов; 2. развивать память; 3. формировать умение находить ответы на задания; 4. закрепить знаний детей о героях сказок	Кроссворд позволит в веселой, игровой форме закрепить знания детей о героях любимых сказок.
Буктрейллер	Формирование мотивации к читательской деятельности	заинтересовать и удивить будущего читателя, привлечь внимание к сюжетной линии и героям художественного произведения.	Буктрейллер один из способов замотивировать, заинтересовать ребенка в прочтении какой-либо книги, сказки, рассказа…
Констурктор тестов	контроль ранее полученных знаний о любимых литературных героях и персонажах.	1. воспитывать у детей интерес и навыки в решении тестов; 2. развивать память, внимание; 3. формировать умение находить ответы на задания; 4. закрепить знаний детей о героях сказок	Проверка полученных знаний по сказке «Аленький цветочек»
Интерактивная презентация	Формировать у детей знания о биографии и создании сказки «Аленький цветочек»	Расширить знания детей о сказках. • Развивать познавательные процессы (произвольное слуховое и зрительное внимание, непроизвольное образное запоминание; слуховое, зрительное, эстетическое восприятие; образное и пространственное мышление, творческое воображение). • Воспитывать интерес к чтению сказок, любовь к устному народному творчеству.	Интерактивная презентация имеет в своем содержание познавательное направление, а именно биография автора, создание сказки, герои сказок. Один из способов познакомить детей со сказкой.

Каждый образовательный инструмент разрабатывался с опорой на научно обоснованные требования к цифровым образовательным ресурсам в образовании детей с нарушениями интеллекта.

Так нами были разработаны следующие критерии (требования) с опорой на научные концепции и апробированные методики в области специальной психологии и педагогики:

Безопасность[1,2,3]:

- соответствие СанПиН;
- психологическая безопасность.

Научность, концептуальность:

-соответствие возрасту;

- основывается теории, имеет методологическую основу;
- гуманизация;
- доступность для данной нозологии.

Развивающий потенциал:

-универсальность – возможность применять элемент РППС для нескольких программных направлений;

- широкий возрастной диапазон;
- больше количество заданий, которые могут быть сформулированы перед ребёнком с использованием элементов ресурса;
- гибкость использования элементы ЦОР в соответствии с замыслом, сюжетом игры, занятия, урока, в разных функциях;
- больше число ступеней сложности задач;
- интерактивность - свойство ресурса, которое «указывает» ребёнку на его ошибки, сделанные при выполнении того или иного задания, выводит на рефлексию.

Коррекционный потенциал:

- формирует адекватные образы и не искажает картину мира;
- активизирует сохранные функции;
- активизирует нарушенные функции, ВПФ;
- активизирует речевую активность;
- активизирует двигательную сферу.

Эффективность:

-результативность, способность достижения поставленных задач;

- минимальные энергетические и временные затраты достижения результата при использовании ЦОР.

Таблица 2.

Шкала оценивания: за каждый реализованный показатель ставится 1 бал.

Высокий уровень	11 баллов
Средний уровень	6-7 баллов
Низкий уровень	Ниже 6 баллов

Далее представлены результаты экспертной оценки, разработанных образовательных ресурсов по предложенным научно обоснованным критериям (с использованием экспертного листа);

Таблица 3.

HotPotatoes (кроссворд по сказкам)

Критерий	Показатели	Баллы	Сумма за критерий	Уровень
Научность, концептуальность	-основывается теории, имеет методологическую основу -гуманизация -соответствие программному материалу - доступность для данной	1 1 1 1	4	

	нозологии			12 баллов (высокий)
Эффективность	-результативность -энергетические затраты, временные минимальные затраты	1 1	2	
Коррекционно-развивающий потенциал	Развивающий: -большое количество заданий (в зависимости от возраста и степени нарушения…) -охват ВПФ -охватывает различные образовательные области Коррекционный: -на вторичный дефект -компенсация -потенциал ребенка	1 1 1 1 1 1	6	

Таблица 4.

Буктрейллер

Критерий	Показатели	Баллы	Сумма за критерий	Уровень
Научность	-основывается на какой – либо теории -гуманизация -целостность содержания -соответствие программному материалу	1 1 1 1	4	12 баллов (высокий)
Эффективность	-результативность -энергетические затраты, временные минимальные затраты	1 1	2	
Коррекционно-развивающий потенциал	Развивающий: -большое количество заданий (в зависимости от возраста и степени нарушения…) -охват ВПФ -охватывает различные образовательные области Коррекционный: -на вторичный дефект -компенсация -потенциал ребенка	1 1 1 1 1	6	

Таблица 6.

Интерактивная презентация

Критерий	Показатели	Баллы	Сумма за критерий	Уровень
Научность	-основывается на какой – либо теории -гуманизация -целостность содержания -соответствие программному материалу	1 1 1 1	4	
Эффективность	-результативность -энергетические затраты, временные минимальные затраты	1 1	2	
Коррекционно-	Развивающий:			12 баллов

развивающий потенциал	-большое количество заданий (в зависимости от возраста и степени нарушения…) -охват ВПФ -охватывает различные образовательные области Коррекционный: -На вторичный дефект -Компенсация -Потенциал ребенка	1 1 1 1 1 1	 6 	(высокий)

Таблица 5

Конструктор тестов

Критерий	Показатели	Баллы	Сумма за критерий	Уровень
Научность	-основывается на какой – либо теории -гуманизация -целостность содержания -соответствие программному материалу	1 1 1 1	4	12 баллов (высокий)
Эффективность	-результативность -энергетические затраты, временные минимальные затраты	1 1	2	
Коррекционно-развивающий потенциал	Развивающий: -большое количество заданий (в зависимости от возраста и степени нарушения…) -охват ВПФ -охватывает различные образовательные области Коррекционный: -на вторичный дефект -компенсация -потенциал ребенка	 1 1 1 1 1 1	 6 	

Проанализировав и оценив представляемых образовательных ресурсов на основе качественной и количественной оценки и характеристики каждого ресурса и всего комплекса, можно сделать вывод о целесообразности их апробирования в образовательном процессе.

HotPotatoes. Разработанный кроссворд в данном электронном образовательном ресурсе, основывается на основополагающие теории Л. С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева и др., основой содержания данного ресурса является потребность человека в закреплении каких-либо знаний, в нашем случае, знания по русским-народным сказкам. Данный кроссворд соответствует программному материалу, реализованному в начальной школе. Предложенные вопросы в кроссворде не противоречат тому, что есть в действительности. Считаем, что данный электронный образовательный ресурс обладает высокой результативности, для создания данного кроссворда требуются минимальные энергетические затраты, в случае умения пользоваться профессионально данной программой можно отметить, что потребуются минимальные временные затраты. Предложенный спектр вопросов в данном режиме работы, можно отметить, что он охватывает достаточное количество вопросов для проверки знаний детей о русских-народных сказках, охватывает внимание и память детей для решения задания. В данном направлении работы, ресурс охватывает образовательные области, как: искусство, русский язык, литература. Данное задание может использоваться для детей различной нозологии, в зависимости от нарушения.

Конструктор тестов. Разработанный тест в данном электронном образовательном ресурсе, основывается на основополагающие теории Л. С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева и др.

Основой содержания данного ресурса является потребность человека в закреплении каких-либо знаний, в нашем случае, знания по сказке «Аленький цветочек». Данный тест соответствует программному материалу, реализованному в начальной школе. Предложенные вопросы в тесте не противоречат тому, что есть в действительности. Считаем, что данный электронный образовательный ресурс обладает высокой результативности, для создания данного теста требуются минимальные энергетические затраты, в случае умения пользоваться профессионально данной программой можно отметить, что потребуются минимальные временные затраты. Предложенный спектр вопросов в данном режиме работы, можно отметить, что он охватывает достаточное количество вопросов для проверки знаний детей о сказке «Аленький цветочек», охватывает внимание и память детей для решения задания. В данном направлении работы, ресурс охватывает образовательные области, как: искусство, русский язык, литература. Данное задание может использоваться для детей различной нозологии, в зависимости от нарушения.

Буктрейллер. Разработанный буктрейллер в данном электронном образовательном ресурсе, основывается на основополагающие теории Л. С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева и др.

Основой содержания данного ресурса является потребность человека в закреплении каких-либо знаний, в нашем случае, знания по сказке «Сказка о рыбаке и рыбке». Данный буктрейллер соответствует программному материалу, реализованному в начальной школе. Предложенные иллюстрации, содержание в буктрейллере не противоречат тому, что есть в действительности. Считаем, что данный электронный образовательный ресурс обладает высокой результативности, для создания данного буктрейллера требуются минимальные энергетические затраты, в случае умения пользоваться профессионально данной программой можно отметить, что потребуются минимальные временные затраты. Предложенный спектр знаний в данном режиме работы охватывает достаточное количество объема внимания для знакомства со сказкой. В данном направлении работы, ресурс охватывает образовательные области, как: искусство, русский язык, литература. Данное задание может использоваться для детей различной нозологии, в зависимости от нарушения. Образовательный ресурс реализует возможность организации учебно-познавательной деятельности обучающихся с нарушениями интеллекта с ориентиром на соблюдение логики изучения учебного материала (восприятие; осмысление; запоминание; применение; обобщение), и уровня достижения образовательных результатов -репродуктивный, конструктивный и творческий уровни.

Интерактивная презентация**.** Разработанная презентация в данном электронном образовательном ресурсе, основывается на основополагающие теории Л. С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева и др.

Основой содержания данного ресурса является потребность человека в закреплении каких-либо знаний, в нашем случае, знания по сказке «Аленький цветочек». Данная презентация соответствует программному материалу, реализованному в начальной школе. Предложенные иллюстрации, содержание в презентации не противоречат тому, что есть в действительности. Считаем, что данный электронный образовательный ресурс обладает высокой результативности, для создания данной презентации требуются минимальные энергетические затраты, в случае умения пользоваться профессионально данной программой можно отметить, что потребуются минимальные временные затраты. Предложенный спектр знаний в данном режиме работы охватывает достаточное количество объема внимания для знакомства со сказкой. В данном направлении работы, ресурс охватывает образовательные области, как: искусство, русский язык, литература.

Данное задание может использоваться для детей различной нозологии, в зависимости от нарушения.

Таким образом, составленный комплекс современных электронных образовательных технологий соответствует всем показателям экспертной оценки, что дает возможность реализовывать их в образовательной деятельности, для повышения качества знаний у обучающихся и их результатов. Также следует отметить, что работа в данных электронных образовательных ресурсах дает возможность повышать профессиональные качества педагога. Имеет своей положительной стороной мотивирующую направленность, что очень важно для работы с детьми, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Список литературы:

1. Дрозд, К. В. Проектирование образовательной среды : учебное пособие для вузов / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва :Юрайт, 2020. - 437, [1] с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-534-06592-3 : 1059-45.
2. Коджаспиров, А. Ю. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений : курс лекций : учеб. пособие [для студентов, бакалавров и магистрантов пед. и психол. специальностей] / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. - Москва : Проспект, 2017. - 461 с. - ISBN 978-5-392-21833-2 : 700-00.
3. Кожанова, Н.С. Проблема обеспечения психологически комфортной и безопасной образовательной среды в инклюзивном образовании / Н.С. Кожанова, М.А. Болгарова, О.С. Панкратьева // Перспективы науки и образования. – 2019. - № 4. – С. 307-321.
4. Лобачев С.Л. Основы разработки электронных образовательных ресурсов [Электронный ресурс]/ Лобачев С.Л.— Электрон. текстовые данные.— Москва: Интернет-Университет Информационных Технологий (ИНТУИТ), Ай Пи Эр Медиа, 2019.— 188 с.— - URL: http://www.iprbookshop.ru/79711.html.— ЭБС «IPRbooks» (дата обращения: 14.02.2021). — Режим доступа: по подписке. – Текст : электронный.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)” - URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/ (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.
6. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) - URL: https://cdnc.kngcit.ru/images/my_files/doc/deyatelnost/metod_rekomend/3_PrAOOP-DOUO.pdf (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.
7. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательной организации :коммент. специалиста к СанПиН : шаблоны и презентация в электрон. прил. / авт.-сост. Н. Н. Куклева. - Волгоград : Учитель, [2016]. - 45, [1] с. + 1 электрон. опт. диск (CD). - (Управление образовательным процессом). - ISBN 978-5-7057-4433-6 : 125-70.
8. Фастова, Е. И. Инновационные педагогические технологии. Кейс успешного педагога : индивид. образоват. маршрут; личностно-развивающие технологии и методики; проектирование вариатив. образоват. пространства; диагност. инструментарий на электрон. носителе : [метод. пособие] / Е. И. Фастова, О. Л. Иванова. - Волгоград : Учитель, [2017]. - 77, [1] с. + 1 электрон. опт. диск (CD). - (ФГОС. Развивающие образовательные технологии). - ISBN 978-5-7057-4203-5 : 205-40.

9. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов: URL: http://fcior/edu/ru (дата обращения: 14.02.2021). — Режим доступа: по подписке. – Текст : электронный.

Гукова Т.В., студентка СурГПУ
научный руководитель: Семенов Л.А., докт. пед. наук, профессор СурГПУ
г. Сургут

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ И МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Проблема развития связной устной речи у детей дошкольного возраста с ЗПР приобретает все большую значимость в современной методике коррекционного обучения и воспитания.

Обзор специальной методической литературы доказывает, что вопросы изучения развития связной устной речи у дошкольников с ЗПР рассматривались во многих научных работах таких отечественных исследователей как О. Г. Приходько, Т. Н. Волковская, М.В. Жигорева, а также в работах В.П. Глухова, М.В. Смирновой, Н.Ю Боряковой, Е.С. Слепович. Но наряду с этим проблема формирования связных высказываний у детей с данной категории является недостаточно исследованной. Связная устная речь представляет собой сложную речемыслительную деятельность и является одним из показателей состояния мышления ребенка. Однако не все существующие в настоящее время теоретико-экспериментальные исследования, посвященные изучению связной устной речи у детей дошкольного возраста с ЗПР, указывают на существование взаимосвязи человеческого мышления и речи. Таким образом, возникают предпосылки совершенствовать различные традиционные технологии логопедической работы, а также разрабатывать новые научно обоснованные и эффективные методы развития связной устной речи у детей дошкольного возраста с ЗПР.

В связи с этим в программу нашего исследования было включено проведение констатирующего эксперимента, основной целью которого являлось изучение особенностей связной устной речи и мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с ЗПР. Данный этап исследования предполагал:

- изучение связной устной речи у детей дошкольного возраста с ЗПР;
- сравнительный анализ мыслительной деятельности у детей данной категории;
- психолингвистический и математический анализ статистических данных, полученных в ходе исследования.

По результатам подготовительного этапа исследования, включавшего мониторинг, предварительное психолого-педагогическое изучение детей, была сформирована экспериментальная группа (ЭГ) детей 6 лет, имевших (по заключению ПМПК) задержку психического развития.

Для возможности проведения сравнительного анализа была создана контрольная группа (КГ), которую составили дети того же возраста, не имеющие речевых и познавательных отклонений в своем развитии.

Обследование связной устной речи предусматривало выполнение детьми 5-ти различных заданий:

- составление рассказа по сюжетной картине;

- рассказа по серии последовательных картин;
- пересказ текста;
- составление рассказа-описания;
- окончание рассказа по данному началу.

Оценка состояния связной устной речи проводилась нами на основе комплексной дифференцированной уровневой оценки полученных данных в ходе выполнения заданий с использованием качественных и количественных психолингвистических критериев:
- соответствие воспроизведенного описания предоставленному предмету или тексту;
- полное или частичное отображение предмета речи;
- наличие логики при отображении предмета речевого сообщения;
- владение навыком построения структурно-смыслового и логико-смыслового высказывания;
- наличие грамматической, а также смысловой связи между отдельными фрагментами пересказываемого текста;
- соответствие уровня высказывания языковым нормам и правильность его речевого оформления;
- способность к самостоятельному выполнению предложенного задания.

Оценка навыков связных высказываний детей предусматривала определение различных уровней развития у них связной устной речи (I - «хороший», II - «удовлетворительный», III - «недостаточный», IV - «низкий»).

Полученные результаты исследования показывают, что дети с ЗПР мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности. В самостоятельных высказываниях употребляют преимущественно короткие фразы, допускают ошибки в построении развернутых предложений. Для них характерна ограниченность словарного запаса. Большинство детей ЭГ не в состоянии составить рассказ-описание, не способны соблюдать последовательность изложения. Связность их речи нарушена как с точки зрения смысловой, так и в грамматической организации высказываний. Смысловая связь между предложениями соблюдается только в отдельных рассказах.

Анализ данных исследования показал, что большинство детей ЭГ выполняло задания на составление связных высказываний на низком или недостаточном уровне. Наиболее трудным для детей с ЗПР оказалось составление рассказа-описания и окончание рассказа по данному началу. Даже имея перед глазами зрительную опору, дети затруднялись как в определении отображаемых признаков предметов, так и в подборе лексико-грамматических средств для их описания.

Таблица 1

Сопоставительные данные об успешности выполнения экспериментальных заданий

Исследуемая группа	Уровень выполнения задания (по среднебалльной оценке)					Достоверность различий по средней оценке
	Пересказ текста	Составление рассказа по серии картинок	Составление рассказа из личного опыта	Составление рассказа-описания	Окончание рассказа по данному началу	
ЭГ	1,4	1,38	1,55	1,35	1,38	P<=0,001
КГ	3,7	3,6	3,55	3,8	3,5	

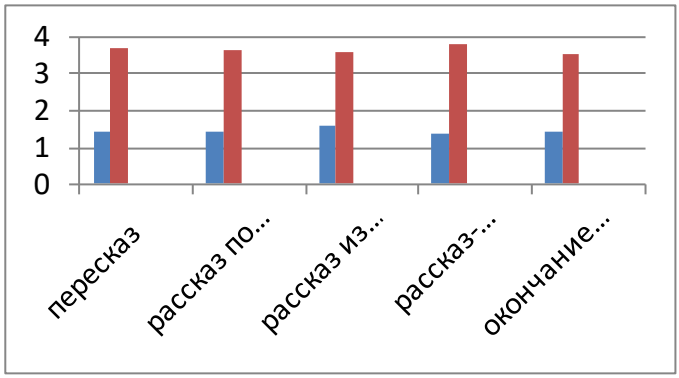


Рисунок 1 Сравнительные данные об уровне связной устной речи у детей ЭГ и КГ

Как показали сравнительные исследования, дети КГ (с нормальным речевым и познавательным развитием) выполнили экспериментальные задания на хорошем и удовлетворительном уровне.

Опираясь на взгляды Л.С. Выготского и Ж. Пиаже «о соотношении мышления и речи в процессе развития», мы предположили, что данные особенности связной устной речи у детей дошкольного возраста с ЗПР могут быть связаны с недостаточной познавательной активностью детей данной категории. Поэтому в программе экспериментального исследования нами также были изучены особенности мыслительных операций у детей дошкольного возраста с ЗПР.

При определении содержания программы исследования мышления нами были использованы авторские методики Р.С. Немова, С.Д. Забрамной, О.В. Боровик, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, а также методические приемы и технологии, разработанные У.В. Ульенковой.

Представленные в игровой форме вербальные занятия имели следующее содержание:

- сравнение неравноценных объектов, находящихся в паре, на наличие сходств и различий;
- задания, подразумевающие классификацию предметов по различным признакам;
- задачи по обобщению малообъемных понятий.

В качестве оценочных критериев сформированности основных компонентов мыслительной деятельности были определены:

- интерес к заданию;
- запас знаний и представлений об окружающем;
- особенности эмоционального отношения к предложенным заданиям;
- стремление продолжить работу;
- уровень понимания и принятия задания;
- качество самоконтроля и оценка результатов своей деятельности.

В процессе сравнения показателей мыслительных операций нами были определены уровни мыслительной деятельности детей контрольной и экспериментальной групп.

Дети с I уровнем мыслительной деятельности заинтересованно и легко включаются в работу, их положительно-эмоциональное состояние сохраняется на протяжении всего выполнения задания. Они умеют сосредоточиться на задаче, не нуждаются в повторении и разъяснении инструкции, могут вербально обосновать свое решение, рассуждают и совершают умозаключения в определенной последовательности, оценивая при этом правильность своих ответов. В помощи взрослого не нуждаются.

Дети со II уровнем мыслительной деятельности в основном принимают и выполняют задания правильно, но ходом его выполнения управляют с помощью взрослого в форме побуждающих и наводящих вопросов.

Дети с III уровнем развития мыслительной деятельности показали менее значимые результаты, которые характеризуются отсутствием целостности мышления при решении конкретных задач и склонностью к ситуативным обобщениям. У них заметнее снижен интерес к познавательной деятельности, существенно отстает в развитии регуляционный компонент: им труднее сосредоточиться на задании, выделить ее условия, элементарно спланировать свои действия, проконтролировать правильность их выполнения.

Детям с IV уровнем развития мыслительной деятельности с заметным усилием дается планирование собственных действий. При выполнении заданий, как правило, абстрагируют внешние несуществующие признаки, делают ситуативные обобщения. Их характеризуют несформированность, «разорванность» мыслительного акта в процессе решения поставленных задач.

Таблица 2

Сравнительный анализ мыслительной деятельности у детей ЭГ и КГ

Исследуемая группа	Уровень выполнения задания (по среднебалльной оценке)			Достоверность различий по средней оценке
	Обобщение	Класси-фикация	Сравнение	
ЭГ	1,3	1,42	1,62	P<=0,001
КГ	3,8	3,5	3,47	

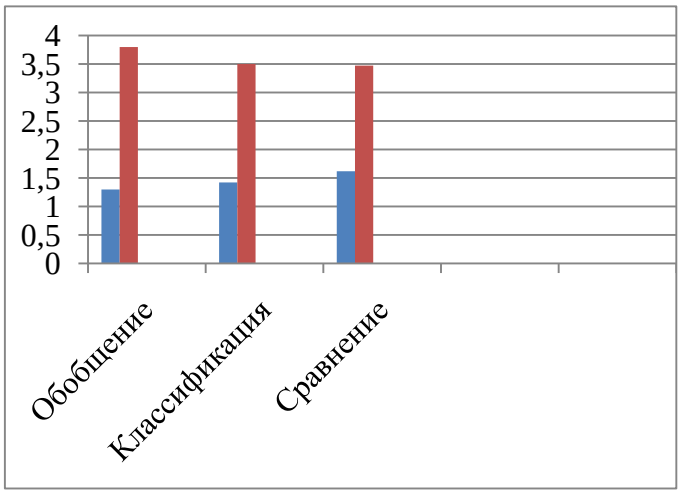


Рисунок 2 Сравнительные данные об уровне мыслительной деятельности у детей ЭГ и КГ

Анализ данных исследований показал, что у всех детей дошкольного возраста с ЗПР недостаточный или низкий уровень овладения ими связной устной речью и мыслительной деятельностью.

Коэффициент ранговой корреляции К Спирмена составил 0,92, что позволяет утверждать о наличии сильной связи между особенностями формирования связной устной речи у детей с ЗПР и данными экспериментальных исследований их мыслительной деятельности. При этом мы предполагаем, что низкий уровень сформированности речемыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с ЗПР в целом служит серьезным препятствием для полноценного развития у них связной устной речи.

Учитывая большую распространенность такого нарушения как задержка психического развития и тенденцию к увеличению количества таких детей, весьма актуальным является изучение особенностей связной устной речи у детей данной категории с целью разработки адекватных методов диагностики и коррекции.

Список литературы:

1. Борякова, Н. Ю., Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР у детей. / Н. Ю. Борякова. – М. : ГномПресс, 2000.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 8т. – М.: , 1982. – Т.2.
3. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольнников с общим недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие для студентов пед. и гуманит. вузов и практикующих логопедов. / В. П. Глухов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: В. Секачев, 2014.
4. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития / В. П. Глухов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: В. Секачев, 2014
5. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / М. В. Жигорева. – М. : Издательский центр Академия, 2006.
6. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова – М., 1990. – 184 с.

Жиентаева А.М., магистрант СКУ им. М.Козыбаева
научный руководитель: Пустовалова Н.И. канд.пед.наук, доцент СКУ им. М.Козыбаева
г.Петропавловск

СТРУКТУРИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

Структурирование культуры инклюзивного образования в школе-одно из важнейших условий успешного внедрения в школьную жизнь ученика с особыми образовательными потребностями. Формирование инклюзивной культуры в школе позволяет создать безопасное, надежное сообщество, поддерживающее развитие всех участников, ценность которого является основой общего результата. Наличие такой культуры в школе формирует общие инклюзивные ценности, в которых участвуют и поддерживают юридические лица, родители, администрация, учащиеся, все работники школы. В инклюзивной культуре эти принципы и ценности влияют как на решения, касающиеся всей политики школы, так и на опыт обучения в каждом классе. Развитие инклюзивной культуры в школе является непрерывным процессом.

О каких инклюзивных ценностях идет речь?

Они:

- ценность восприятия многообразия людей;
- принятие приоритета принципов коллективного и равноправия;
- открытость (общность) школы всем учащимся);
- развитие духа в школьном сообществе с точки зрения потребности каждого участника в школьном коллективе;
- признание ценностей сотрудничества в противоположных идеях развития конкуренции в учебной практике школы;. [3.с 155]

Выделим основные принципы инклюзивного подхода в образовании:

- признание равенства ценностей всех педагогов и учащихся (принятие);
- повышение уровня участия всех учащихся в различных аспектах школьной жизни, а также снижение уровня обособленности некоторых групп учащихся;

- исследование, анализ полноценного участия в жизни школы и преодоления препятствий на пути получения образования не только учащимися с инвалидностью или особыми образовательными потребностями, но и всеми школьниками;

- осуществление изменений и реформ, направленных на благо школьников в целом, а не для каких-либо групп;

- разница между учениками-не препятствия, которые необходимо преодолеть, а ресурсы, способствующие педагогическому процессу;

- признание роли (значимости) школы заключается не только в повышении академических результатов учащихся · но и в развитии социальных ценностей местного сообщества;

- признание того, что инклюзия в образовании является одним из аспектов инклюзии в обществе.

Эта концептуальная ситуация, основа которой лежит в процессе инклюзивного образования, состоит из правил и подходов к формированию инклюзивной культуры в школе.

Таким образом, формирование инклюзивной культуры в организациях образования – сложный и противоречивый процесс, в основе которого лежит формирование восприятия ценностей и идеологии инклюзии, а также понимание преимуществ инклюзивных подходов в образовании, раскрытие ценностей инклюзивной школы не только среди администрации школы, но и среди педагогов, учащихся и родителей, участников школьного сообщества в целом. Этот процесс предполагает высокий уровень информированности педагогического коллектива, разработку инклюзивного плана развития школы, проведение специальных педагогических советов и занятий среди учащихся. Главным направлением работы по формированию инклюзивной культуры в школе является принятие каждого ученика в пределах своих возможностей и формирование особой теплой атмосферы. Важно использовать нейтральную терминологию и язык, которые не вызывают негатива у участников инклюзивного образовательного процесса.

В ходе проведения психологических консультаций в режиме Онлайн педагогам-психологам была предоставлена возможность обмениваться опытом по созданию культуры инклюзивного образования. Кроме того, педагогам-психологам области была предоставлена важная информация, связанная с принципами организации и подходами к созданию культуры инклюзивного образования в школе. [3.с 155]

Формирование инклюзивной культуры сегодня имеет большое значение. Особое отношение к детям необходимо формировать с пониманием со стороны общества. Это, конечно, начинается с общения между детьми, после чего возникают проблемы со стороны родителей, учителей и родителей. В целом, помимо системы образования, отделам культуры и спорта необходимо создать максимально безбарьерную среду для особенных детей. одна из актуальных и острых проблем на сегодняшний день-это отсутствие необходимой инфраструктуры для детей с особыми потребностями. Нет кафе и парикмахерских, кинотеатров и детских площадок. Вот в этом направлении и должна быть проделана работа.

В последнее время растет число детей с признаками аутизма. Таким детям в первую очередь нужна помощь педагога, психолога, логопеда, а не лекарства.

Ключом к созданию инклюзивной культуры является формирование подхода к восприятию и пониманию разнообразия и равенства. Сегодня для успешной инклюзии в ряде организаций образования используются следующие методические подходы: включение в расписание тренингов и занятий для понимания инвалидности; информирование учащихся о нормальной жизни людей с инвалидностью; разработка проектов и подходов для совместного успешного обучения и взаимопомощи; обучение использованию правильного языка и слов об инвалидности. В образовательных организациях для возрастных групп логично использовать сказки, песни, спектакли,

ролевые игры, рисование, мультфильмы для понимания культуры инклюзии и восприятия многообразия человека.

Методы, применяемые на разных этапах онтогенетического развития человека, должны учитывать возрастные особенности, например, для понимания причин инвалидности и дискриминации в вузе можно использовать метод просмотра фильмов, показанных в рамках кинофестиваля «кино без барьеров». Дошкольный возраст оптимален для формирования таких личностных качеств, как эмпатия, в этом возрасте наблюдается интерес к социальным и культурным различиям, происходит интенсивное психическое развитие детей, развивается саморегуляция, ценны отношения и сотрудничество с другими людьми, возникает потребность в признании и уважении, формируется готовность к взаимопомощи и состраданию.

Скрытая часть инклюзивной культуры проявляется в практике невербального общения, в правилах поведения и социальных нормах, которых придерживаются учителя, ученики и родители. Н. Лебедева определяет эту сферу культуры как «совокупность бессознательных правил, усвоенных процедур и способов поведения, общих для группы и являющихся условием устойчивости группы, принятых и привычных в той мере, в какой люди о них не думают».

Обучение можно считать инклюзивным, если ребенок полностью приобщен к культуре образовательного учреждения. Для развития инклюзивной культуры в образовательном учреждении важны три вещи: культура обучения (правила поведения на уроках, усвоение знаний); культура общения (знание и соблюдение норм поведения в образовательном учреждении, этика общения с учителями и одноклассниками); культура группы (знание языка группы детей, доминирующих в учреждении, наличие условий для полноценного общения со сверстниками). [6.с 135]

Инклюзивное образование можно считать одним из самых развитых и успешных практик, на которых формируется культура инклюзии. Формирование инклюзивной культуры становится частью социальной политики. Сегодня в системе образования все более развиваются инклюзивные практики, принципы инклюзивной культуры стали распространяться не только на инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, но и на детей-мигрантов. Педагоги и психологи, вошедшие в тему инклюзивного обучения, отмечают основные трудности, связанные с несовершенством законодательной базы и невозможностью в полной мере воспользоваться услугами системы здравоохранения и образования в случае детей из семей-мигрантов, и барьеры, связанные с непониманием инвалидности и стигмой, когда речь идет об инклюзивном обучении детей с нарушениями развития .

Список литературы:

1. Бут, Т. (2007) Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Пер- фильевой. М.: РООИ «Перспектива». 124 с.
2. Колокольцева, М. А. (2012) Воспитание нравственных взаимоотношений у младших школьников в инклюзивном образовании : дисс. … канд. пед. наук. Махач- кала.
3. Наберушкина, Э. К. (2012) Инвалиды в большом городе: проблемы социального гражданства. М. : Вариант. 268с.
4. Пособие по проведению «Уроков доброты» со школьниками младших классов (2012) / авт.-сост. Е. Выговская, Ю. Симонова, Н. Хлудов и др. М.: Изд. РООИ «Перспек- тива». 44 с.
5. Сиротюк, А. С. (2014) Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. М. : ТЦ Сфера. 128 с.
6. Хухлаева, О. В. (2011) Работа психолога в многонациональной школе: учебное пособие. М. : Форум. 176 с.

Коптева А. В., студентка НАО СКУ им. М.Козыбаева
г. Петропавловск

ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Дети дошкольного возраста самый интересный возраст ребенка . Во время которого ребенок узнает подробнее окружающий мир . Он занимается своим развитием с родителями , воспитателями . Изучает все ощущением , запоминанием , узнаванием нового. Занимаясь рисованием у него проходит развитие моторики рук ,внимание , мышления ,памяти. При работе с детьми с общим недоразвитием речи, развитие творческих способностей –незаменимый фактор для развития способностей адаптации, так как именно творчество активизирует ,эмоциональную, поведенческуюи познавательные сферы, которые составляют личностное развитиеребенка дошкольного возраста.

Ученные А.А. Леонтьев, Л. С. Волковоа, Р.Е. Левина Л.С Выготского, говорили что , творческой активности проявляется во всех сторонах жизни ребенка показали основные особенности психических функций детей с общим недоразвитием речи:

- неустойчивое внимание;
-нерациональное использование внимания;
- неполноценная картина объем об окружающем мире
- задержка в развитии словесно-логического мышления;
-истощаемость воображения;
- слабо разработанная общая и мелкая моторика.

Одно из путей решения проблемы идет творческая работа .Мы ищем новые методики их решения который бы мы могли использовать наиболее легко и не затрачивает много времени . Мы должны учитывать что у них идет работа не только на воспитание творческой активности но и о том что у детей ОНР .Виды деятельности творческой направленности такие как трудовая музыкальная изобразительная оно влияет на психические функций детей с онр.

В ходе работы мы решили изучить изобразительную деятельность , как она влияет на развитие творческой активности . Изучив материалы мы поняли что оно влияет на коррекционное и развивающее значения так как там идет очень много работы с наглядным материалом . Разнообразные наглядные материалы способен помочь ребенку уточнить понимание названий предметов окружающего мира. И развить словарный запас ребенка активного или пассивного .

На занятиях по изобразительного искусства, зачастую педагоги применяют различные приемы, как : – обследование предметов по форме; – комментирование действий (то есть четкий пересказ действий ребенка); – воспроизведение движений в воздухе (“рисование” предметов на заданную тему); – вопросы по форме и цвету предметов; –упражнения для развития мелкой моторики.

Одним из полезных приемов является “незавершенный рисунок”, данный прием незаменим и используется как способ развития творческих способностей и в рисовании, и в развитии речи. Так, незавершенный рисунок, по воображению ребенка может быть превращен во что угодно. Это стимулирует воображение ребенка.

Изобразительная деятельность – благоприятная сфера для реализации творческой активности ребенка, ведь исходя из исследований, человек усваивает 10% информации из того, что он получает посредством слуха, 50 из того, что видит, 90% из того, что делает. Изобразительная деятельность, как компонент творческой активности детей с общим

недоразвитием речи развивает творческие возможности ребенка. Дети получают знания, умения, навыки, учатся познавать мир и осознавать себя и свое место в нем.

Творческая активность способствует физическому развитию, формированию опыта, развитию механизмов психики и положительных индивидуальных свойств личности, таких как способности, интересы и склонности.Творческая деятельность дошкольников, в которой можно отметить три этапа: 1) практических умений и навыков, 2) формирование знаний, 3) развитие мыслительной деятельности в процессе обобщения накопленного опыта.

Творческая активность с помощью изобразительной деятельности позволяет ребенку дошкольного возраста с ОНР благоприятно влияет на формирование личности ребенка , а также развитию самостоятельности у ребенка . Дети с особой активностью очень увлечины изобразительной деятельностью рисованием . В разных методиках их использования .

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь. - М.: Психологос, 2012. - 423 с.
2. Дубрынина, Т. Е. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. — 2017. — № 1.
3. Полуянов, Ю. А. Воображение и способности. М.: Просвещение, 2012.
4. Шмит, Ф.И. Почему и зачем дети рисуют. М.: Госиздат, 2011.
5. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 2010.

Кузнецова Е.Н., студентка СурГПУ
научный руководитель: Ниязова А.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г. Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Подготовка к школе - процесс интересный и эмоционально насыщенный, удовлетворяющий потребности детей старшего дошкольного возраста. Для успешной организации работы с детьми по подготовке к школе выделяются следующие приоритеты:

– формирование психологической готовности к школе;

– положительное эмоциональное отношение к занятиям, повышающее эффективность будущей учебной деятельности. Повышениенегативных тенденций в сфере физического и душевного здоровья детей.

Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка, в формировании его личности. По мнению Л.С.Выготского готовность к школьному обучению всецело зависит от уровня развития [7].

Серьезной проблемой является игнорирование закономерностей психического развития ребенка. Одной из острых проблем современного образования является увеличение числа детей, испытывающих трудности в адаптации к школе и социальному окружению, познавательных процессов. Не менее важной является личностная,

мотивационная готовность. Психологическая готовность выражается в сформированности мотивации к обучению [1, с.149].

По мнению В.А.Сухомлинского все самые грандиозные замыслы превращаются в прах, если нет у ученика желания учиться. Формирование мотивации учения - это решение вопросов развития и воспитания личности. Учебная мотивация- это процесс, направляющий усилия на выполнение учебной деятельности. Это комплексная система, состоящая из мотивов, целей, реакций на неудачу, потребностей ученика в получении новых знаний. От мотивации учащихся зависит их успешность, уровень знаний, желание учиться. Составляющие учебной мотивации представлены на рисунке 1.

Положительный настрой создается путем неформальной обстановки на занятии, превращение его в увлекательную игру, мечтать, разгадывать ребусы, загадки, викторины, путешествие в сказку и др. При этом создается ситуация успеха, коллективной работы, сотрудничества. Важно помочь ребенку осознать, что он учится для своих дальнейших достижений, для себя. Необходимо формировать потребность к самоизменению, помогать преодолеть страх перед неизвестным, тревожность, неуверенность в себе.

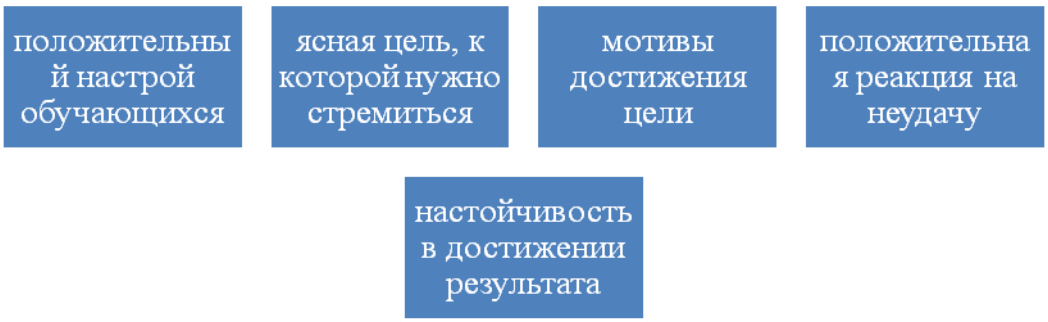


Рис.1. «Составляющие учебной мотивации»

Различают внутреннюю познавательную мотивацию с ориентацией на овладение новыми знаниями, способами добывания знаний и внешнюю социальную мотивацию, предусматривающую долг и ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять позицию в отношении с окружающими.Формирование мотивации осуществляется через выявление состава мотивационного поля, наблюдение, беседы с детьми, с родителями. Большинство исследователей рассматривает мотивацию как одну из основных движущих сил обучения ребенка с ОВЗ [1, с.149].Мотивация внутренняя - побуждение к активности.

Основные составляющие мотивационной готовности представлены на рисунке 2.

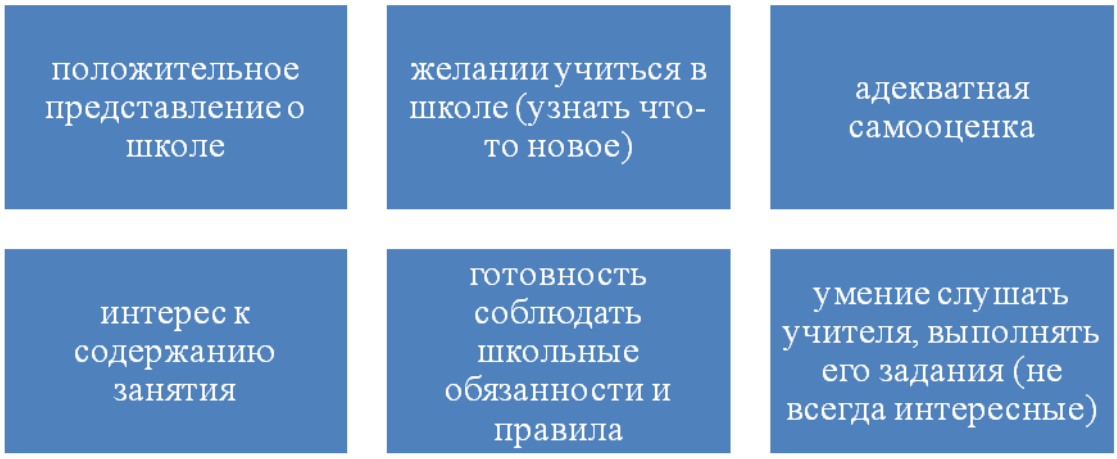


Рис.2 «Основные составляющие мотивационной готовности»

Необходимо, чтобы взрослый помогает ребенку в осознании его особенностей не только в деятельности, но и в поведении, отношении к окружающим, помогает

сформировать адекватную самооценку, приобрести уверенность в себе, способствовать популярности в группе [6, с.149].

У детей с задержкой психического развития этот процесс имеет свои особенности и требует особого подхода. Многое в этом деле зависит от своевременной диагностики с учетом индивидуальных особенностей[4].

У большинства из таких детей наблюдаются незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности, нарушение работоспособности[5].

Исследователи А.О. Дробинская и М.Н.Фишман называют трудности в обучении таких детей синдромом психического инфантилизма, обусловливающим эмоционально-личностную незрелость ребенка, что становится одной из причин школьной дезадаптации и неуспеваемости [4, с.96, 8]. Встречаются дети с гипердинамическим синдромом, при котором отмечается общая двигательная расторможенность, повышенная возбудимость, импульсивность. Серьезно страдает функция внимания, нарушается способность к целенаправленной деятельности, произвольной регуляции поведения. Такие дети плохо подчиняются требованиям дисциплины, у них возникают проблемы в общении со сверстниками.

К.С. Лебединская в своем исследовании, рассматривая эмоционально-волевую незрелость, считает, что она выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, беспечности, преобладании игровых интересов. Для таких детей характерна суетливость, порывистость, преобладание эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют творчество в игре. Эта деятельность для них наиболее привлекательна в отличие от учебной. Перечисленные особенности затрудняют школьную адаптацию [1, с.151].

По мнению Н.Ю.Боряковой в условиях безнадзорности может наблюдаться развитие личности по неустойчивому типу: у ребенка преобладают импульсивные реакции, неумение тормозить свои эмоции. Происходит снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения [1, с.150].

При задержке психического развития страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к доброжелательным отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми.

Для полного понимания мотивационной готовности детей с ЗПР, представим их в сравнении с нормативным развитием в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика развития детей с нормативным развитием и детей с ЗПР

Параметры развития	**Дети с нормативным развитием**	**Дети с ЗПР**
Состояние здоровья	В основном достигли «школьной зрелости»	Не достигли «школьной зрелости»
Мотивационная готовность к школе	Желание узнать что-то новое	Тревожность, страх перед новым
Эмоционально-волевая готовность	Вера в себя, самооценка, умение сосредоточиться	Не могут управлять эмоциями
Интеллектуальная готовность	Внимание, память в основном развита	Не замечают своих ошибок; Не сформированы навыки учебной деятельности
Социально-психологическая готовность	Потребность в общении, умение корректировать поведение	Не умеют сдерживать себя, подчиняться правилам, избегают общения

В процессе изучения данной проблемы мы обратились к воспитателямМАДОУ Центр развития ребенка «Умка», г.Новый Уренгойс целью оказания помощи в проведении исследованиямотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. Все в исследовании приняло участие 12 детей дошкольного возраста с ЗПР. В процессе исследования уровня мотивационной готовности дошкольников с ЗПР использованы проективная методика «Нарисуй школу» и методика«Ранжирование воспитателей», тест «Мотивационная готовность» (А.Л.Венгера).

Проанализируем полученные результаты исследования. Так, по методике «Нарисуй школу» среди представленных рисунков можно найти дом с пустыми окнами (33%), только крыльцо дома (25%), пустой школьный класс (17%) и другие единичные представления детей (17%). Однако, следует отметить, что среди рисунков мы обнаружили и учительницу в школе (8%), что свидетельствует о понимании процесса обучения. Таким образом, анализ рисунков детей старшего дошкольного возраста свидетельствует об отсутствии знаний и представлений о школе, а значит и низкой их мотивационной готовности/

По методике «Ранжирование воспитателей» получены следующие результаты:

– у 25% респондентов (3 чел.) основным мотивом является – учебно-познавательный, который выражается в активности, заинтересованности, увлеченное познание мира, любознательноть в виде задавания вопросов взролым, увлечение творческими и экспериментальными занятиями;

– у 33% респондентов (4 чел.) - позиционный мотив, что свидетельствует о интересе детей к обучения только благодрая красочному материалы, использованию дополнительных средств, нетривиальному представлению материала;

– у 17 % респондентов (2 чел.) – оценочный мотив, отражается в стремление получить похвалу, привлечь внимание к своей персоне, труду, при этом очень важно для ребенка получить эмоционаоьную оценку со стороны педагога (молодец, умничка). Этот показатель непосредтсвенно отражается в принятии ученой деятельности и мотивации к ней;

– у 25% респондентов (3чел.) – игровой мотив, то есть занятие носят игровую форму, что вызывает интерес к познанию и обучению. Данный аспект являетсяя нормой для разивтия реьенка, так как это еще преобладающий вид деятельности. интересным для них становится, если оно построено на основе игровой деятельности.

По тесту «Мотивационная готовность» (А.Л.Венгера) 25% респондентов (3чел.) набрали от 5 до 6 баллов, что говорит о сформированости внутренней позиции. Остальные респонденты, а именно 75% (9чел.) набрали от 2 до 4 баллов, что показывает несформированность внутренней позициию данной категории респондентов.

На основе выявленных проблем воспитателями разработана система работы, включающая сериюмероприятий о школе, подготовку буклетов, презентаций, рекомендации для педагогов и родителей по организации подготовки детей к обучению в школе. Данные мероприятия реализованы на втором этапе исследования воспитателями групп. Опишем некоторые из них.Занятие «Создание лесной школы»,цель которого – активизация положительных впечатлений о школе и учебной деятельности. Данное занятие включало в себя: игровые формы, зрительную гимнастику, упражнения «Урок-переменка», «Выставка школ» и др.Занятия основного этапа «Сказка о котенке Маше», «Смешные страхи», «Сказка о маленьком привидении Филе», «Мои школьные принадлежности» направлены на формирование и закрепление интереса к школе, а также предупреждение эмоциональных переживаний и тревоги по поводу школы. Занятия заключительного этапа были направлены на осознанное выполнение школьных правил, развитие учебно-познавательной мотивации. Особую радость вызвала «церемония вручения «Дипломов настоящего школьника», которого удостоились все дети.

Кроме коррекционно-развивающих занятий, на занятиях, определенных циклограммой на учебный год, воспитатель использовал различные приемы – это

создание ситуаций общения, моделирующих реальные жизненные ситуации; использование проблемных ситуаций для активизации интеллектуальной деятельности; применение различных форм совместного выполнения деятельности; активно вовлекали детей в руководство деятельностью друг друга; применяли сюжетно-ролевые игры и т.д.

Эффективными приемамив процессе формирования мотивации учебной деятельности у детей страшего дошкольного возраста с ЗПРстали:

– беседа на тему «Школа», была направлена на выяснение знаний детей о школе, затем воспитателем подобраны задания для формирования представлений о школе, а именно: сочинение сказок и историй «Один день из моей школьной жизни», где каждому ребенку предложено принять позицию школьника и рассказать о своем дне в школе;

– показ иллюстраций и презентаций на тему «Школа», что дает возможность детям образно представить процесс обучения в школе. Особый интерес в процессе показов различных вариантов школ, мы заметили, что детей привлекает дизайн, оформление школы, что говорит об их эстетическом вкусе;

– чтение художественной литературы (рассказов, сказок, стихов и т.д.) на тему «Школа»: сказка о Незнайке, который не умел читать и заблудился в городе;о Буратино, который вместо школы отправился гулять и чуть не попал в беду; придуманный педагогомрассказ о маме, папе, которые отлично учились в школе, потом в институте и стали хорошим врачом, строителем, инженером, учителем.

Интересным для детей стало прочтение рассказа Л.Н. Толстого «Филиппок», у которого было сильное стремление пойти в школу учиться. Рисование на тему «Школа» особенно привлекло ребят, так как многие из них нарисовали ту школу, которые они представляют и в которой они желают учиться, тем более – это школа должна стать для детей с задержкой психического развития особенной. Были проведены в детском саду конкурсы «Наша школа», «Школа, в которой мы будем учиться», «Школа будущего», в котором активное участие и приняли наши дети с задержкой психического развития совместно с родителями. Дети с восторгом приняли участие в игре «Играем в школу», где они проигрывали роль «учителя». На отдельные занятия приглашались и школьники из соседней школы, которые детям рассказывали об интересной школьной жизни.

На третьем этапе проведена вторичная диагностика. Детям старшего дошкольного возраста предложено ответить на 3 вопроса:1.Хочешь ли ходить в школу?2.Почему хочешь ходить в школу?3.Согласился бы, чтобы учитель обучал тебя на дому?

В результате опроса выяснилось, что часть детей хотят ходить в школу, но мотивация разная: одни считают, что там научат читать. Другие хотят там играть, бегать по коридорам. Есть и такие дети, которые боятся идти в школу, испытывают чувство тревожности. Вероятно, сказывается отношение к школе старших братьев или сестер.

Проанализируем полученные результаты исследования по методике «Ранжирование воспитателей»:у 41 % респондентов (5 чел.) ведущим мотивом является – учебно-познавательный;у 25% респондентов (3 чел.) – позиционный мотив;у 17 % респондентов (2 чел.) – оценочный мотив; у 17% респондентов (2чел.) – игровой мотив.Изменения произошли у следующих детей. Так, у Ольги К. сменился мотив с оценочного на позиционный, у Алены П. с игрового на учебно-познавательный, у Олега К. с позиционного на учебно-познавательный. Как видим, что у детей сменились не только мотивы но и поведение и действия по отношению к школьному обучению: например, много атрибутики и оценка ситуации, появился ярко выраженный интерес к обучению в школе, к своему будущему статусу школьника.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов исследования представлены на рисунке 3.

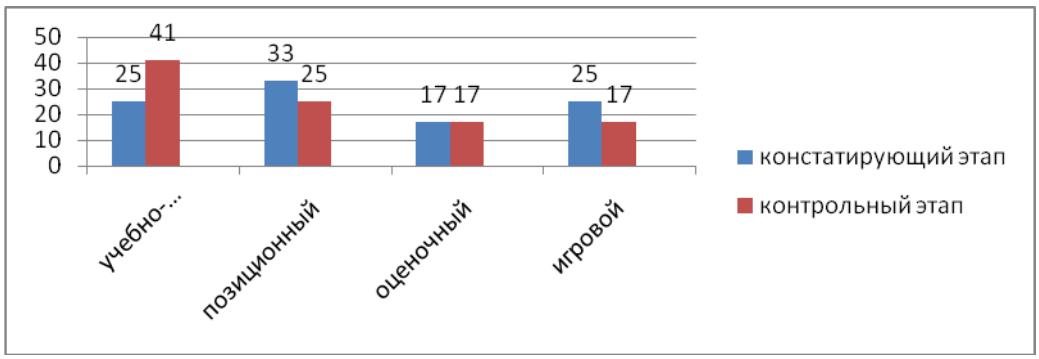


Рис. 3. Сравнение результатов по методике оценивания мотивационной готовности методом ранжирования воспитателями у детей страшего дошкольного возраста с ЗПР(констатирующий и контрольный этапы, %)

По тесту «Мотивационная готовность» (А.Л.Венгера), на контрольном этапе исследования мы получили следующие результаты.

42% респондентов (5чел.) набрали по 8 баллов. Данные дети имеют показали достаточный уровень знаний о школе, о деятельности учителя, о своей роли как ученика, а также с пониманием относятся к учению как трудоемкому и сложному процессу. Используя в процессе своих ответов ведущие слова о школе и школьной жизни позволяют говорить о сформированности внутренней позиции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

33% респондентов (4чел.) набрали по 6 баллов. Однако в процессе нашего наблюдения мы заметили, что данные дети по харатеритиске близки к выше описанным респондентам, поэтому можно отметить, что у них отмечается начальная стадия сформированности мотивационной готовности и внутреней позици.

У 25 % респондентов (3чел.) наблюдается все же ограниченное представление о школе. Данная категория дошкольников нуждаются все еще в дополнительной коррекционно-педагогической работе, которую можно достигнуть в процессе включения их в игровую деятельность или в мероприятия, позволяющие повысить их мотивационную готовность к школьному обучению. Поэтому воспитателям и родителям даны рекомендации.

Наглядно результаты диагностики по методике «Мотивационная готовность» детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представим на рисунке 4.

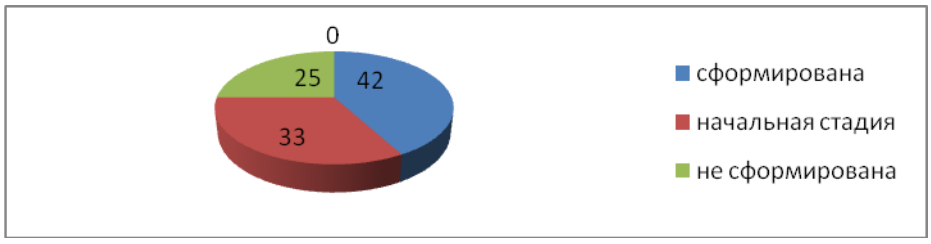


Рис. 4. Результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Мотивационная готовность» (А.Л. Венгера) (контрольный этап,%)

Для определения эффективность реализованной системы работы по формированию мотивационной готовности детей ЗПР представим математическую обработку результатов опытно-экспериментального исследования. Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования были статистически обработаны методом Фишера (табл.21).

Таблица 2.

Показатели для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Количество	«есть эффект»	«нет эффекта»

	испытуемых		
Констатирующий этап	12	25%	75%
Контрольный этап	12	42%	58%

Предположим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня сформированности мотивации учебной деятельности – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Получается, что на констатирующем этапе эксперимента у 25 % испытуемых «есть эффект», тогда как на контрольном этапе такой эффект наблюдается уже у 42 %.

Количественный и качественный анализ полученных результатов, их сравнение на основе критерия Фишера показали достоверность различий уровней сформированности мотивации учебной деятельности на констатирующем и контрольном этапах исследования ($_{эмп}$= 2,56; для $_{кр}$ = 2,31 для P≤0,01), что свидетельствует о положительной динамике уровня сформированностимотивационной готовности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и результативности внедренной системы по формированию мотивационной готовности у детей старшего дошкольного возраста к школе.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить педагогические условия формирования мотивационной готовности у детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе - это:

– наличие психологической комфортности детей с ЗПР в образовательной среде в процессе их интеграции в общую систему подготовки детей к школе в ДОО;

– внедрение системы деятельности, включающей в себя: различные коррекционно-развивающие занятия, игры, упражнения, приемы и т.д.

Список литературы:

1. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студентов педвузов / Н. Ю. Борякова. – Москва: АМТ; Астрель, 2008. – 222 с. – Текст: непосредственный.
2. Дробинская, А.О. Анатомия и физиология человека: учебник для академического бакалавриата / А.О. Дробинская. – Москва: «Издательство Юрайт», 2015. – 545 с. – Текст: непосредственный.
3. Кукарская, В. А. Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ посредством сюжетно-ролевой игры / В. А. Кукарская. – Текст: непосредственный // Материалы XVI региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, учителей школ и работников дошкольных учреждений. – Тобольск: ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2012. - С. 55.
4. Макеева, С. С. Социализация личности дошкольника как условие успешной подготовки ребенка к обучению в школе / С. С. Макеева. – Текст: непосредственный // Материалы региональной научно-практической конференции преподавателей, учителей школ и работников дошкольных учреждений. – Тобольск: ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2011. - С. 49.
5. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – Москва: «Академия», 2003. – 208 с. – Текст: непосредственный.
6. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 184 с. – Текст: непосредственный.
7. Трубайчук, Л. В. Дошкольная педагогика: учебное пособие / Л. В. Трубайчук, С. Д. Кириенко, С. В. Проняева. – Челябинск: «Издательство РЕКПОЛ», 2011. – 290 с. Текст: непосредственный.

8. Фишман, М. Н. Нейрофизиологические механизмы отклонений в умственном развитии у детей: методическое пособие для педагогов, психологов, врачей / М. Н. Фишман. – Москва: Экзамен, 2006. – 156 с. Текст: непосредственный.

Мартыневская В.А., Муравицкая Н.А., студентки НАО СКУ им. Манаша Козыбаева
научный руководитель: Пустовалова Н.И., кандидат педагогических наук, доцент
НАО СКУ им. Манаша Козыбаева
г. Петропавловск .

ОСОБЕННОСТИ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 0-1 КЛАСС

В статье ставится задача рассмотреть особенности слухового восприятия слов у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, а также выявить приёмы и методы работы с данной категорией учащихся.

Ключевые слова: развитие слухового восприятия, нарушение слуха, звукоусиливающая аппаратура, познавательное развитие, коррекция, фонематический слух, индивидуальный характер взаимодействия.

Современный этап развития общества требует от системы специального образования создания условий для оптимального развития и обучения детей, так как в настоящее время возросло количество лиц, имеющих устойчивые нарушения слуха, которые влекут за собой существенные ограничения в жизнедеятельности. К этому мы можем отнести знание особенностей слухового восприятия слов у детей с нарушением слуха с целью создания специальных условий для эффективного включения в социальную жизнь общества.

Е.П. Кузьмичева, Э.И. Леонгард, Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко исследовали роль слухового восприятия в речевом и познавательном развитии младших школьников с нарушениями слуха. В трудах русских ученых (С. В. Кравков, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев) рассмотрены методики и упражнения по развитию слухового восприятия речевых и неречевых звуков у младших школьников с нарушением слухового анализатора. Л. И. Божович, Л.А. Венгер, Л. А. Головчиц, Т. В. Кинах, а также, Ф. Ф. Рау, В. И. Бельтюков, Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Л. В. Нейман, придерживались мнения, что развитие слухового восприятия (сокращённо РСВ) у школьников представляет собой формирование определённых представлений о звуковой стороне окружающей действительности, а также непосредственно реакцию на звук, как один из основных характерных черт и свойств предметов и явлений как живой, так и не живой природы.

Развитие слухового восприятия слов у младших школьников с нарушением слуха одна из основных задач в воспитании и обучении детей данной категории. Слуховое восприятие развивается прежде всего посредством общения с окружающими. Без использования специальных коррекционных мероприятий процесс развития не будет нести эффективный характер. Стоит отметить, что актуальность проблемы усиливается в связи с тем, что неполноценное восприятие звуков окружающей среды обуславливает появление дефектов произношения, оказывает отрицательное влияние на учебно-познавательную деятельность, характеризуется скудностью игровой деятельности детей с нарушением слуха. Заинтересованность данной темой исследования возникла под влиянием того, что слуховое восприятие слов является одним из важнейших компонентов развития ребёнка в целом. РСВ оказывает влияние на познавательную, коммуникативную

и другие сферы жизнедеятельности. Исходя из наблюдений стоит отметить, что произношение детей с незначительным нарушением слухового анализатора определённо отличается от произношения полностью глухих детей многими характеристиками, а именно-большей внятностью, естественностью и выразительностью.

Несмотря на то, что данная тема активно рассматривалась в работах многих учёных, существенных сдвигов в положительную сторону не произошло. Проблема исследования и развития слухового восприятия слов была, есть и останется актуальной на последующее время. Необходимо дальнейшее изучение особенностей РСВ у младших школьников с нарушением слуха, с целью подбора эффективных коррекционных и развивающих мероприятий.

Всё выше сказанное подтверждает актуальность выбранной темы исследования для данной статьи.

Итак, начнём с рассмотрения вопроса касающегося слуха в целом. Слух человека формируется с раннего возраста под слиянием разнообразных слуховых раздражителей. Восприятие становится одним из важнейших компонентов, помогающих ребёнку познавать окружающую действительность. Качество восприятия напрямую зависит от состояния слухового анализатора. Слуховое восприятие как речевых, так и не речевых звуков у детей с нарушением слуха имеет свои особенности в отличии от нормативичных сверстников. В целом, слуховое восприятие можно представить, как определённый, последовательный акт, который носит начало от акустического внимания и в последующем приводит к анализу, синтезу, пониманию сигналов речи, которые дополняются также восприятием неречевых компонентов, таких как мимика, жестикуляция, позы. В конечном итоге восприятие слуховых раздражителей направлено на формирование звуковой дифференцировки и способности к осознанному контролю слуховой и речевой деятельности. Развитие слухового восприятия идёт в двух направлениях: во-первых, это развитие восприятия неречевых звуков, во-вторых, развитие слухового восприятия слов, то есть процесс формирования фонематического слуха. В нашем исследовании будет подробно рассмотрен вопрос второго направления. Прежде чем перейти к рассмотрению, мы затронем особенности развития неречевых звуков, так как всё начинается именно с него.

Хочу начать с того, что развитие речи напрямую связанно с развитием слухового анализатора. Поэтому с самого раннего возраста очень большое значение имеет развитие неречевого слуха, то есть способности улавливать, обрабатывать и различать спектр звуков окружающей действительности (кроме звуков человеческой речи). Дети учатся различать звуки по громкости, тембру, ритмике и другим характеристикам. Так как вся работа начинается с раннего возраста, широко используется игровая деятельность. При самом обучении ребёнка стоит придерживаться определённой последовательности:

Первый этап-звуки природы, к примеру: шум дождя, шелест листьев, журчанье воды и так далее.

Второй этап-это те звуки, которые издают животные и птицы (лай собаки, мяуканье кошки, мычание коровы и т.д.)

Третий этап-звуки, которые издают предметы и материалы (тиканье часов, шуршание пакетов, шорох и т.д.)

Четвёртый этап-это транспортные звуки (сигналы автомобилей, автобусов, скрип тормозов машины, звук проезжающего поезда и многое другое.)

Пятый этап-звуки, которые издают детские игрушки (погремушки, трещётки, дудочки, бубен, пианино и т.п.)

Восприятие речевых звуков, по-другому можно назвать фонематическим восприятием. Фонематическое восприятие-это умение различать звуки в речи, по другому их называют фонемами. Например, отличие фонемы И от Ы, Т от Д, С от Ш и т.д.

Задача развития слухового восприятия слов является важным предметом изучения крупных научных коллективов дефектологов, физиологов, лингвистов, психологов как в

нашей стране, так и в зарубежных странах. Разберём взгляды учёных на данный вопрос. А. И. Соловьева (1972) полагает, что развитие слухового восприятия напрямую связанно с решением задач, касающихся физиологических, психических и лингвистических факторов речи ребёнка. Сама сущность слухового восприятия речи по мнению Фанта, М.А.Сапожникова, Фланагана, состоит из двухуровневого распознавания речи. На первом уровне ребёнок распознаёт ряд фонем, а на втором ряд фонем непосредственно переводится в предложение как единицу языка. Такой же точки зрения придерживался коллектив авторов физиологии имени И.П.Павлова. Данные были опубликованы в книге «Речь».

По мере развития речи повышается слуховая способность восприятия, специально подобранные упражнения способствуют более эффективному развитию слухового восприятия слов. Как говорилось ранее, восприятие речи зависит от нескольких факторов: состояние слухового анализатора, уровня развития речи в целом, объёма поступаемого материала, сложности самих речевых конструкций. Стоит сделать вывод, чем выше уровень развития речи, тем выше уровень слухового восприятия слов. Причем различный уровень речевого развития оказывает влияние на оптимальные возможности восприятия речи на слух. Перейдём к разбору причин, которые могут вызвать недоразвитие фонематического восприятия. Г.В. Гуровец, С.И. Маевская (1982), Л.С Цветкова (1988) и другие основной причиной называют нарушения левой височной доли коры головного мозга вследствие травм (в пре-на-постнатальном периодах развития); а также это могут быть воспалительные процессы в раннем возрасте. Следует также отметить, что педагогическая запущенность может нести пагубное воздействие на слуховое восприятие слов у детей. Это может быть категория детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях. Недостатки фонематического восприятия часто сочетаются с нарушением произношения. С самого раннего возраста следует уделять внимание развитию слухового восприятия слов. Вся работа должна носить последовательный, систематичный характер.

В массовой школе практически не занимаются развитием слухового восприятия слов. В лучшем случае логопед корректирует произношение. Поэтому при организации всей работы, необходимо знать все особенности и нюансы развития слухового восприятия слов. К каждому школьнику младшего возраста должен быть применён индивидуальный подход, учтены особенности развития каждого. То есть важен принцип индивидуализации, который возможен на основе контрольной и предупредительной диагностики. В основу положены:состояние слухового анализатора, степень его сохранности, состояние произношения школьника, уровень развития его речи., а также уровень обучаемости. При составлении всего плана программы следует учитывать индивидуальные возможности ребёнка, должна быть направлена на облегчение овладением материала по общеобразовательным предметам. Рассмотрим основные разделы программы по развитию слухового восприятия слов, это могут быть: различение материала по предметам, изучение правил, терминов, различие речи по интонации. При этом также есть возможность руководствоваться программой Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезиной (сокращенной системой фонем). Разделы программы применяются на основе диагностики и выявления индивидуальных, возрастных, психологических особенностей младших школьников с нарушением слуха. Для эффективного развития слухового восприятия слов у детей с нарушением слуха необходимо создание специальных, коррекционных условий. В процессе должны быть включены три звена: непосредственно младший школьник, мультидисциплинарная команда специалистов и родители ребёнка. Только при условии наличия всех членов коррекционно-развивающей работы, будет достигнут значительный, положительный результат. На сегодняшний день большинство школ для детей с нарушением слуха оборудованы по специальным стандартам, а именно оснащены звукоусиливающей аппаратурой. Благодаря этому уроки становятся более интересными для детей. Помимо этого широко используется приём работы с экраном, при котором весь материал воспринимается с опорой на слуховой анализатор ребёнка. Приём работы с

экраном рекомендуется использовать не более 20-30 минут, для того чтобы не было перенагрузки. А также, стоит отметить, что данный метод не следует использовать слишком часто, так как это затормаживает усвоение конкретного материала урока. На каждом уроке определённую часть материала необходимо предлагать для восприятия на слух с использованием специальной звукоусиливающей аппаратуры или экрана. Учитель должен заранее продумывать все виды, методы и приёмы развития восприятия слов. Хочу предложить ряд рекомендаций по выбору материала:

- Следует закреплять пройденный ранее материал, особенно когда родители не повторяют дома пройденное вместе с ребёнком;
- Выделять время для проведения дыхательных зарядок и упражнений;
- Сообщать ребятам целевые установки, то есть они должны понимать для чего им даётся конкретная информация и что с ней следует делать;
- Предлагать материал, который характерен только для данной темы урока;
- Предлагать материал, организующий начало и конец урока, к примеру, можем задать такие вопросы «Что мы будем делать на уроке?», «Что мы делали на уроке?».

Прием работы с экраном следует использовать на таких типах общеобразовательных уроков, как комбинированный (или смешанный) урок, урок обобщения и систематизации полученных знаний, умений и навыков, повторения и закрепления, урок контроля и коррекции знаний. Такие уроки в сравнении с уроками формирования новых умений и навыков, введения новых знаний создают большие возможности для РСВ младших школьников с нарушением слуха. Хочется дополнить, что на уроках можно использовать данный приём без звукоусиливающей аппаратуры, то есть без усиленного контроля слуха. К примеру, это может выглядеть как повторение на ухо имени ребёнка, указание ошибки и т.д. Данная работа носит индивидуальный дифференцированный характер. Учитель проходит возле парт и на ухо говорит детям замечания, какие-либо поправки или же похвалу.

Выбор методики при развитии слухового восприятия и в целом обучения детей с нарушением слуха зависит от ряда причин:

- во-первых, от возраста потери слуха;
- от степени снижения слуха;
- от возраста слухопротезирования или проведения кохлеарной имплантации ;
- от среды, в которой ребенок воспитывался с малых лет;
- от наличия сопутствующих нарушений развития.

При развитии слухового восприятия слов используются такие методы как: устные (к примеру, метод С.Гейнике), жестовые методы (метод тотальной коммуникации, билингвальный метод), слуховые методы. Так как мы разбираем работу с младшими школьниками, возможно применение игровых методов в работе с детьми. К примеру, для более чёткого восприятия на слух знакомого по звучанию речевого материала можно использовать такой вид работы, как угадывание предмета по его описанию. По ходу игры учитель описывает предмет, а ребёнок должен угадать его.

Речевые игры развивают не только речь ребенка, но и упражняют его в чтении с губ. Заинтересованность детей во многом зависит от индивидуальных особенностей ребёнка, а также правильно составленной учителем игры. Правильно подобранный и систематизированный материал не только развивает слуховое восприятие у младших школьников, но и способствует общему развитию личности детей. Перед каждой игрой проводится подготовительная работа:

- совместно с учениками должна быть определена основная тема;

-подбирается речевой материал, который должен соответствовать теме и индивидуальным особенностям ребёнка;

- немало важно умение правильно выбрать наглядный материал, так как когда дети закрепляют материал зрительно, изученное усваивается гораздо лучше.

Также, развитие слухового восприятия может осуществляться при проведении бесед, по результатам экскурсии, просмотра кинофильма, телепередач, театральной постановки и т.д.

В заключении можно сделать вывод, что методы и формы работы по РСВ слов разнообразны и интересны. Однако, необходимо грамотно отработанное составление урока. Именно для подборки материалов при работе необходимо знать особенности развития восприятия слов у детей с нарушением слуха. В случае изучения всех нюансов, а также опираясь на основные принципы при работе с детьми, мы добьёмся заметных результатов по РСВ у младших школьников с нарушением слуха.

Список литературы:

1. Соколовская, Т.Р. Развитие слухового восприятия глухих учащихся./под ред. Е.П. Кузьмичевой. - М.: Просвещение, 1987г. – 72с.
2. Королевская, Т.К., Пфафенродт А.Н. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004г. - 154с.
3. Кузьмичева, Е.П “Методика развития слухового восприятия глухих учащихся”, М., 1991г.
4. Назарова, Л.П. Методика слуховой работы в школе слабослышащих.- М: Просвещение, 1981г. - 120с.
5. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха / под ред. В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001г. - 288с.

Процко Е.Г., студентка СурГПУ
Научный руководитель: Некрасова О.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В современных условиях возросло внимание к такому социальному феномену, как коммуникация. Изменения, происходящие в современном мире, связанные с превращением индустриального общества в информационно-коммуникативное, способствуют распространению коммуникации на все сферы общества. Коммуникативные умения, необходимы любому члену общества для осуществления культурного взаимодействия и реализации своей личности. На современном этапе развития общества и образования одной из центральных научно-практических проблем, привлекающих внимание, как отечественных ученых, так и зарубежных специалистов, является проблема речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.) коммуникативные умения выступают в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

Умение вступать в контакты с другими людьми, устанавливать с ними взаимоотношения во многом определяют будущий социальный статус ребенка в современном обществе. Коммуникативные умения – одни из ключевых умений выпускника дошкольного образовательного учреждения, что обусловлено ведущей ролью коммуникации в современном информационном обществе и жизни отдельного человека. Коммуникативные умения являются базовыми для других видов деятельности, сопровождают их и одновременно служат условием успешной социализации.

Развитие коммуникативных умений предполагает обучение тому, как донести свою мысль до собеседника. Здесь важно умение быть точным. Возможные ошибки иногда связаны с психологическими особенностями, такими как замкнутость, стеснительность, тревожность. Эти препятствия на пути к свободному выражению своих мыслей часто называют коммуникативными барьерами. Но надо заметить, что коммуникативные способности не являются врожденными. Раскрыть их в себе может любой человек, приложив к этому определенные усилия [8].

Нарушение слуха у ребенка негативно отражается, прежде всего, на его психическом развитии, ограничивая возможности познания окружающего мира, затормаживая процесс овладения знаниями, умениями, навыками и развития способностей, задатков и склонностей, которые заложены природой в каждой конкретной личности. В работах Л.В. Андреевой, Т.Г. Богдановой, О.А. Красильниковой, Н.М. Назаровой, М.И. Никитиной, Ф.Ф. Рау определена значимость повышения эффективности процесса обучения и воспитания слабослышащих детей посредством максимального использования возможностей речевой среды [1].

При этом учитываются общие закономерности и особенности восприятия речи, подражательная способность и стремление слабослышащих детей к активному и результативному действию (Р.М. Боскис, Л.С. Выготский, С.Л. Зыков, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард и др.). Формирование коммуникативных умений у слабослышащих дошкольников происходит в процессе общения в коллективе, с семьей, со сверстниками и т.д. Однако у слабослышащих детей снижена потребность в общении, как со взрослыми, так и со сверстниками так как скудный словарный запас, аграмматизмы, трудности развития связного речевого высказывания затрудняют формирование основных функций речи: коммуникативной, познавательной, регулирующей и обобщающей [2].

Овладение коммуникативными умениями способствует социализации слабослышащих дошкольников, подготовке их к самостоятельной жизни. Одним из механизмов социализации П.А. Янн рассматривает интеграцию слабослышащего в общество слышащих. П.А. Янн утверждает, что основная цель межличностно-коммуникативного метода заключается в формировании коммуникативной компетенции, с помощью которой общение в житейских ситуациях (в магазине, на вокзале, на почте и в учреждениях) станет доступным для слабослышащего и понятным для окружающих. Коммуникативные умения относятся к группе ключевых, т.е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому их развитию следует уделять пристальное внимание. Однако без проведения специальной коррекционной работы слабослышащие дети не овладевают коммуникативными умениями и обречены на социальную дезадаптацию [6].

Сюжетно-ролевая игра оказывает существенное воздействие на формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Ребенок начинает понимать и не теряться в объяснениях тех или иных действий людей. Постигая систему человеческих взаимоотношений, он начинает осмысливать свое место в ней. В игре дети обучаются общению друг с другом, навыкам подчинять свои увлечения интересам других.

В этой связи, сюжетно ролевая игра содействует формированию произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением, повиновения правилам формируется собственно в сюжетно-ролевой игре, а потом выражается и в остальных типах деятельности. В сформированной сюжетно - ролевой игре с ее трудными сюжетами

и ролями, которые основывают обширный простор для импровизации, у детей развивается творческое воображение [5].

В обстоятельствах игрового и реального общения со сверстниками ребенок неизменно встречается с необходимостью использовать на практике постигаемые нормы поведения, адаптировать эти нормы и правила к всевозможным отдельным ситуациям. В сюжетно-ролевой игре постоянно появляются ситуации, призывающие к координированию действий. В данных обстоятельствах дети далеко не всегда отыскивают необходимые варианты поведения. Зачастую между ними зарождаются конфликты. Продолжительность конфликтов у дошкольников находятся в зависимости от постигнутых ими образцов семейного общения. Тем самым приобретение опыта содействует развитию социально-коммуникативных навыков ребенка дошкольника [5].

Вместо взрослого регуляторами сюжетно-ролевой игры и игр с правилами в старшем дошкольном возрасте становятся сверстники. Они сами распределяют роли, следят за выполнением правил игры, наполняют сюжет соответствующим содержанием. Игра воспитывает детей не только своей сюжетной стороной, тем, что в ней изображается. В процессе реальных взаимоотношений, разворачивающихся по поводу игры – при обсуждении содержания, распределении ролей, игрового материала – дети учатся учитывать интересы партнеров по игре, сочувствовать, уступать, вносить вклад в общее дело. На основании исследования С.Н. Карповой и Л.Г. Лысюк, отношения в сюжетно-ролевой игре способствуют развитию у детей нравственных мотивов поведения, формированию норм и правил взаимодействия и общения, формированию социально-коммуникативных навыков [6]. На протяжении всего детского возраста не только сюжетно-ролевая игра проходит несколько стадий развития как самостоятельная деятельность, но и взаимоотношения детей в игре меняются. Происходит переход от эмоционально-практической, ситуативно-деловой до внеситуативно- деловой деятельности, что обусловливает изменение игры. [5].

Более активно общение детей начинает проявляться, когда осуществляется переход к действию совместно с кем-то из детей, возникает процесс взаимодействия, который вызывает детей на то или иное общение, на установление каких-либо отношений друг с другом. В игре с другими детьми у ребенка возникают новые отношения, порождающие новые запросы, более многообразные взаимовлияния [7]. Взаимодействие носит различный характер и проявляется по-разному. Это может быть чисто механическое взаимодействие, которое характеризуется слиянием по существу разнородных действий, происходит как бы мирное течение двух индивидуально происходящих игр.

В дальнейшем отчетливо вырисовывается взаимодействие на основе содержания игры. Здесь детей объединяет и даже заставляет действовать согласованно понимание общего смысла игры и включение в действие другого партнера. Общение играющих становится более выраженным [5].

Таким образом, использование сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных умений велика, это проявляется: – развитием отношений со сверстниками в сюжетно-ролевой игре; – усвоением своей роли в группе; – возможностью попробовать себя в разных ролях или той деятельности; – построением эффективных связей и взаимодействий; – созданию условий для развития социально-коммуникативных навыков.

Список литературы:

1. Андреева, Л.В. Сурдопедагогика [Текст]: учебник для вузов /Л. В. Андреева. – М.: Академия, 2015. – 572с.
2. Боскис, Р.М. Речь и развитие аномальных детей. Основы обучения и развития аномальных детей [Текст]: Сб. научных трудов / Р.М. Боскис, Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2015. – 170 с.

3. Бычкова С.С. Формирование умения общаться со сверстниками у старших дошкольников. М.: Аркти, 2015. 96 с. Василик М.А. Основы теории коммуникации. М.: Гардарики, 2006. 615 с.
4. Выгодская, Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно – ролевым играм [Текст]: / Г.Л. Выгодская. – М.: Просвещение, 2015. – 218 с.
5. Дудко Я.О. Сюжетно-ролевая игра как средство социальнокоммуникативного развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. // Электронная библиотека «Киберленинка». URL: https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhetno-rolevaya-igra-kak-sredstvo-sotsialnokommunikativnogo-razvitiya-doshkolnikov-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi (дата обращения: 22.03.2021 года)
6. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов [и др.] / под ред. Б.П. Пузанова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. –141 с.
7. Лапшин, В.А. Основы дефектологии [Текст] / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М., 2011. – 213 с.
8. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. 2005. С. 124.

Рахимова Е.В., студентка СурГПУ
г. Сургут

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮВ ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР

Эмоциональная сфера представляет собой сложное психофизиологическое образование многих компонентов. Хорошо известно, что управлять эмоциями нелегко, а в некоторых случаях и вовсе невозможно. Такая ситуация наиболее характерна для детей с особенностями психофизического развития. Л.С. Выготский, положивший начало теоретической разработке и изучению эмоциональной сферы личности умственно отсталых детей, высказал идею о наиболее тесной связи между интеллектуальной и эмоциональной сферами ребенка. Утверждая, что развитие детей с умственной отсталостью, осуществляется в соответствии с общими закономерностями развития ребенка, подчеркивалось, что при умственной отсталости связь между интеллектом и аффектом ребенка отличается от нормы. Собственно эмоциональная потребность заключается, в том, что в отличие от сверстников с нормальным интеллектом ребенок с недоразвитием познавательной сферы не сможет осуществлять полноценный интеллектуальный контроль над эмоциональной сферой (Л.С. Выготский)[6].

Эмоции играют большую роль в жизни детей, помогая им воспринимать и реагировать на реальность. Чувства придают особую окраску и выразительность всем аспектам жизни ребенка, поэтому эмоции, которые испытывает ребенок, легко читаются в лице, позе, жестах и во всем поведении. Осознание и понимание ими основных эмоций происходит с затруднением. Преодоление существующих трудностей особенно эффективно при использовании на коррекционно-развивающих занятиях специально подобранного материала. Самое популярное и увлекательное направление - театрализованная деятельность[5].

Отечественные психологи и педагоги рассматривалитеатрализованную игрукак деятельность, имеющая большое значение для разностороннего развития дошкольников,

что обусловлено родством данных игр с театром - синтетическим видом искусства (Л.В.Артемова, Л.С. Выготский, Н.С. Карпинская, Д.В.Менджерицкая, Б.М.Теплов, Л.Г.Стрелкова и др.) [1].

Л.С. Выготский определяет драматизацию, или театральную постановку, как самый частый и распространенный вид детского творчества, так как драматическая форма отражения жизненных впечатлений лежит глубоко в природе детей и находит свое выражение стихийно, независимо от желания взрослых. Она включает различные символико-моделирующие виды деятельности и построена на основе органического единства игры, речи, рисования, а также предполагает формирование личностных смыслов посредством "общения искусством" (М.А.Васильева, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, А.А.Леонтьев, С.И.Мерзлякова, Л.Г.Миланович, Н.Ф.Сорокина, Е.Л. Трусова) [3;6].

Специфика театрализованной игры как особого вида игровой деятельности заключается в том, что она позволяет реализовать принципы природосообразности и культуросообразности воспитания (М.И.Никитина) через формирование "образа мира" (А.Н.Леонтьев), развитие пространственно-временной ориентировки, знакомство с законами природы - цикличностью, взаимосвязью и взаимозависимостью объектов и явлений окружающей действительности. В то же время в этих играх формируется умение отличать мир представлений, воображения от действительности, реального мира (Л.А.Венгер, О.М.Дьяченко, Е.Е.Кравцова, С.Н.Николаева и др.) [3;17].

В процессе драматизации моделируются различные ситуации общения, развивается связная речь, являющаяся необходимым условием адаптации ребенка в обществе (М.А.Васильева, О.Л.Князева, Р.Б.Стеркина, С.А.Козлова и др.). В играх драматического типа у детей развивается произвольность, особая чуткость и внимание к действиям людей в жизни, умение видеть и понимать значение простейших действий человека, его чувства, взаимоотношения с людьми, природой (А.В.Запорожец, Л.Г.Стрелкова, Е.Л.Трусова, Д.Б.Эльконин)[15; 19; 20].

Кроме того, в исследованиях подчеркивается универсальный характер театрализованных игр, поскольку они способствуют формированию различных знаковых систем, развитию познавательной, двигательной и эмоциональной сфер, а также социализации детей (С.И. Мерзлякова, Л.Г. Миланович, Н.Ф. Сорокина и др.)[19].

Использование игровой деятельности для коррекции недостатков развития детей в специальной психологии и педагогике являетсяактуальной проблемой. Исследования, посвященные изучению коррекционно-развивающих возможностей игровой деятельности, направлены в основном на совершенствование сюжетно-ролевой, дидактической игры с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью (Е.Б.Аксенова, Л.Б.Баряева, А.П.Зарин, О.П.Гаврилушкина, М.А.Егорова, А.А.Катаева, Э.Кулеша, Е.С. Слепович, Е.А.Стребелева, Н.Д.Соколова и др.).Системные исследования особенностей использования театрализованных игр в обучении детей дошкольного возраста с проблемами в интеллектуальном развитии, отсутствуют, имеются лишь отдельные рекомендации по включению данного вида игр в коррекционную работу с дошкольниками и младшими школьниками (И.М.Бгажнокова, В.В.Воронкова, О.П.Гаврилушкина, А.Н. Граборов, Е.А. Медведева, Н.Д.Соколова, Kirk S.A., Gallagher J.J.)[2;7; 12].

После приведенных исследований из специальной психологии и педагогикия выявила для всех практикующих специалистов необходимость в разработке педагогической системы использования театрализованной игры в коррекционно-воспитательной работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью.

В своей работе педагогам стоит придерживаться комплексного подхода, предполагающего: использование театрализованной игры на занятиях по разным разделам программы; организацию пространственно-развивающей среды; развитие мотивационно-потребностной сферы; знакомство с окружающим миром, формирование способности к моделированию и символизации в обучающих играх; осуществление индивидуального и

дифференцированного подхода в процессе общения взрослого с детьми в игре; ступенчатую работу по формированию различных видов театрализованной игры[12].

Таким образом, эффективность предлагаемой педагогической системы работы осталось подтвердить в ходе эксперимента. Это позволит отследить количественные и качественныеизменения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью уровня сформированности символико-моделирующих видов деятельности, двигательных, графических, речевых, игровых навыков. Я считаю, предлагаемую педагогическую систему целесообразнойв примененииина практике коррекционно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы:

1. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников / Л.В. Артемова //- М.: Просвещение, 1991. - 127 с.
2. Баряева, Л.Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программы, методические рекомендации / Л.Б.Баряева, И.М.Бгажнокова, Д.И.Бойков, А.П.Зарин. -Псков: ПОИПКРО, 1999. - 168 с.
3. Венгер, Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 1988. – 335 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский // - СПб.: СОЮЗ, 1997.-91 с.
5. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский // - М: Лабиринт, 1997. - 416 с.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский // -М.,1982,- Т. 4- 432 с.- Т.5 -369 с.
7. Гаврилушкина, О.П. Об организации воспитания детей с недостатками умственного развития. Дефектология / О.П. Гаврилушкина //

1. - 1998. - №2. - С. 67-71.

8. Граборов, А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / А.Н.Граборов//- М.: Учпедгиз, 1961. -196 с.
9. Дьяченко, О.М. Развитие воображения в дошкольном детстве: Авто-реф. дис. д-ра пед. наук / О.М. Дьяченко //- М., 1990. - 31 с.
10. Егорова, М.А. Коррекционно-педагогическая работа по социальному воспитанию дошкольников в детском доме: Автореф. дис., канд. пед. наук / М.А.Егорова // - М.,1988. 17 с.
11. Карпинская, Н.С. Художественное слово в воспитании детей / Н.С.Карпинская // - М.: Педагогика, 1972. - 152 с.
12. Катаева, А.А. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словесной инструкции. Дефектология / А.А. Катаева, С.И. Давыдова.- 1976. - № 1. - С. 69-74.
13. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. -М.: Владос, 1988.-207 с.
14. Князева, О.Л. Я, ты, мы. Учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста / О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. - М.: Дрофа, ДиК, 1999.- 128 с.
15. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов сред.пед. учебных заведений / С.А. Козлова,Т.А. Куликова. - М.: Изд. Центр "Академия", 2000.-416 с.
16. Кулеша, Э. Формирование предметных действий у умственно отсталых дошкольников: Автореф. дис. . канд. пед. наук / Э. Кулеша //- 1990. - 17 с.
17. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев // - М.: Смысл, 1997. - 356 с.
18. Менджерицкая, Д.В. Творческие игры в детском саду / Д.В. Менджерицкая,Е.Д. Татищева // - Минск: Гос. уч.-пед. изд. БССР, 1953.- 198 с.

19. Трусова, Е.Л. Взаимосвязь изобразительной и театрально-игровой деятельностей в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста: Автореф. дис. канд. пед. наук / Е.Л. Трусова // - М., 1986. - 24 с.
20. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин // - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.-360 с.

Самиева А.А., клинический педагог КГУ КППК Аутизм Центр «Асыл Мирас»
г. Петропавловск, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНОЙ ИМИТАЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ С АУТИЧНЫМИ ЧЕРТАМИ

В последние годы значительно растет число детей с синдромом раннего детского аутизма, а также с задержками психоречевого развития. Психоречевое развитие при этом не просто нарушается или задерживается, оно искажается. Проблема помощи таким детям становится одной из самых актуальных и в отечественной, и в зарубежной педагогике.

Задержка психоречевого развития у детей (ЗПРР) – это нарушение нормального темпа психического развития ребёнка. Патология включает в себя комплекс нарушений речи, мышления, памяти, внимания, эмоций, обычных поведенческих навыков, двигательных функций. Ребёнок с трудом усваивает новые навыки, не может абстрактно мыслить, говорить, выполнять логические простые действия, использовать имеющиеся знания и умения в повседневной жизни [3, с.19].

Н.А.Шумская отмечает, что у детей с задержкой психического развития наблюдается ограниченный словарный запас, трудности в использовании слов родного языка, снижена умственная работоспособность и внимание. Помимо сниженного вербального показателя, для детей этой группы характерно недоразвитие зрительно-пространственных функций и зрительно-моторной координации [4].

Одним из первых и ключевых навыков, который нужно сформировать при обучении детей раннего возраста с задержкой психического развития – это вокальная имитация, особенно в том случае, если у ребенка присутствуют аутичные черты. Общеизвестен тот факт, что у детей с аутическим спектром отслеживаются проблемы с речевыми и коммуникативными навыками.

Формирование вокальной имитации – это способ развивать у детей раннего возраста звукопроизношение. Благодаря развитию данного навыка ребенок сможет повторять слова, которые произносит другой человек, а в дальнейшем это поможет обучению его просьбам, пониманию обращенной к нему речи, а также он сможет отвечать на вопросы взрослых, называть предметы. С помощью формирования речевых навыков ребенок становится более уверенным в себе, так как у него появляется способность донести свои мысли и чувства окружающим его людям.

Логопедические занятия с детьми раннего возраста с задержкой психоречевого развития с аутичными чертами по формированию вокальной имитации имеют ряд особенностей, охарактеризуем их:

- Занятия с детьми раннего возраста должны быть направлены на вокальное подражание педагогу, его звукам, и словам, а не на беседу, объяснение, внушение.

- Материал дожен соотвествовать развитию ребенка, т.е. быть не сложным для выполнения, иначе ребенок не сможет чувствовать себя успешным во время выполнения задания.

- Педагогу необходимо наладить сотрудничество с ребенком и создать для него благоприятный, эмоциональный фон [3, с.30].

Формирование и развитие вокальной имитации у детей раннего возраста с задержкой психоречевого развития с аутичными чертами происходит с помощью игровых форм. Например, артикуляционная гимнастика проводится с использованием забавных рисунков-символов, что повышает интерес детей к ее выполнению. При этом следует отметить, что упражнения должны не перегружать ребенка, выполняться по принципу от простого к сложному. Также очень важно в процессе формирования вокальной имитации определиться с выбором ценного для ребенка способа поощрения. Это может быть съедобное поощрение, любимые игрушки или какие-то действия (например, хлопать в ладоши после выполнения задания или «дать пять» ребенку). Не менее важно насколько часто ребенок издает какие-то звуки, что он лепечет. Произносит ли ребенок спонтанно звуки или он повторяет одни и те же. Необходимо уточнить у родителей произносил ли ребенок ранее звуки, все это в дальнейшем поможет в работе специалиста.

Педагог при работе с детьми раннего возраста с задержкой психоречевого развития с аутичными чертами может в своей деятельности использовать следующие способы формирования вокальной имитации:

1. Один из способов формирования вокальной имитации является игра с помощью шкатулки. Сущность игры заключается в следующем, педагог достает шкатулку и набор фотографий из домашних животных, близких людей, еды, игрушек всего, что является поощрением или играет важную роль в жизни ребенка. Фотографии обязательно должны быть крупного размера с качественным изображением. Для концетрации внимания, на каждой фотографии должен быть изображен только один предмет или человек. Например, фотография мамы или печенья, но не фотография мамы с печеньем в руках, так как ребенок может запутаться.

Очень важно при работе с ребенком с аутичными чертами научиться устанавливать зрительный контакт, поэтому педагог должен сесть напротив ребенка, так, чтобы его было хорошо видно, и, чтобы было удобно использовать физическую подсказку помогать ребенку, открывая и закрывая шкатулку, когда он будет складывать в нее фотографии. Логопед берете одну фотографию, поднимает и говорит ее название, при этом, не теряя зрительного контакта с ребенком. В том случае, если ребенок не реагирует, его внимание нужно привлечь дополнительными предметами, которые ему будут интересны или окликнуть его. Изображение на картинке повторяется до трех раз, в обычном темпе, обязательно с эмоциями. По мере того, как педагог проговаривает иображенное на картинке, необходимо подносить фото все ближе к ребенку и шкатулке. Также можно поднести фотографию ближе к своему рту и произнести название, а потом передать ребенку, данная процедура называется «сочетание стимул-стимул» [2].

2. Формирование вокальной имитации у детей раннего возраста с задержкой психоречевого развития с аутичными чертами можно осуществлять также с помощью музыкального коврика. Коврик обязательно должен быть красочным, чтобы привлечь внимание ребенка. Алгоритм использования музыкального коврика заключается в следующем, педагог устанавливает зрительный контакт с ребенком, включает коврик с изображениями разных животных, в первую очередь, нужно сосредоточиться на тех звуках животных, которые ребенок либо произносил ранее, либо на тех, которые иногда проскальзывают у него. Например, педагог показывает на корову и включает ее звук «му-му», затем повторяет данный звук и отслеживает реакцию ребенка. Ребенок может ни сразу повторить, важно отследить, какие именно звуки у него получаются лучше, на какие он реагирует, какие возможно, его наоборот, отталкивают. Не забываем про поощрение, когда ребенок повторяет, говорим «молодец» или хлопаем в ладоши, либо используем другой метод поощрения, который больше подходит ребенку. Также для формирования вокальной имитации можно использовать музыкальные игрушки [1].

3. Еще один эффективный способ формирования вокальной имитации с использованием пазлов, которые состоят из двух частей. Это могут быть пазлы животных, фруктов или овощей. Наример, педагог садится за столом напротив ребенка, объясняет ему, что необходимо собрать картинки, а лучше всего, сначала показывает как это нужно сделать. Если у ребенка не получается, необходимо применить физическую подсказку, после того как ребенок самостоятельно или с помощью педагога соберет данный пазл, необходимо проговарить, что на нем изображено (например, смотри собака, собака говорит «гав-гав»). Частей пазл не должно быть слишком много, чтобы не перегружать ребенка, постепенно можно вводить новые части, усложнять задание. С помощью данного упражнения мы развиваем не только вокальную имитацию, но и мелкую моторику ребенка. В конце также не забываем про поощрения.

4. Часто педагоги при формировании вокальной имитации у детей раннего возраста применяют вокальную игру. Например, педагог начинает делать то, что нравится ребенку, как можно чаще, произносит простые звуки и вокализации, которые обычно связаны с такой игрой как катание машинки – «Би-би!», кормление куклы – «Ням-ням». Когда ребенок спонтанно произносит за педагогом звук, сразу хвалим его и поощряем, но, не просим и не требуем повторения. В последствии ребенок начнет ассоциировать одни и те же звуки с игрой, начнет имитировать эти звуки в будущем. Полезно установить таймер на определенное время и подсчитать количество произнесенных ребенком звуков, чтобы можно было отследить прогресс.

5. Необходимо не забывать и о поощрении всех звуков, произнесенных ребенком. Как педагог, так и родители поощряют все звуки, которые произносит ребенок во время занятия и дома, для того, чтобы он повторял их в дальнейшем. Каждый раз, когда услышите какой-либо звук речи, дайте поощрение и хвалите «дай пять, отлично сказал «а»!», или «Молодец, так хорошо сказал «а»!». Хвалить ребенка нужно всегда, когда он произносит звуки. Для того чтобы ребенок не пресытился поощрениями, их нужно выбирать из разных категорий (различные виды продуктов, различные действия, различные игрушки).

И постоянно помнить о том, что ребенок во время проведения занятий всегда должен чувствовать себя успешным. Если педагог видит, что ребенок начинает раздражаться или плакать, следовательно, нужно ускорить процесс выполнения задания.

Список литературы:

1. Борякова, Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика. – 2013. – № 2. – 73с.
2. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога/Т.Б.Епифанцева// – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.
3. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. – М.: Теревинф, 2003.
4. Певзнер, М.С.Клиническая харакеристика детей с задержкой психического развития / М.С.Певзнер//Дефектология.-2009.- № 3.- С.3-9.

Тайжанова С.К., магистрант СКУ им. М.Козыбаева,
научный руководитель: Пустовалова Н.И. к.п.н., доцент кафедры «Специальная и социальная педагогика», СКУ им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск, Казахстан

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Дети с особыми образовательными потребностями (ООП) составляют многочисленную группу. У данной категории детей имеются определенные потребности, проявляющееся в организации процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков. С каждым годом количество учащихся, имеющих особые образовательные потребности возрастает. Для решения данной проблемы политика образования в Республике Казахстан придерживает инклюзивный подход к обучению и воспитанию детей с ООП.

Правительство Республики Казахстан работает над включением всех категорий детей в процесс получения образования. Однако,анализ научной литературы, в частности таких авторов, какМ.Е. Мукатова, А.К. Мухамедханова [1], Л.ИКузнецова, С.НГордеева [2], Б.К. Мурзагалиева [3],дает нам основание утверждать, что в большинстве случаев, у детей данной категории возникают большие трудности при переходе в общеобразовательную школу. Причина связана с физической или психической этиологией нарушения. Для этого целесообразно обеспечивать обучающимся необходимую образовательную среду, одним звеном из которой является тьюторское сопровождение.

Проблеме инклюзивного образования посвящено большое количество теоретической и методической литературы, в том числе и казахстанских авторов, изучающих и описывающих важность, необходимость инклюзивного образования и тьюторского сопровождения в частности.

Большоевнимание в своих работах, авторы уделяют рассмотрению проблемы эффективной подготовки педагогических кадров – тьютора как ассистента, в работе в условиях инклюзивного образования (И.А.Оралканова, А.А. Шаяхметова, А.А. Байтурсынова), эффективной организации тьюторского сопровождения детей сООП в организациях образования (Е.Ю. Бекетова,Г.С. Журкабакова, З.А. Бигельдина).

В статьеХ.Т. Шерьездановойотмечается: - «в обществе сложилось мнение, что для обучения и интеграции детей достаточно обеспечить детям с особыми образовательными потребностями физический доступ в здание общеобразовательной школы. Однако для реализации равных прав на образовании и осуществления социальной адаптации в массовых школах должны быть созданы все образовательные условия, адекватные особым образовательным потребностям учеников» [4].

Нельзя не согласиться с мнением автора, для реализации равных прав, на наш взгляд,необходимо решение множества задач: в первую очередь, создание комфортных условий для нахождения в школе: дополнительная помощь и организация доступа в школу, в класс; организация учебного места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок с ООП; особый режим, временная организация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка. Работа с педагогическим коллективом, родителями, учениками с целью создания единой психологически комфортной образовательной среды. Не менее важна социализация - включение ребенка в среду сверстников, в жизнь класса, школы, формирования положительных межличностных отношений в коллективе.В то же время большую роль играет помощь в усвоении соответствующих общеобразовательных программ, преодоление затруднений в обучении. При необходимости адаптация программы и учебного материала, с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его ресурсы, учитывая индивидуальные физические, психические особенности. Это является одной из сторон медали,

другая проблема– кадры. Как отмечал известный немецкий педагог-дефектолог П. Шуман, чем ниже уровень психического развития ребенка, тем выше должен быть уровень образования учителя.

В исследованииМелконян А.Г.отмечается – «центр САТР проводил опрос учителей и руководителей общеобразовательных школ из разных регионов страны по введению и эффективности инклюзивного образования в РК. В соответствии с полученными данными было выявлено, что у педагогов в новых условиях возникают трудности в обучении детей с особыми образовательными потребностями» [5]. Следовательно, при реализации инклюзивного обучения перед коллективом общеобразовательного учреждения необходимо ставить следующие задачи:-развитие психолого-педагогической компетентности, развитиепсихологической культуры педагогов, учащихся, родителей.Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребёнка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки и т.д.».

Представленные в Базовом минимуме Государственного стандарта результаты дошкольного и школьного образования в виде жестких требований к уровню знаний, умений и навыков детей по всем предметам в каждой возрастной группе, не позволяют выстраивать на практике индивидуальные траектории обучения и развития ребенка. Поэтому учителя предъявляют зачастую завышенные требования к ребенку с ООП в развитии, не понимая его объективных затруднений и не обладая необходимыми знаниями и умениями для оказания ему адекватной помощи.

На наш взгляд недостаточный уровень знаний рождает психологические барьеры в эмоциональном принятии таких детей, что в свою очередь может негативно влиять на профессиональную готовность эффективно взаимодействовать на уроке. Наблюдается прямая связь между уровнем знаний педагогов об особенностях развития обучающегося с ООП и уровнем эмоциональных затруднений при взаимодействии с ним.

По словам Л.И. Жариковой – «в отношениях учителя и ученика многие подразумевают, что ученик делает то, что ему поручает учитель, что учитель учит ученика. Такой порядок кажется естественным и единственно возможным. Именно в этом заключаются принципы организации образования у противников инклюзии. Представители данной группы – учителя, родители резонно замечают, что ребенок с ООП не сможет двигаться в одном темпе с остальными учениками, не сможет отстаивать программу, уделять ему отдельное внимание – в ущерб всем остальным ученикам класса»[6].

В тоже время мы берем смелость утверждать, что не все родители учеников школ входят в эту группу. Зачастую родители с тревогой наблюдают за образованием своих детей, первая категория родителей относятся к совместному обучению положительно, воспитывают у детей гуманное отношение ко всем людям без исключения, учат оказывать помощь, заботиться. Вторая категория родителей относятся нейтрально ко всему процессу инклюзии. Третья категория не поддерживают инклюзивное образование, тем самым являясь явным противником совместного обучения, руководствуясь тем, что существуют специальные коррекционные школы, в которых и нужно обучать детей.

В данной ситуации есть четыре варианта исхода, которые подробно описаны в статье М.М. Гордона и В.К. Зарецкого в сборнике материалов III Международной научно-практической конференции [7].

Нами выбран четвертый вариант – создание условий для ребенка с ООП в классе, которые обеспечивают его движение по индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на постоянную поступательную динамику. Индивидуальная образовательная траектория складывается как результирующая усилий ребенка и тьютора по преодолению тех проблемных ситуаций, которые возникают в его образовательном процессе и в жизни в широком смысле слова. Прохождение каждой такой ситуации открывает возможности для учащегося. Преимуществом выступит создание тьютором максимально благоприятных условий для развития ученика с ООП. Основным недостатком выступает то,

что тьюторское сопровождение относительно новый вид деятельности, а значит необходимо изучить все позиции процесса помощи, связанные с конструированием, перестройкой, реализацией и рефлексией деятельности. Таким образом, необходимо проанализировать процесс моделирования тьюторского сопровождения.

По мнению БайгуловаН.В.– тьютор – персональный помощник - сопровождающий ученика с особыми потребностями в развитии[8]. В таком случае тьютор берет на себя функцию специалиста, который выстраивает учебный процесс для подопечного, помогая учителю приспособиться к нуждам ученика с особенностями развития, не снижая при этом качества образования всего класса. В этом случае учебная нагрузка формируется учителем, а тьютор выступает в качестве его помощника в организационных моментах. Доказательством этого служат исследования в которых подчеркивается важность и необходимость слаженной системы моделирования тьюторского сопровождения.

В связи с этимнами выделено два подхода к моделированию тьюторского сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Представитель первой точки зрения Т.М. Ковалева, описывает модели тьюторского сопровождения с учетом на то, что тьютор это специалист по сопровождению образовательной программы обучающегося [9].

Сторонники инклюзивного образования– А.Г. Чернова, С. В. Алехина – представители второго подхода, указывают на необходимость построения моделей тьюторского сопровождения самого ребенка в образовательном процессе в связи с его индивидуальностью и уникальностью [10]. Основная профессиональная задача тьютора в контексте первого варианта – в условиях индивидуального подхода заключается в приспосабливании образовательной среды к индивидуальным особенностям ученика. Тогда как в задачи тьютора в контексте второго варианта входит необходимость построения открытого образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив, интересов учащихся, процесса его социализации.

Однако, как нами было выявлено при анализе научной литературы, помимо необходимости эффективного тьюторского сопровождения, нарастает вопрос создания модели тьюторского сопровождения, которая не только соответствовала бы реализации индивидуальных образовательных траекторий, консультировала бы членов учебно-воспитательного процесса школьного обучения, но и способствовала развитию всех сфер личности учащегося с особыми образовательными потребностями. Ведь, образование учащихся данной категории подразумевает под собой создание условий для всестороннего развития.

Во многих общеобразовательных школах города Петропавловск открыты кабинеты инклюзии и коррекции.

В этих школахКГУСШ №2, 8, 21ндивидуально с каждым ребенком ведет работу воспитатель-тьютор, который организовывает подопечному комфортные условия для обучения и развития Кроме того,в рамках проекта «Школа без барьеров: открытие Ресурсных центров инклюзивного образования», при поддержке фонда «Дара» 26 декабря 2018 года на базе КГУ «Средняя школа № 40» открылся ресурсный центр, ас 2019 года функционирует ресурсный центр на базе КГУ «Средняя школа №2».Приведённые данные говорят о том, что в городе Петропавловск ведётся широкомасштабная работа для того, чтобы ученик с ООП мог получит качественное образование, что невозможно без помощи тьюторского сопровождения.

Заключение

Учебный процесс в школе осуществляется на основе принципов дифференцированного и индивидуального подходов, обусловленных данными ПМПК, обследование проводят при приемедетей с особыми образовательными потребностями в школу. Для осуществления учебных программ в школе большую работу проводит тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными нуждами.

Тьюторское сопровождение не ограничивается лишь сопровождением ребенка, является связующим звеном между основными участниками инклюзивного процесса –

учащимися с ООП, сверстниками, учителями, специалистами и родителями. При этом тьютор систематически работает над достижением основной цели – приведение ребенка к максимально успешному развитию в инклюзивной среде без нарушения кардинальным образом привычного уклада самой среды.

Таким образом, учащиеся с особыми образовательными потребностями нуждаются в качественном получении школьного образования наряду со своими сверстниками. Для получения базового школьного образования такой категории детей важно обучаться в классах с другими учащимися и иметь возможность в получении тьюторского сопровождения в индивидуальном порядке.

Список литературы:

1. Мукатова, М.Е., МухамедхановаА.К. Инклюзивное образование в Казахстане: состояние и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. - Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2017. – С. 21-26.
2. Кузнецова, Л.И., Гордеева С.Н. Организация учебной и коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования (из опыта работы). Материалы международной научно-практической конференции. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. - Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2017. – С.152-155.
3. Мурзагалиева, У.Х. Образовательная практика инклюзии:технологии и подходы. Материалы международной научно-практической конференции. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. - Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2017. – С. 191-195.
4. Шерьязданова, Х.Т., Аралбаева, Р.К. Реалии и перспективы подготовки специалистов для социальной сферы в Республике Казахстан // Доклады Казахской Академии образования, – №4, – 2015 г. – С. 100-106.
5. Мелконян, Г.А. Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы. Материалы международной научно-практической конференции. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. - Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2015. – С.112-115.
6. Жарикова, Л.И. Отношение родителей младших школьников к инклюзивному образованию // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 4 (59). – С. 17-20.
7. Зарецкий, В.К., Гордон М.М. Индивидуализация образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – С. 24-40.
8. Байгулова, Н.В. Тьютор как специалист по педагогическому сопровождению детей, имеющих ограниченные возможности здоровья // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №53. – С. 38–44.
9. Ковалева, Т.М. Проводник в потоке возможностей (о тьюторстве в современном российском образовании) //Минская школа сегодня. 2013г. – № 9. –С. 36-41.
10. Чернова, М.И. Значение тьюторского сопровождения с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной практики // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 675-679.

Темирбулатова Д.Р., студентка СурГПУ
научный руководитель: Некрасова О.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Грамотно выстроенная коррекционно-педагогическая работа по развитию слухового восприятие детей с нарушениями слуха обеспечивает не только формирование понятий о мире звуков, но и реализует ориентировку на звук как одну из характеристик окружающего мира. В ходе игровой деятельности для детей с нарушениями слуха особое значение имеет развитие остаточного слуха, которое в последствие сыграет весомую роль в восприятии предметов и явлений окружающей среды, так как это способствует целостности представлений об объектах.

Нарушение деятельности слухового анализатора отрицательно отражается практически на всех сторонах развития ребенка, прежде всего, обуславливает тяжелые нарушения речи. И, в первую очередь, речь выступает как канал и источник коммуникации, взаимодействия между людьми. Изначально формируется понимание речи окружающих по мере уточнения слуховых дифференцировок речи, затем и собственная речь ребенка. У ребенка с врожденной или рано приобретенной глухотой речь не развивается, что создает серьезные препятствия для общения с окружающими и опосредованно влияет на весь ход психического развития. Состояние слуха слабослышащего ребенка также создает препятствия для его речевого развития.

Развитие слухового восприятия у слабослышащих детей способствует формированию речевых актов, что включает в себя как правильное звукопроизношение, так и понимание речи окружающих (фонематическое восприятие), расширение представлений об окружающей действительности и, в конечном итоге, адаптацию и социализацию, что значительно влияет на дальнейшую самостоятельную жизнедеятельность воспитанника. Возможность восприятия речи детьми с недостатками слуха значительно увеличивается за счет звукоусиливающей аппаратуры, современных компьютерных технологий, инновационных образовательных программ, способствующих развитию высших психических функций и мыслительных процессов.

Эффективное развитие слухового восприятия глухих и слабослышащих детей происходит в процессе специально организованной полисенсорной среды, что является основой для восприятия и продуцирования речи. Игровая технология по развитию слухового восприятия детей с нарушением слуха – это комплексная коррекционно-развивающая работа не только на базе образовательной организации, но и в условиях семейного воспитания, которое планируется и реализуется в ходе образовательного процесса посредством вовлечение ребенка в игровую деятельность.

Ведущей задачей развития слухового восприятия на общеобразовательном уроке является включение слухав образовательный процесс и углубление коммуникативной направленности занятияв комплексном использовании сохранных анализаторов (зрение, осязание, обоняние и т.д) и продуцировании речи, где в ходе игры естественным образом постоянно складываются условия для общения.

Для того, чтобы выстроить маршрут работы по развитию слухового восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, специалисту (дефектологу, сурдопедагогу) необходимо провести диагностику данного процесса. Рекомендуется

проводить комплексную диагностику всех сфер деятельности ребенка в сотрудничестве с педагогом-психологом и логопедом. Ниже представленный краткий перечень методик обследует 6 компонентов слухового восприятия с использованием игровых предметов.

Методики для диагностики слухового восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Исследование пространственного компонента слухового восприятия	Цель: исследование способности локализовать звуки в пространстве. Оборудование: барабан, бубен, дудка, погремушка. Процедура и инструкция. «Закрой глаза и покажи рукой, откуда слышится звучание игрушки». Каждый инструмент должен прозвучать 2-3 раза. Исключается зрительное восприятие.
Исследование временного компонента слухового восприятия	Цель: изучение способности к различению на слух длительности звучания. Оборудование: лист бумаги, карандаш, дудка. Процедура и инструкция. «Слушай внимательно звук дудочки. Если звук будет долгий - рисуй длинную линию, а если короткий - короткую».
Тембровый компонент слухового восприятия	Цель: исследование умения различать на слух звуки, издаваемые разными объектами. Оборудование : музыкальные и шумовые инструменты, звуки различных шумов, записанные на магнитофон. Условие выполнения задания: сначала педагог знакомит детей со звуками, производимыми различными объектами, затем предлагает прослушать и сказать или показать , что звучало. 1 серия «Прослушивание музыкальных инструментов»: бубен, дудка, гармошка, барабан. 2 серия «Различение бытовых шумов» : часы, звук телефона, деревянные ложки, стеклянные стаканы, бумага, пылесос, звонок в дверь, шум моря, звук самолёта, звук мотоцикла. Процедура. Педагог включает магнитофонную запись шумов. Ребенок должен показать соответствующую картинку или назвать, что звучало. 3 серия «Узнавание звучаний , связанных с явлениями природы» : гром, дождь, ветер. 4 серия «Узнавание голосов животных, птиц, насекомых» : кошка, собака, корова, лягушка, пчела, ворона.
Динамический компонент слухового восприятия	а) Цель: исследование умения воспринимать на слух и совершать движения соответствующие звучанию объекта. Оборудование: бубен. Задание: педагог стучит в бубен - дети идут по кругу , высоко поднимая ноги. Затем педагог тихо ударяет по бубну - дети идут по кругу на носочках. б) Цель: исследование способности слухового внимания , умения различать на слух громкость движущихся объектов. Описание. Дети двигаются по кругу разными способами: шагом, бегом, прыжками, прислушиваясь к шуму, возникающему при разных видах движения. По сигналу педагога они меняют вид движения. Затем дети садятся на стульчики и отгадывают шумовую загадку товарища. Ребёнок, загадывающий загадку, движется за стульчиками детей
Ритмический компонент слухового восприятия	Цель: проверить уровень сформированности ритмического компонента слухового восприятия, определяющий умение воспроизводить темп, метр, ритмический рисунок звучаний. Исследование способности воспринимать и воспроизводить скорость следования звуковых элементов. Оборудование: бубен, картинки медведя и зайца Процедура. Педагог рассказывает детям, предъявляя картинки медведя и зайца, как ходят животные: «Медведь медленно, как стучит сейчас бубен. Зайчик прыгает быстро и бубен стучит быстро». Далее педагог играет на бубне, а дети изображают животных в соответствии со звучанием.
Фонематический компонент слухового восприятия	Цель: Исследование возможности восприятия и воспроизведения слогов с фонетически близкими звуками (слухопроизносительная дифференциация фонем). Инструкция: Экспериментатор, сидя сбоку от ребёнка, даёт следующую инструкцию: "Сейчас я буду читать тебе слоги, а ты внимательно слушай и повторяй". При произнесении слогов лицо экспериментатора экранируется в

	целях устранения возможности чтения с губ. Ребёнок повторяет слоги. Материал исследования :слоговые ряды из двух слогов. ма-на, ба-ма, ба-па, мя-ма, та-да, на-га, га-ка и т.д.

Далее представлена трехэтапная диагностика слухового восприятия слабослышащих детей дошкольного возраста с пошаговой инструкцией:

I этап	II этап	III этап
1. Сесть напротив ребенка 2. Инструкция: « Построим башню. Услышишь звук (жесть к уху) «па-па-па» ставь кубик на кубик (демонстрация действия)» 3. Диагност: «Па-па-па» Если ребенок выполнил действие с первого раза, то повторить тот же звук, только прикрывая лицо до глаз планшеткой Если ребенок не выполняет никаких действий, еще раз продемонстрировать п.2., выбрать звук «пу-пу-пу» или «пи-пи-пи». 4. Во время правильного выполнения хвалить ребенка «Молодец!», «Отлично» и тд. 5. Не забывать фиксировать в протокол характер выполнения действий ребенком.	1. Встать с ребенком возле стула «глаза в глаза». 2. Инструкция: «Услышишь звук (жест к уху) хлопни в ладоши (демонстрация хлопка)». 3. «Давай попробуем». Продемонстрировать удар по барабану и хлопнуть. «Повтори». Ударить по барабану. 4. Продемонстрировать п.3. с погремушкой и дудкой. 5. Посадить ребенка на стул спиной к себе. 6. Отойти на расстояние 5 метров, ударить по барабану Если ребенок хлопнул в ладоши с первого раза, то выдержать паузу и еще раз ударить по барабану, и еще не придерживаясь ритма. Если ребенок не выполняет ответную реакцию, то подойти на метр ближе и подходить до тех пор, пока не получите заданное действие от ребенка 7. Не забывать фиксировать в протокол характер выполнения действий ребенком.	1. Подойти к ребенку. 2. Инструкция: «Услышишь (жест к уху) мой голос (жест к губам) поверни голову влево» Если не сформированы пространственные представления продемонстрировать самой «Вот так». 3. Так же встать на расстоянии 5 метров и произнести обычным голосом «па-па-па», затем «пу-пу-пу» и на последок «пи-пи-пи» Если ребенок выполняет с первого раза, повторить этот же звук не соблюдая заданный ритм Если ребенок не реагирует подойти на метр ближе, до тех пор, пока не получите заданное действие от ребенка 4. Повторить то же, что и в п.4., только шепотом. 5. Не забывать фиксировать в протокол характер выполнения действий ребенком. 6. После диагностики похвалить ребенка.

Результаты диагностики, для удобства обработки, фиксируются в протоколе педагога.

Протокол

I этап:

Звуки	Лицо открыто	Прикрыто до глаз планшеткой/листом
Па-па-па		
Пу-пу-пу		
Пи-пи-пи		

II этап:

Инструмент	Расстояние				
	5м	4м	3м	2м	1м
барабан					
погремушка					
дудка					

III этап:

Голос	Расстояние				
	5м	4м	3м	2м	1м
Разговорный					
Шепот					

Специалисту необходимо учитывать результаты диагностики для дальнейшей коррекционно-развивающей работы с детьми. Занятия должны соответствовать темам программы образовательной организации, учитывать индивидуальные и возрастные особенности и опираться на имеющиеся способности и возможности воспитанника.

Дошкольники с нарушениями слуха, как и слышащие дети, любят играть. Они стремятся в играх отразить те впечатления, которые получают благодаря наблюдениям за окружающей жизнью и участию в ней. Однако тематика их игр значительно беднее, с преобладанием в основном бытовых игр.

Играм глухих и слабослышащих детей присуще педантичное отражение предметных действий: вместо развертывания сюжета дети воспроизводят детализированные предметные действия. Многократно повторяются одни те же игровые действия, особенно если они раньше были продемонстрированы взрослым. Подражание близким взрослым часто становится целью действий ребенка при вхождении его в роль. Однако они копируют в игре лишь внешнюю сторону поведения, не вникая в его суть.

Успешная организация игр невозможна без организации предметно-пространственной среды. В игровых уголках проводятся занятия по сюжетно-ролевым и дидактическим играм и организуются свободные игры детей. Оборудование игровых уголков должно соответствовать возрасту детей и основным задачам игровой деятельности на каждом этапе обучения. Здесь же располагаются таблички со словами и фразами, обозначающими игрушки, игровые принадлежности, действия с ними, а по мере усложнения игр-названия профессий, трудовых действий людей, обозначение их взаимоотношений.

Наиболее важным условием формирования игры глухих и слабослышащих дошкольников является последовательное руководство ими со стороны педагога.

В ходе игровой деятельности необходимо оречевлять любые выполняемые действия. Важно адекватно подбирать набор игровых предметов, включать медиа-сопровождение, визуальную поддержку занятия для активизации всех имеющихся анализаторов ребенка.

Благоприятное влияние на развитие слухового восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями слуха оказывают занятия по логоритмике. Логоритмика – это комплекс упражнений, в который включены элементы нейрогимнастики, способствующие преодолевать недостатки речи, двигательной активности и слуховосприятия с использованием речевых упражнений, музыки, движений. Так же она включает в себя пальчиковые гимнастики (стихи и песни, которые сопровождаются движением рук); музыкально-ритмические и музыкальные игры; вокально-артикуляционные упражнения и логопедическую гимнастику; фонопедическиеупражнения, чистоговорки; занятия по развитию словотворчества; коммуникативные танцы и игры (этот вид развивает ассоциативно-образное мышление и эмоциональную сферу, формирует позитивное самоощущение, учит невербальному общению); занятия, направленные на развитие общей моторики и упражнения, направленные на развитие мимики.

При работе педагога-дефектолога (сурдопедагога) с детьми дошкольного возраста с нарушениями слуха можно использовать следующие задания по развитию слухового восприятия:

1. Задание «Отыщи похожие звуки».

Цели работы: развивать слуховое восприятие, внимание и память, развивать зрительное восприятие и память, учить соотносить звук и изображение, развивать мелкую ручную моторику и координацию.

2. Задание «Голоса перепутались»

Цели работы: развивать слуховое восприятие, внимание и память, развивать зрительное восприятие и память, учить соотносить звук и изображение, развивать мелкую ручную моторику и координацию.

3. Задание «Кто как голос подает»

Цели работы: развивать слуховое внимание и память, развивать фонематический слух и восприятие, развивать зрительное восприятие и память, учить соотносить звук и изображение, развивать мелкую ручную моторику и координацию, расширять и активизировать словарный запас глаголов, имен существительных, учить согласованию глаголов с существительными в простых предложениях.

4. Задание «Собери слова из слогов»

Цели работы: развивать слуховое внимание и память, развивать фонематический слух и восприятие, развивать зрительное восприятие и память, учить соотносить звук и изображение, развивать мелкую ручную моторику и координацию, формировать звукобуквенный и звукослоговый анализ и синтез двухсложных и трехсложных слов.

5. Задание «Отгадай загадки»

Цели работы: развивать слуховое внимание и память, развивать зрительное восприятие и память, учить соотносить звук и изображение, развивать мелкую ручную моторику и координацию, развивать логическое мышление, учить устанавливать причинно-следственные связи и отгадывать предмет по описанию, по видовым признакам, учить договаривать сложные предложения.

6. Задание «Угадай мелодию»

Цели работы: развивать слуховое внимание и память, развивать зрительное восприятие и память, учить соотносить звук и изображение, развивать мелкую ручную моторику и координацию, учить определять ритм и тембр мелодий, определять эмоциональную окраску и характер музыки, улавливать содержание музыкального отрывка и соотносить его с персонажем, развивая таким образом мышление и эмоционально-волевую сферу.

Инструкцию и ход работы стоит формулировать исходя из индивидуально-типологических особенностей воспитанников. Задания могут включаться как в индивидуальные, так и групповые работы. Содержание заданий следует соотнести к темам образовательной программы.

Не исключено использование компьютерных технологий в развитии слухового восприятия и слуховой памяти учащихся с нарушенным слухом в условиях дистанционного образования, которые:

-способствуют наиболее эффективному коррекционному воздействию на ребенка при формировании нормального двигательного стереотипа, гностико-практических и речевых функций;

-входят в систему обязательных лечебно-педагогических мероприятий предупреждения и коррекции патологических состояний у глухих и слабослышащих детей раннего возраста;

-развивают тотальную многостороннюю коммуникацию и адаптацию к социальной среде, помогая преодолению дефицита информации об окружающем мире.

Таким образом, процесс развития слухового восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями слуха посредством игровой деятельности включают в себя использование различных приемов, форм и методов работы, которые подбираются специалистами с учетом конкретных условий (возраст, степень нарушения, протокол диагностики и т.д)

Список источников

1. Абашкина, Р. А. Технология развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха на общеобразовательных уроках / Р. А. Абашкина. -Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2018. -№ 26 (212). -С. 155-157. - URL: https://moluch.ru/archive/212/51876/(дата обращения: 07.02.2021).
2. Назарова, Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений/ Под ред. В. И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. - 288 с.

3. Феклистова С. Н. Основы методики слуховой работы (в схемах и таблицах): Учеб.-метод. пособие. - Мн.: БГПУ, 2007. - 167 с.

Хамидуллина А.Р., студентка СурГПУ
научный руководитель: Некрасова О.А., канд.пед.наук, доцент СурГПУ
г.Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОЛЛЕКТИВНЫХ ИГРАХ

Сегодня в детских садах нередки конфликтные ситуации между детьми, которые негативно сказываются на развитие общения ребёнка. В дошкольном возрасте коммуникация является важной деятельностью, которая формирует отношение детей к окружающему миру.

В отечественной педагогике и психологии в проблеме развития и особенностях коммуникативных умений разбирались следующие учёные: О. А. Анисимова, Н. Н. Богомолова, И. А. Алексеев, В. А. Сонин, В. Н. Снетков, и другие. По их мнению, работу по становлению коммуникативных умений необходимо вести с дошкольного возраста.

Проблема детской коммуникации изучалась учёными по следующим составляющим: сущность коммуникативных умений (В. И. Загвезинский, В. И. Кашницкая); структурирование коммуникативных умений (О. А. Анисимова, Н. Н. Богомолова); специфика формирования коммуникативных умений (О. В. Защринская, В. И. Селиверстов, Л. М. Шипицына, Н. М. Юрьева) [2].

Говоря о детях с задержкой психического развития, число которых увеличивается с каждым годом, нужно отметить особую значимость процесса формирования коммуникативных умениях. Особенность этой нозологии впервые была изучена под руководством Т. А. Власовой и Т. С. Певзнер. В наши дни специальная педагогика и психология имеет ряд исследований, которые отмечают специфику развития детей с ЗПР и адаптированные образовательные программы. Но вместе с этим некоторые аспекты изучены не в полной мере, к ним можно отнести вопросов вопрос формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Общение является одним из основных факторов психического развития ребёнка. Благодаря коммуникации дошкольник полноценно развивается и имеет свою индивидуальность. Для ребёнка с ЗПР характерно изменение выстраивания общения, что объясняется, в первую очередь, наличием у них сопутствующих речевых нарушениях. Дети с ЗПР имеют дефекты в звукопроизношении, они испытывают сложности при восприятии и осознании услышанного, пересказ также вызывает трудности. Нарушения в речевом развитии, слаборазвитые коммуникативные умения приводят к тому, что ребёнок с ЗПР отстраняется от сверстников и порою от педагога [1].

Речь детей с задержкой психического развития также имеет ряд особенностей. Так, их словарь, в частности активный, значительно сужен, понятия недостаточно точны. Ряд грамматических категорий в их речи вообще отсутствует. Из-за нарушенного звукопроизношения дети испытывают трудности в коммуникативных навыках. Это обуславливается тем, что дети с задержкой психического развития слышат неверно произнесенные ими слова, из-за этого начинают стесняться, следовательно, процесс коммуникации с другими детьми не развивается.

Еще одной из причин стеснения, является их моторная неловкость, из-за которой им невозможно выполнить определенные действия. Обычно, таких детей, из-за их

неуклюжести, не берут играть в подвижные, соревновательные игры, чтобы они не принесли команде поражение.

У детей с задержкой психического развития чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения (С.Я.Рубинштейн) [3]. Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с задержкой психического рафактически лишены возможности словесной коммуникации, т.к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений.

Игра – ведущий вид деятельности, в рамках которого осуществляется общение, и строятся межличностные отношения детей дошкольного возраста. Игра является характерной формой деятельности детей. Становление ребенка как личности происходит в играх, организуемых в детских группах, где моделируются человеческие взаимоотношения, существующие в сообществах взрослых людей [2].

Существуют различные виды игр, игровых конструкций, одним из которых является коллективная игра.

Коллективная игра представляет собой коллективное взаимодействие субъектов воспитательного процесса в игровой деятельности. Её следует рассматривать как вариант игрового взаимодействия, в котором принимает участие весь коллектив. При этом игровое взаимодействие – это взаимодействие в ходе игровой деятельности, следствием которого являются взаимные изменения его участников.

Коллективная игра как средство развития и воспитания способствует организации жизни и деятельности детей путём вовлечения их в условные увлекательные события, ситуации, исполнение ролей.

В коллективной игре воспроизводятся обстоятельства, правила поведения, которые отвечают детским потребностям, интересам и добровольным стремлениям, обогащают нравственный опыт дошкольников, развивают эстетическое отношение к действительности.

Игра может быть использована в любом виде детской деятельности: образовательной, художественно-эстетической, продуктивной и т.д. Она облегчает сложный и трудный процесс овладения детьми знаниями, умениями и навыками в различных видах деятельности. Одновременно игра удовлетворят потребности детей в увлекательной деятельности.

Игра вовлекает детей в свободную творческую деятельность, обеспечивает устойчивую добровольную дисциплину, возбуждает детскую психическую активность, доставляет духовно-нравственное удовлетворение.

Она формирует заинтересованность в коллективных делах, раскованной творческий подход к любой деятельности, общительность, ощущения красоты коллективной жизни.

Игровая деятельность, свободное проявление сущностных сил детей в игровом творчестве дают педагогу возможность увидеть проявление их индивидуальности и способностей.

Таким образом, коллективная игра в процессе развития и воспитания имеет большое значение. Она способствует психологической разрядке, снятию стрессовых ситуаций; содействует гармоничному включению ребенка в мир человеческих отношений; создает условия для познания детьми окружающего мира; служит помощником в физическом, нравственном воспитании детей; способствует приобретению очень важных навыков совместной, коллективной работы; позволяет решать задачи коррекции личности; формирует стремление к совершенству.

Список литературы:

1. Александрова, О.А. Формирование коммуникативных умений общения [Текст] / О.А. Александрова. – М. : Просвещение, 2018. – 26 с.
2. Зверева, Н. Р. Формирование коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста / Н. Р. Зверева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 45 (283). — С. 331-333. — URL: https://moluch.ru/archive/283/63759/ (дата обращения: 03.03.2021).
3. Уткина, А.Ю. Формирование коммуникативных умений у детей с ОВЗ [электр.ресурс] / - Режим доступа: http://ftp-www.bsu.edu.ru/
4. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. — М.: Просвещение, 2000. — 294 с Шипицына, Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.) [Текст] / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. — М.: детство-пресс, 2003. — 384 с.

Шайкенова Ф.А., студентка НАО СКУ им. М.Козыбаева
научный руководитель: Пустовалова Н.И., канд. пед. наук, доцент НАО СКУ им. М.Козыбаева
г. Петропавловск

ЗАНЯТИЯ ПО СОЦИАЛЬНО- БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ КАК УСЛОВИЕ ПРЕДМЕТ - УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Основной недостаток в воспитании и обучении аномальных детей Выготский Л.С. объяснял неумением педагога видеть в дефекте его социальной сущности. «Всякий телесный недостаток — будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие — не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение, происходит социальный вывих, перерождение общественных связей, смешение всех систем поведения.

Самой главной задачей образовательной организации для учащихся с нарушением слуха является подготовка их к независимому существованию одно из основных направлений социализации детей с нарушением слуха, которое реализуется преимущественно на занятиях по социально-бытовой ориентировке. На этих занятиях дети приобретают способность без помощи других формировать свое поведение в жизненных ситуациях, в том числе за пределами учебной деятельности. Освоение необходимых навыков у слепых и слабовидящих не может формироваться по подражанию, поэтому важно развивать социально-бытовую ориентировку. Работы определяется значимостью дошкольного возраста для психического развития, в том числе для развития социально-бытовой ориентировки детей с ограниченными возможностями здоровья. Так же низким уровнем развития навыков самообслуживания дошкольников с нарушением слуха на момент поступления в детский сад, низким уровнем знаний родителей в вопросах воспитания и обучения детей с нарушением слуха, в результате чего ребенок становится нерешительным и замкнутым малоактивным членом общества.

Отталкиваясь от общих положений установленные в Республике особенности социальной- бытовой адаптации обучающихся определяются ролью слуха и речи в формировании социальных навыков. Нарушение слуха и обусловленное им нарушение

речи в значительной степени ограничивают возможности и объем общения обучающихся со слуховой депривацией с окружающими людьми. Затрудняют доступ к широкому кругу источников информации, замедляют процессы осознания обучающимся самого себя и формирования адекватного отношения к окружающей действительности, овладение способами взаимодействия с окружающими в процессе реализации той или иной социальной роли. Проведение коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке направлены в основном на решение следующих задач: развитие мотивации к овладению основными компетенциями социально-бытовой ориентировки детьми, повышение уровня знаний, практические умения и навыки в области основных компетенций социально-бытовой ориентировки, развивать умения актуализировать свой социально-бытовой опыт, развивать умения и навыки социального взаимодействия, прививать правила поведения в социальной и природной среде, необходимые в условиях самостоятельной жизнедеятельности, совершенствовать умения слухозрительного и слухового восприятия неречевых звуков как основы обогащения и уточнения лексики обучающихся с нарушением слуха.

Содержание программы коррекционных занятий "Социально-бытовая ориентировка" представлено следующими направлениями:

компетенция здоровьесбережения;

семейно-бытовая компетенция;

коммуникативная компетенция;

социокультурная компетенция;

гражданско-правовая компетенция.

Приоритетным направлением в коррекционной работе по социально-бытовой ориентировке выступает формирование коммуникативной компетенции. Эта работа является ядром коррекционных занятий по формированию социально-бытовой ориентировки и непосредственно связана с реализацией содержания работы по разделам:

Важнейшей составляющей коммуникативной компетенции обучающихся с нарушением слуха выступает рецептивная способность дифференцированно воспринимать слухозрительно и на слух речь собеседника. В связи с этим актуальными являются виды работ, направленные на развитие речевого слуха в структуре формирования основных компетенций в области социально-бытовой ориентировки. В процессе коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке широко используется письменная форма. Особое внимание уделяется использованию различных заданий, направленных на формирование у обучающихся умений извлекать необходимую информацию из текстов различного характера. При формировании различных видов компетенций рекомендуется привлекать обучающихся с нарушением слуха к использованию школьных словарей. Коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке выполняют две функции:

1) пропедевтики по отношению к учебным занятиям по учебным предметам практическое обучение.

2) обобщения и систематизации знаний, полученных в процессе дошкольного образования и при изучении указанных предметов учебного плана I ступени общего среднего образования.

При проведении коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке учитываются особенности в развитии двигательной сферы обучающихся: недостаточная координация движений, трудность сохранения статического и динамического равновесия, относительно низкий уровень пространственной ориентировки, замедленная по сравнению со слышащими обучающимися скорость выполнения отдельных движений. При формировании представлений о социальных ролях и способах их реализации принимаются во внимание также гендерные отличия. Особое внимание на коррекционных занятиях уделяется самоконтролю, самооценке, рефлексии действий и поступков, что связано с их замедленным формированием у обучающихся. Обобщение знаний в области

социально-бытовой компетенции обучающихся осуществляются на материале дидактических и сюжетных игр и предполагают формирование мыслительных операций сравнения, обобщения, классификации, систематизации. Это позволит достичь оптимального соотношения внешних и внутренних средств бытовой трудовой деятельности и на основе этого - более высокой степени обобщения материала. Умения и навыки самообслуживания, которыми обучающиеся с нарушением слуха овладели в процессе ежедневной жизнедеятельности, актуализируются в процессе их моделирования при проведении сюжетно-ролевых игр и создания игровых ситуаций на коррекционных занятиях. Это помогает сделать материал программы более реальным и доступным. Соответственно выделенным направлениям коррекционной работы настоящая программа определяет ее содержание по классам. Указанный в настоящей программе объем учебного времени является минимально целесообразным.

Список литературы:

1. Павлова, Н.П. Организация занятий СБО / Дефектология, 1983.
2. Пенин, Г.Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Учебное пособие / Г.Н. Пенин, З.А. Пономарева, О.А. Красильникова, Л.В. Кораблева / Под ред. Г.Н. Пенина, З.А. Пономаревой. – СПб.: КАРО, 2006. – 496с. – ISBN 5-89815-687-9.
3. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида / Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова, Л.П. Носкова и др. - М.: «Просвещение», 2003. – 558с. – ISBN 5-09-012041-2.
4. Рау, Ф.Ф. Проблема интеграции глухих / Ф.Ф. Рау / Воспитание школьников. – 2013. - №3. – С. 52-54.

СЕКЦИЯ 6. НАУКА ГЛАЗАМИ ШКОЛЬНИКОВ

Коновалова Е., обучающаяся 7 класса МКОУ «СОШ№2»
Научный руководитель: Колмогорцева Н.Н., канд. психол. наук, доцент
МКОУ «СОШ№2», г. Шадринск

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ КИНЕЗИОЛОГИИ

Современный век инновационных технологий заставляет работать нас с большим количеством информации, поступающей из различных источников: лекции наших преподавателей, общение с друзьями, печатные издания, интернет, СМИ. К сожалению, полученный материал усваивается далеко не в полном объеме. Одна из причин этого - наше внимание. У современных подростков, на основе зарубежных исследований можно с уверенностью сказать, что устойчивость внимания у школьников уменьшается в десятки раз по сравнению с предыдущим поколением, а вот переключение и распределение внимания развиты хорошо.

Среди психических явлений внимание занимает особое место. Существуют разногласия в том, к какому классу психических явлений следует отнести внимание. Одни считают, что внимание – это познавательный психический процесс. Другие связывают внимание с волей и деятельностью человека, т.к. любая деятельность не возможна без внимания, а само внимание требует определенных волевых усилий.

П.Я. Гальперин отмечает, что в основе самых разных взглядов не природу внимания лежат два кардинальных взгляда:

1. Внимание негде не выступает как самостоятельный процесс. Внимание рассматривается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности. Соответственно внимание рассматривается как сторона или свойство этой деятельности.

2. Оно не имеет своего отдельного специфического продукта. Результатом внимания является улучшение любой деятельности, поэтому нельзя говорить о внимании как об отдельной форме психической деятельности.

Анализ литературы показал, что существуют различные определения внимания.

Внимание – форма организации текущей деятельности, как внешней, так и внутренней.

Внимание – сосредоточение сознания на определенном объекте, обеспечивающее его особо ясное отражение.

Внимание – это направленность и сосредоточенность психической деятельности на чём-либо [1].

Направленность – ведущий показатель внимания. Она показывает, что деятельность носит избирательный характер. Направленность проявляется в том, что мы производим отбор необходимой информации и в течение этого времени, сохраняем эту направленность.

Сосредоточение – отвлечение от всего постороннего. Оно может быть более или менее интенсивным. Человек в большей или меньшей степени углубляется в деятельность. Чем сложнее задача, тем требуется большая углубленность для ее решения.

Внимание имеет внешнюю и внутреннюю стороны. Внутренняя сторона проявляется в направленности и сосредоточенности на каком-то объекте. Внешняя – в поведении человека.

И.В. Страхов отмечает, что не всегда есть соответствие внешней и внутренней сторон внимания. Он выделяет 4 случая соответствия (несоответствия) внешней и внутренней стороны внимания: 1. Действительная внимательность. 2. Кажущая внимательность. 3. Кажущая невнимательность. 4. Действительная невнимательность.

В современной литературе выделяют следующие функции внимания.

1. Отбор значимых, релевантных воздействий, соответствующих потребностям, присущих данной деятельности и игнорирование (торможение) других – несущественных, побочных воздействий.

2. Удержание данной деятельности до тех пор, пока не завершиться акт поведения, познавательная деятельность, пока не будет достигнута цель. Сохранение в сознании образов определенного предметного содержания.

3. Регуляция и контроль протекания деятельности.

Внимание обладает многими свойствами, такими как *объем внимания, переключение, распределение, устойчивость, концентрация.*

Объем – количество объектов, которое можно охватить вниманием за ограниченный отрезок времени. Объем внимания практически не меняется при обучении и тренировке.

Переключение внимания – это намеренный перенос внимания с одного объекта на другой. Переключение внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной изменяющейся ситуации.

Распределение внимания – одновременно в центре внимания удерживается два или несколько объектов. Основное условие этого степень автоматизации одного из действий. Устойчивостьвнимания – это длительность сосредоточение внимания на каком-либо объекте.

Концентрация внимания – поглощение внимания одним объектом и полное отвлечение от другого. Показателем концентрации является «помехоустойчивость», невозможность отвлечения внимания от предмета деятельности посторонними раздражителями.

Федерация Кинезиологии в Великобритании использует следующее определение. Кинезиология, буквально изучение движений тела, – это целостный подход к балансированию движения и взаимодействий человеческих энергетических систем. Мягкое использование мышечного тестирования помогает определить те зоны, где блок или дисбаланс нарушает физическое, эмоциональное или энергетическое благополучие человека. Этот же метод помогает определить факторы, влияющие на появление подобного дисбаланса [1].

Анализ литературы показал, что проблемой кинезиологии занимались Д. Кендалл, К. Галена, Ю. Ньютон, А. Борелли, П. Деннисон, Д. Уатсайд, Г. Стокс, Д. Шейфер, С. Ханек, Ч. Ханнафорд и другие.

Важным шагом в развитии кинезиологии стало рождение образовательнойкинезиологии. Автором этого направления стал Пол Деннисон. Он разработал программу восстановления координации и включил в нее наряду с детьми и взрослых [3].

Образовательная Кинесиология — это система, помогающая обучающимся любого возраста раскрывать те возможности, которые заложены в нашем теле.

Образовательная кинезиология - учение о развитии ребёнка и взрослого человека через естественные физические движения, т.е. её задача: создание баланса между мышлением (интеллект), эмоциями (чувства) и телом (ощущение).

Образовательнаякинесиология в основном применяется в педагогических целях для улучшения обучения, в частности чтения, письма, математики, запоминания.

В этой системе П. Деннисон выделил два типа движения: движение пересекающие некую среднюю линию тела и одностороннее движение тела.

П. Деннисон отмечал, что первую группу составляют движения пересекающие некую среднюю линии тела (образованную его левой и правой сторонами). Это происходит при работе глаз при чтении, письме, рисовании; органов слуха; рук в процессе выполнения какой-либо действия и прочее. Это движения лучше, чем другие, интегрируют мысль и движение. Они активизируют действие естественных механизмов, и в силу этого в десятки раз ускоряют передачу информации, открывают путь для непосредственности, непроизвольности психофизических функций, обеспечивая оптимальную работу нервной системы, а также лёгкость и спонтанность учения.

Вторая группа - это одностороннее движение тела, задействующие механизм «разъединения мысли движения» П. Деннисон указывает на то, что данный механизм составляет основу произвольных процессов, знаково-символического опосредования деятельности. Он требует напряжённой работы ума, усилий и значительной энергии мозга и тела. Он как бы «замораживает» движения и ведёт к «статическому» поведению, необходимому для сосредоточения сознания в ситуации нового учения, а также стресса. Этот тип движения включает в себя движения и навыки знакомства и сознательной отработки операций и действий.

Исследование проводилось на базе МКОУ «СОШ № 2» г. Шадринск Курганской области с учащимися 6 «А» класса. Всего приняло участие 26 учеников возрастом 12-13лет.

Нами были проанализированы результаты теста Г. Мюнстерберга. Полученные данные позволили распределить испытуемых по группам, в зависимости от уровня развития избирательности внимания.

11% подростков показали очень высокий уровень развития концентрации внимания. При выполнении задания они смогли обнаружить 24 – 25 слов.

Высокий уровень развития концентрации внимания продемонстрировали 43% опрошенных. Средний уровень выявлен у 46% учащихся.

У учащихся подросткового возраста преобладает высокий и средний уровни концентрации и избирательности внимания. Дети, имеющие недостаточно развитое распределение внимания испытывают трудности при выполнении многокомпонентных видов деятельности, что в процессе обучения встречается достаточно часто. Например, практически на каждом уроке встречается такой момент, когда учащемуся необходимо выполнять несколько действий: внимательно слушать объяснения учителя, следить за его записями на доске и выполнять необходимые пометки в своих тетрадях.

Для изучения переключения и распределения внимания мы проанализировали результаты методики «Чёрно- красные таблицы» Горбова.

У подростков преобладает высокий, высокий уровень, средний уровень, низкий уровень.

68% -это очень высокий уровень переключения и распределения внимания. Высокий и средний уровень переключения и распределения внимания составляет по 11,5%.

Низкий уровень переключения и распределения составляет 8%.

Графическое изображение полученных данных свидетельствует о том, что, педагогам необходимо учитывать степень переключаемости внимания учащихся в классе при построении урока, при планировании перехода от одной деятельности к другой, от одного содержания к другому. Количество таких переходов, а, следовательно, и переключений внимания, должно быть ограничено в работе с детьми, т.к. включаемость в новый вид деятельности таких детей невысока.

Нами была проведена методика изучения уровня внимания школьников. Мы выявили следующие уровни внимания: высокий, средний, низкий.

Большинство школьников продемонстрировали средний уровень внимания (62%). Тем не менее, 19% учащихся показали низкий уровень внимания. А это свидетельствует о том, что школьники на уроках отвлекаются, испытывают затруднения при концентрации внимания, совершают ошибки при списывании текста.

Все это позволило организовать и провести в течение 2 четвертей ежедневные занятия по кинезиологии.

Для повышения уровня внимания у подростков, мы проводили комплекс кинезиологических упражнений, включающий в себя «Вода», «Точки позитива», «Точки мозга», «Думающий колпак», «Энергетический зевок», «Перекрёстные шаги», «Крюки». Рассмотрим более подробно выполнение данных упражнений»

«Вода». Попейте воду маленькими глотками, ненадолго удерживая каждый глоток во рту, и отследите снова. Если вы делаете это впервые, то может понадобиться несколько дней, чтобы стало возможным отследить разницу до и после питья воды. Следует пить воду комнатной температуры. Если с собой нет питьевой воды то просто можно сделать несколько глотательных движения.

«Точки позитива». Чтобы сделать упражнение, подумайте о чём-нибудь, что обычно вызывает у вас стресс. Пока вы об этом думаете, поставьте пальцы на лоб с двух сторон на вершине лобных бугров и помассируйте эти точки. Давите достаточно сильно, чтобы кожа под пальцами натягивалась. Иногда вы можете почувствовать под пальцами пульсацию. Когда вы обнаружили пульсацию с обеих сторон, и почувствовали, что она стала одинаковой, точки можно массировать от 20 секунд до 10 минут – в зависимости от серьёзности проблемы.

«Точки мозга». Чтобы выполнить упражнение, поместите одну ладонь на грудину, так, чтобы указательный палец оказались в мягких впадинах под ключицей, другую ладонь положите середину живота, на пупок. Стимулируйте точки под ключицами , слегка растирая их в течении 20 секунд, пока не пройдёт чувствительность или другие не приятные ощущения; рука на животе при этом лежит спокойно, глаза медленно двигаются слева на право по линии горизонта. Затеи поменяйте руки местами и повторите упражнение.

«Думающий колпак». Используя ваши большие пальцы и указательные пальцы, мягко тяните и разворачивайте ваши уши назад. Начинайте массировать с верхней точки ушей, по краю, заканчивая мочкой. Повторите три или больше раз.

«Энергетические зевки». Положите пальцы каждой руки на точки напряжения вдоль челюстных суставов. Зевните со звуком так широко, как можете, мягко массируя места напряжения под пальцами. Повторите упражнение 3-4 раза или до тех пор, пока глаза не начнут слезиться.

«Перекрёстные шаги» для этого движения перекрестите среднюю линию своего тела, одновременно соединяя одну руку и противоположную ногу, затем другую руку и противоположную ногу. Когда вы ритмично касаетесь рукой или локтём противоположного колена, чувствуете ли вы перекрёстное движение, которое организуется от центра вашего тела.

«Крюки». Часть 1. Стоя или сидя скрестите лодыжки. Затем вытяните руки прямо перед собой, перекрестите запястья и переплетите пальцы рук; поднимите переплетёные руки вверх до уровня груди. Держите такую позу минуту или больше, дышите медленно, глаза могут быть открыты или закрыты. Во время вдоха поднимайте кончик языка к твёрдому небу. На выдохе расслабляйте и опускайте свой язык. Когда вы будите готовы, разомкните скрещенные руки и ноги. Часть 2. Соедините кончики пальцев рук вместе на уровне груди, продолжайте дышать глубоко, поднимайте кончик языка на вдохе и опускайте на выдохе.

Требования к выполнению кинезиологический упражнений. 1. Выполнять движения чётко и правильно. 2. Занятие должно проводиться в спокойной обстановке.3.

Продолжительность занятий составила 10 минут. 4. Занятия проводились в течении 60 дней.

Список литературы:

1. Гальперин, П.Я. К проблеме внимания / П.Я. Гальперин // Психология как объективная наука. – М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. [Электронный ресурс] – С. 415 – 424. – URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=107903.
2. Гимнастикамозга / Brain Gym. Переводкниги "Brain Gym: Teacher's Edition." Paul E Dennison and Gail E.Dennison. 2010. [Электронныйресурс]. URL:http://stf-smtu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=99&Itemid=141http://stf-smtu.ru/index.
3. Деннисон, П.И. Образовательнаякинезиология для детей [Текст] / П.И Деннисон,. Г.И. Деннисон. – М.: ЧОУП «Восхождение». – 1998.
4. *Методика Горбова «Красно-черная таблица»* [Текст] / Альманах психологических тестов. М., 1995, С.117-118.
5. Общая психология . В 7т. : учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б.С. Братуся.- Т.4. Внимание [Текст] / М.В.Фаликман. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 480 с.
6. Общая психология. В 3. Т.II. Познавательные процессы и психические состояния [Текст]: учебник / Р.С. Немов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2011 – 1007 с.
7. Общая психология [Текст]: учебник для вузов / А. Малаков. – СПБ.: Питер, 2003.- 592 с.
8. Чобану, И.К. Что такое кинезиология? [Электронный ресурс] /И.К. Чобану. //Прикладная психология и психоанализ код доступа: https://ppip.idnk.ru/index.php/-3-2010/118-2011-05-13-10-08-36.htm

Кузьмина М.В., обучающаяся 9 класса МКОУ «СОШ№2»
Научный руководитель: Колмогорцева Н.Н., канд. психол. наук, доцент МКОУ «СОШ№2», г. Шадринск

ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Когда люди думают о конфликте, они чаще всего ассоциируют его с агрессией, злостью, спорами и т. п. В результате появляется мнение о том, что конфликт – это явление всегда нежелательное, что его следует немедленно разрешать по мере возникновения. Но в некоторых случаях конфликт помогает выявить разнообразие точек зрения, альтернатив или проблем. Конфликты между подростками в пределах школы или класса чаще всего основаны на эмоциях и личной неприязни. Конфликты между учениками отрицательно влияют как на самих конфликтующих, так и на весь класс.

Конфликт – это важнейшая сторона взаимодействия людей в обществе, своего рода клеточка социального бытия. Это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями. Один из существенных признаков конфликта – характер и особенности участвующих в нем сторон. От того, кем представлены конфликтующие стороны, решающим образом зависят характеристики конфликта. Важнейшей особенностью конфликта является характер

потребности человека, за удовлетворение которой он борется. Причины конфликтов связаны, прежде всего, с индивидуально-психологическими особенностями его участников. Они обусловлены спецификой процессов, происходящих в психике человека в ходе его взаимодействия с другими людьми и окружающей средой. Если реальное поведение партнера укладывается в рамки желательного или допустимого, то взаимодействие продолжается бесконфликтно. Нежелательное поведение может привести к созданию предконфликтной ситуации, а недопустимое – к конфликту.

Широкое распространение в конфликтологии получила разработанная К. Томасом и Р. Киллменом двухмерная модель стратегий поведения личности в конфликтном взаимодействии. В основе этой модели лежит ориентация участников конфликта на свои интересы и интересы противоположной стороны.

Характеристика основных стратегий поведения

Принуждение (борьба, соперничество). Тот, кто выбирает данную стратегию поведения, прежде всего исходит из оценки личных интересов в конфликте, как высоких, а интересов своего соперника - как низких. Выбор стратегии принуждения в конечном итоге сводится к выбору: либо интерес борьбы, либо взаимоотношения.

Выбор в пользу борьбы отличается стилем поведения, который характерен для деструктивной модели. При такой стратегии активно используется власть, сила закона, связи, авторитете и т.д. Она является целесообразной и эффективной в двух случаях: 1) при защите интересов дела от посягательства на них со стороны конфликтной личности. Н., конфликтная личность неуправляемого типа часто отказывается от выполнения непривлекательных заданий, "сваливает" свою работу на других и т.д. 2) при угрозе существованию организацию коллектива. В этом случае складывается ситуация "Кто кого...". Особенно часто она возникает в условиях реформирования предприятий и учреждений.

Уход. Стратегия ухода отличается стремлением уйти от конфликта. Она характеризуется низким уровнем направленности на личные интересы и интересы соперника и является взаимной. Это по сути дела взаимная уступка.

При анализе данной стратегии важно учитывать два варианта проявления:

1. Когда предмет конфликта не имеет существенного значения ни для одного из субъектов и адекватно отражен в образах конфликтной ситуации;

2. Когда предмет спора имеет существенное значение для одной или обеих сторон, но занижен в образах конфликтной ситуации, т.е. субъекты конфликтного взаимодействия воспринимают предмет конфликта как несущественный.

В первом случае стратегией ухода конфликт исчерпывается, во втором может иметь рецидив.

Межличностные отношения при выборе данной стратегии не подвергаются серьезным изменениям.

Уступка. Человек, придерживающийся данной стратегии, так же как и в предыдущем случае, стремится уйти от конфликта. Но причины другие. Направленность на личные интересы здесь низкая, а оценка интересов соперника высокая. Иначе говоря, человек, принимающий стратегию уступки, жертвует личными интересами в пользу интересов соперника.

Стратегия уступки имеет некоторое сходство и со стратегией принуждения. Это сходство заключено в выборе между ценностями предмета конфликта и ценностью межличностных отношений. В отличие от стратегии борьбы, в стратегии уступки приоритет отдается межличностным отношениям.

При анализе данной стратегии следует учитывать некоторые моменты:

1. Иногда в такой стратегии отражается тактика решительной борьбы за победу. Уступка здесь может оказаться лишь тактическим шагом на пути достижения главной стратегической цели.

2. Уступка может стать причиной неадекватной оценки предмета конфликта (занижение его ценности для себя). В этом случае принятая стратегия является самообманом и не ведет к разрешению конфликта.

3. Данная стратегия может быть доминирующей для человека в силу его индивидуально-психологических особенностей. В частности, это характерно для конформистской личности, конфликтной личности "бесконфликтного" типа. В силу этого стратегия уступки может придать конструктивному конфликту деструктивная направленность.

Стратегия уступки ведет к временному перемирию, является важным этапом на пути конструктивного разрешения конфликтной ситуации.

Компромисс. Компромиссная стратегия поведения характеризуется балансом интересов конфликтующих сторон на среднем уровне. Эта стратегия не портит межличностных отношений, более того, она способствует их положительному развитию.

При анализе данной стратегии важно иметь в виду ряд существенных моментов:

1. Компромисс нельзя рассматривать как способ разрешения конфликта. Взаимная уступка часто является этапом на пути поиска приемлемого решения проблемы.

2. Иногда компромисс может исчерпать конфликтную ситуацию. Это наступает при изменении обстоятельств, вызвавших напряженность. Например, два сотрудника претендовали на одну и ту же должность, которая должна освободиться через полгода. Но через три месяца ее сократили. Предмет конфликта исчез.

3. Компромисс может принимать активную и пассивную формы. Активная форма может проявляться в заключении четких договоров, принятии каких-то обязательств и т.п. Пассивный компромисс - это не что иное, как отказ от каких-либо активных действий по достижению определенных взаимных уступок в тех или иных условиях. Иначе говоря, в конкретных условиях перемирие может быть обеспечено пассивностью субъектов конфликтного взаимодействия.

Условия компромисса могут быть мнимыми. Понятие "компромисс" близко по своему содержанию к понятию "консенсус". Сходство заключается в том, что и компромисс, и консенсус по своей сути отражают взаимные уступки субъектов социального взаимодействия. Поэтому при анализе и обосновании стратегии компромисса важно опираться на правила и механизмы достижения консенсуса в социальной практике.

Сотрудничество. Стратегия сотрудничества характеризуется высоким уровнем направленности как на собственные интересы, так и на интересы соперника. Данная стратегия строится не только на основе баланса интересов, но и на признании ценности межличностных отношений.

Анализируя стратегию сотрудничества в конфликтном взаимодействии, следует учитывать некоторые обстоятельства:

1. Особое место в выборе данной стратегии занимает предмет конфликта. Если предмет конфликта имеет жизненно важное значение для одного или обоих субъектов конфликтного взаимодействия, то о сотрудничестве не может быть и речи. В этом случае возможен лишь выбор борьбы, соперничества. Сотрудничество возможно лишь в том случае, когда сложный предмет конфликта допускает маневр интересов противоборствующих сторон, обеспечивая их сосуществование в рамках возникшей проблемы и развитие событий в благоприятном направленности.

2. Стратегия сотрудничества включает все другие стратегии (уход, компромисс, противоборство). При этом другие стратегии в сложном процессе сотрудничества играют подчиненную роль, они в большей степени выступают психологическим факторами развития взаимоотношений между субъектами конфликта. Например, противоборство может быть использовано одним из участников конфликта как демонстрация своей принципиальной позиции в адекватной ситуации.

Являясь одной из самых сложных стратегий, стратегия сотрудничества отражает стремление противоборствующих сторон совместными усилиями разрешить возникшую проблему.

Анализ полученных результатов показал, что большая часть класса склонна к соглашению между участниками конфликта, достигнутому путем взаимных уступок (23%), а также к принесению в жертву собственных интересов ради интересов другого (23%). Компромисс, или квазисотрудничество, или торг о взаимных уступках эффективен в ситуациях, требующих быстрого исхода. «Дележ» потребностей бывает необходим для сохранения отношений, особенно в тех случаях, когда возместить интересы сторон невозможно. Компромисс редко приносит истинное удовлетворение результатом конфликтного процесса. Любые варианты дележа — пополам, поровну, по-братски — психологически несправедливы. И это понятно: цель полностью не достигнута, некоторая часть брошена на алтарь позитивного исхода конфликта, но оценить жертву некому, так как оппонент так же пострадал, как и вы сами. Приспособление естественно в ситуациях, когда затронутая проблема не так важна для человека, как для его оппонента, или отношения с оппонентом представляют собой самостоятельную ценность, значимее достижения цели. Это непредсказуемая по своим последствиям стратегия. Если отказ от цели не стоил человеку большого труда, уступчивость может положительно сказаться на его самооценке и отношениях с партнером. Очень важно чувствовать, что другой заметил и оценил жертву. В противном случае остается чувство досады, обиды и, следовательно, почва для эмоционального конфликта.

Меньшая часть класса склонна к отсутствию стремления к кооперации и к отсутствию тенденции к достижению собственных целей. Такая же часть учащихся, наоборот, приходит к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. Значительно небольшой процент учащихся склонен к стремлению добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересов другого человека.

Большинство учащихся умеют сглаживать конфликты и избегать критических ситуаций, но при необходимости готовы решительно отстаивать свои интересы. Оставшаяся часть класса настойчиво отстаивает свое мнение, даже если это может отрицательно повлиять на взаимоотношения с окружающими. При этом отсутствуют учащиеся, склонные к избеганию конфликтных ситуаций. Такие люди предпочитают отказаться от своих интересов, но избежать какой-либо напряженности в отношениях. Также отсутствуют учащиеся с выраженной конфликтностью, которые зачастую сами ищут повод для споров. А также учащиеся с невыраженной конфликтностью. Они тактичны, не любят конфликтов. Если же им приходится вступать в спор, они всегда учитывают, как это может отразиться на взаимоотношениях с окружающими.

Можно сделать вывод о том, что в классе преобладает средний уровень конфликтности. Большинство учащихся (86%) умеют сглаживать конфликты и избегать критических ситуаций, но при необходимости готовы решительно отстаивать свои интересы. Оставшаяся часть класса настойчиво отстаивает свое мнение, даже если это может отрицательно повлиять на взаимоотношения с окружающими. При этом отсутствуют учащиеся, склонные к избеганию конфликтных ситуаций. Такие люди предпочитают отказаться от своих интересов, но избежать какой-либо напряженности в отношениях. Также отсутствуют учащиеся с выраженной конфликтностью, которые зачастую сами ищут повод для споров. А также учащиеся с невыраженной конфликтностью. Они тактичны, не любят конфликтов. Если же им приходится вступать в спор, они всегда учитывают, как это может отразиться на взаимоотношениях с окружающими.

Нами были разработан цикл занятий, способствующих развитию конструктивных навыков разрешения конфликта, т.к. важно научиться правильно реагировать и минимизировать последствия, чтобы сохранить гармонию внутри себя и относится к столкновениям и спорам, как к естественному явлению жизни.

Нами была составлена программа тренинга, **целью** которого: формирование умений, необходимых для разрешения сложных жизненных ситуаций; развитие коммуникативных качеств и свойств личности; научение адекватным способам выхода из конфликтных ситуаций.

Задачи тренинга:

• Создать условия для формирования стремления к самопознанию, погружения в свой внутренний мир и ориентация в нем.

• Расширение знаний участников о чувствах и эмоциях, создание условий для развития способностей безоценочного их принятия, формирования умения управлять своими чувствами и эмоциональными реакциями.

• Способствовать формированию навыков общения, умения слушать, высказывать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению и пониманию других людей.

• Способствовать осознанию своей жизненной перспективы, жизненных целей, путей и способов их достижения.

• Обучение методам нахождения решения в конфликтных ситуациях. Изменения затрагивают эмоциональную, поведенческую и когнитивную сферы взаимоотношений человека. Это выражается в том, что участник тренинга по его окончании может самостоятельно находить выходы из сложных жизненных ситуаций (поведенческая составляющая); самостоятельно продумывать дальнейшие "шаги" по выходу из сложившейся ситуации и исходя из этих условий самостоятельно моделировать свое поведение (когнитивная составляющая); менее эмоционально реагировать на сложные жизненные перипетии; снижать уровень возникновения фрустрации, страхов и стрессовых состояний (эмоциональная составляющая).

Список литературы:

1. Гришина, Н.В. Психология конфликта[Текст]. – СПб.: Питер, 2000.
2. Дмитриев, А.В. Конфликтология[Текст]. – М.: Гардарики, 2000.
3. Колмогорцева, Н.Н. Конфликтология: курс лекций[Текст]. – Шадринск, 2005.
4. Корнелиус, Х., Фейр Ш. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты[Текст]. – М.: Стрингер, 1992.
5. Коузер, Л. Основы конфликтологии[Текст]. – СПб.: Светлячок, 1999.
6. Чайка, Р.П. Школьный психолог и конфликты в школе [Текст] // Психологический журнал. – 2003. - том 20. – с. 8.
7. Шейнов, В.П. Конфликты в нашей жизни[Текст]. – Минск: Амалфея, 1997.
8. Шульженко, Е.Е. Конфликты у подростков в школе и дома [Текст] // Вопросы психологии. – 2002. - № 2. – С.13-19.

Некрасов А.А., учащийся 9 «Б» класса, МБОУ «СШ №31»
Кокотеев Е.Г., учащийся 8 «Б» класса, МБОУ «СШ №46»
научный руководитель: Волоснякова И. Р., педагог-психолог МБОУ «СШ №31»
г.Сургут

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ, КАК КРЕАТИВНОЕ РЕШЕНИЕ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из приоритетных целей в современном образовании в настоящее время является использование эффективных средств работы с обучающимися образовательных

организаций. Одним из таких средств являются онлайн сервисы. С одной стороны это связано с бурно развивающимися информационными компьютерными технологиями, которые занимают все больше места в жизни человека, не исключением является и современный ребенок, и их широчайшими техническими возможностями использования в области образования. С другой стороны, в связи с последними событиями, происходящими в мире, а точнее в связи с глобальной пандемией коронавирусной инфекции COVID-19 и профилактическими мерами по недопущению ее распространения.

Цифровые электронные образовательные ресурсы (ЦЭОР) - это образовательные ресурсы, представленные в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них (включает в себя данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в образовательном процессе). «Ресурс» в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова описано, как средство, к которому обращаются в необходимом случае [3].

Цифровые электронные образовательные ресурсы считаются на современном этапе достаточно разработанными и разнообразными во многих аспектах. Новые технологии и безграничный интернет сделали своё дело, сейчас только ленивый не пользуется возможностями всемирной паутины. Если раньше мы работали только в PowerPoint, Microsoftoffice то сегодня это и аудио-/видео-сопровождение, интернет-олимпиады, создание интерактивных тестов и их автоматическая проверка, новые способы разнообразить учебные занятия с помощью телефонов (хоть где-то можно использовать их во благо знаниям).

Все эти ЦЭОР направлены на активное получение знаний и предназначены для использования в электронном виде непосредственно в учебном процессе, в том числе с использованием дистанционных технологий. Использование ЦЭОР на уроках делает процесс обучения творческим, интересным и мотивирует учащихся на получение новых знаний, открытий. Одно дело – изучать текстовые описания объектов, процессов, явлений, совсем другое – увидеть их и исследовать в интерактивном режиме. Электронные образовательные ресурсы позволяют выполнить дома значительно более полноценные практические занятия – от виртуального посещения музея до лабораторного эксперимента, и тут же провести аттестацию собственных знаний, умений, навыков [1].

Домашнее задание становится полноценным, трёхмерным, оно отличается от традиционного. За счет использования ЭОР увеличивается время общения с учениками в классе, т.е. растет творческий компонент в деятельности учителя, переход от вещания к дискуссии. Наиболее современные и эффективные для образования ЭОР воспроизводятся на компьютере. Именно на таких ресурсах мы сосредоточим свое внимание.

Электронные образовательные ресурсы можно разделить на две категории [2] :

Информационные ЭОР. Представляют собой тексты, иллюстрации, слайдшоу, интерактивные карты, анимационные ролики, видео, аудио, ссылки на сторонние сайты. Используются как на уроках, так и в домашней работе, индивидуально и группами учеников. Позволяют воздействовать на разные способы восприятия, разные виды памяти.

Практические ЭОР. Как правило, это интерактивные тренажеры, симуляторы, контрольно-измерительные тесты, а также списки тем практических работ и познавательной литературы. Позволяют ученику работать дистанционно, проверять свой уровень знаний, устраивать взаимопроверку с одноклассником, проходить идентичные задания до получения нужного результата. За счет них происходит геймификация образования. Все виды ЭОР направлены на общие цели: сделать урок захватывающим, обеспечить усвоение материала через разные виды деятельности, достичь обязательных личностных и метапредметных результатов. Учитель получает наглядные материалы, инструменты для быстрого контроля и оценки знаний, может повысить познавательную активность на уроке. Для ученика урок становится интереснее за счет новых источников информации, возможности быстрее найти подсказку или помощь, за счет новых способов взаимодействия с одноклассниками.

К разнообразию ЦЭОР относятся:

– Образовательные платформы: «Google Класс», «Российская электронная школа», «Учи.ру», «Дневник.ру», «Яндекс. Учебник», «ЯКласс» и многие другие. На этих платформах представлен целый курс по каждому предмету с наличием тем по школьной программе с видео сопровождением. Кроме того, ознакомившись с теорией, учащиеся могут проверить свои знание на практике. Для этого также представлена практическая часть. Такая база позволила устранить проблему с недостатком учебных пособий, методических рекомендаций и рабочих тетрадей.
– Платформы помогающие организовать онлайн уроки: Skype, Zoom, Proficonf, GoogleHangouts, Appear.in, Uberconference, ooVoo и многие другие.
– Онлайн сервисы: Studystack, Bookwidge, Kahoot, Educandy, eТреники, Мерсибо, Wordwoll, Umaigr, LearningApps и многие другие. Эти онлайн сервисы предоставляют использовать и создавать всевозможные интерактивные задания, викторины, тесты и др., что значительно облегчает усвоение и закрепление полученного материала для обучающихся и позволяет существенно сэкономить время.
– И др.

В нашей статье мы рассмотрим положительные и отрицательные стороны использования ЦЭОР. Для этого мы провели анкетирование среди школьников и педагогов с помощью Google формы. Анкета состояла из шести вопросов.

Вопрос первый был направлен на выявление популярных ЦЭОР среди вышепредставленных. Сразу хотелось бы уточнить тот момент, личный опыт показал, что их «популярность» не была распространена среди школьников, педагогов до периода пандемии. Дистанционное обучение подтолкнуло многие школы почти полностью перейти на информационную систему получения знаний.

Результат показал, что популярным среди школьников и педагогов остаются видеоконференции и встречи в Zoom, Skype, Proficonf, GoogleHangouts. Этот метод взаимодействия положительно отразился на поведении и обучении обучающихся.

Второй вопрос был направлен на выявление отношения к организации дистанционного обучения. Было выявлено, что 70% школьников положительно отнеслись к дистанционному формату взаимодействия между одноклассниками и педагогами. Все участники получили положительные отзывы. 30 % отнеслись отрицательно. Они отмечали не хватку личного общения с педагогом. Из педагогов лишь 25 % ответили положительно.

Третий вопрос дал возможность понять нам, используют ли педагоги ЦЭОР в комплексе с традиционными методами обучения (Диаграмма 1).

Диаграмма 1.

Результаты четвертого вопроса позволили нам определить мнение учеников и педагогов о том, что электронные образовательные ресурсы более эффективны или менее эффективны, чем традиционные средства обучения. (см.Диаграмму 2.)

Диаграмма 2.

Результат полученный в результате ответа на пятый вопрос (он был направлен только на обучающихся) показал заинтересованность учащихся в использовании ЦЭОР на уроках (см.Таблицу 1.).

Таблица 1.

Заинтересованность учащихся в использовании ЦЭОР на уроках

Мотивы выбора ЦЭОР	**%**
Интересно	95%
Легче усваивается и запоминается материал	90%
Хорошая возможность для повторения	83%
Общение, совместная работа, возможность совещаться	64%
Меньше нагрузка	16%
Лучше оценки	5%
Не смогли объяснить	2%

Таким образом, по таблице видно, что большинству обучающихся интересно на таких уроках. Применение ЦЭОР помогает легче усваивать и запоминать материал, дает хорошую возможность для повторения и т.д.

Результат полученный в результате ответа на шестой вопрос (он был направлен только на педагогов) помог выделить достоинства и недостатки использования ЦЭОР на уроках с точки зрения педагогов (см.Таблицу 2.).

Таблица 2.

Достоинства и недостатки использования ЦЭОР на уроках с точки зрения педагогов

Достоинства	**Недостатки**
1. Повышение интереса	
2. Активизация учащихся	1. Занимают много времени
3. Лучшее усвоение	2. Не для любого материала
4. Объединение коллектива	3. Требует много времени
5. Развитие мышления и творческих способностей	4. Сложность в оценке учащихся
6. Разрядка напряжения, смена деятельности	
7. Хороший способ закрепления	

По таблице видно, что в основном педагоги выделяют достоинства использования ЦЭОР на уроках: повышение интереса, активизация учащихся, лучшее усвоение, объединение коллектива, развитие мышления и творческих способностей, разрядка напряжения, смена деятельности, хороший способ закрепления.

Также поведя наблюдения за своими одноклассниками на уроках можно сказать, что все умеют пользоваться электронными современными гаджетам. Каждый работает индивидуально, с помощью проб и ошибок приходит к правильному ответу. В итоге нет в классе такого ученика, который бы не справился с заданием, или был бы пассивен и ждал бы, когда же, наконец, учитель обратит своё внимание на него.

Таким образом, современные цифровые электронные образовательные ресурсы, являются креативным решением для организации обучения школьников. ЦЭОР позволяет детям незаметно усваивать учебный материал, манипулируя различными объектами на экране дисплея. На таких уроках у ребят интерес к предмету повышен. Они увлечённо отвечают на вопросы педагога, выполняют самостоятельную работу с последующей проверкой, и сами себе выставляют предварительные оценки. При традиционном обучении педагог, закончив объяснение, обычно просит задавать вопросы. Но их, как правило, не бывает.

Список литературы:

1. Использование цифровых образовательных ресурсов и мобильного электронного образования в условиях реализации ФГОС для детей с ОВЗ [Текст] / Е. Г. Мережко, И. Н. Томаровская, Е. А. Ефанова [и др.]. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 5 (295). — С. 316-318. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/295/67043/ (дата обращения: 15.03.2021).
2. Росучебник: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rosuchebnik.ru/material/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-v-sisteme-uroka/https://rosuchebnik.ru/material/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-v-sisteme-uroka/(дата обращения: 15.03.2021).
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/ (дата обращения: 15.03.2021).

Никонов В.С., учащийся 11 «А» класса, МБОУ «СОШ №2»
научный руководитель: Леонтьева Н.В., учитель иностранного языка, руководитель волонтерского движения,МБОУ «СОШ №2»
г.Югорск

МОЛОДЕЖЬ МЕНЯЕТ МИР

Молодежные общественные объединения, как форма проявления оциальной активности молодого поколения, развиваются сегодня на качественно ином уровне. Переживая в связи с трансформацией российского общества новый этап становления, они постепенно институционализируются, начинают складываться в единую структуру со специфическими правилами и механизмами функционирования. Их разнообразие по масштабам, целям и особенностям мировоззрения представляет большой интерес для социологического анализа.

Развитие молодежных общественных объединений актуализирует проблему соотношения процессов конкуренции и интеграции в их взаимодействии. Наблюдается противоречивое явление – между ними возрастает конкуренция за доступ к различным ресурсам, но, вместе с тем, существуют попытки интеграции. Ситуация столкновения интересов способствует приспособлению, адаптации молодежных объединений друг к другу, поиску новых форм сотрудничества. Они постепенно приходят косознанию, что сегодня наиболее эффективных результатов можно достичь с помощью координации деятельности, обмена опытом, реализации совместных проектов. Эти тенденции требуют эмпирического изучения.

С социологической точки зрения важен и анализ того, как происходит поиск идентичности молодого человека в организации. Участие в деятельности молодежного объединения связано с проявлением социальной активности личности, механизмом осуществления ее потребностей и интересов и, в то же

время, служит источником изменения ценностных ориентаций, формирует определенные стереотипы сознания и поведения. В этом смысле объединение выступает в роли посредника между личностью и обществом: с одной стороны, оно воздействует на социальную реальность в соответствии с интересами молодого человека, с другой – влияет и на его мировоззрение. Рост количества молодежных объединений, их разнообразие по целям и направлениям деятельности являются признаками конструктивного развития общества, проявлениями инициативы молодого поколения. Но, в то же время, многие объединения пока характеризуются неустойчивостью, недостаточным профессионализмом, «мнимой» активностью. В связи с этим важное теоретическое и практическое значение приобретает вопрос об эффективности существующих на сегодняшний день объединений.

Фундаментом для изучения современных тенденций в развитии молодежных общественных объединений является анализ научных источниковпо нескольким направлениям:

1)Теоретические подходы, а также эмпирические исследования в области социологии молодежи

Среди отечественных социологов очень многие развивали сферу

исследований молодежи, изучая различные аспекты: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные настроения, стиль жизни, неформальные молодежные группы. Широкую известность приобрели работы Ю. Р. Вишневского, Г. Е. Зборовского, Ю. А. Зубок, С. Н. Иконниковой, В. Н. Шубкина.

2)Теории организаций:

Организации представляют собой сложное системное явление. В рамках специального научного направления исследуются их теоретические модели, этапы и закономерности развития, организационная структура и процессы, аспекты управления и механизмы принятия решений. Существует множество концептуальных подходов к рассмотрению данного феномена: организация описывается и как специфический «социальный организм» (Р. Лайкерт, Э. Мэйо), и в качестве единой социокультурной системы (Р. Мертон, Т. Парсонс, Э. Этциони), и в роли посредника между человеком и внешней средой (П. Лоуренс, Г. Саймон).

Современные организационные модели наиболее полно отражены в работах американских исследователей Дж. Гибсона, Дж. Донелли, Р. Холла.

Среди отечественных ученых, работающих в данном направлении и

систематизирующих разносторонний теоретический материал, следует назвать Б. З. Мильнера, А. И. Пригожина, Э. А. Смирнова.

3) Концепции гражданского общества и исследования особенностей межсекторного взаимодействия в России:

Исследование общественных объединений молодежи должно опираться на анализ основных тенденций и противоречий, связанных с формированием гражданского общества в нашей стране. На сегодняшний день в науке не сложилось единого понимания феномена гражданского общества – здесь существует большое количество разнообразных подходов. На теоретико-методологическом уровне интерпретация условий и принципов формирования гражданского общества разрабатывалась Р. Дарендорфом, М. Фуко, Ю. Хабермасом, Ф. Шмиттером.

4)Теоретические и эмпирические исследования молодежных объединений в России и за рубежом:

Современные исследователи в различных странах уделяют все большее внимание неформальным объединениям молодежи (так называемым «группам по интересам», «peer-groups»), в связи с широким распространением этого явления. Особый интерес представляет изучение особенностей мировоззрения, схем мышления и поведения участников данных групп (М. Брейк, Р. Фабиан).

Гораздо менее развита в социологии проблематика, связанная с общественными объединениям молодежи. Как правило, формальные молодежные организации рассматриваются учеными в историческом контексте (например, в работах историков В. М. Боковой, Н. И. Морозова), либо в педагогических исследованиях (С. С. Гиль, М. Г. Квитков), а также при изучении государственной молодежной политики (Н. Т. Арефьева, И. Л. Савельев).

Вовлеченность молодежи в добровольческую деятельность - один из важных показателей уровня самоорганизации общества. Участие молодежи в этом смысле играет огромную роль. Известен факт, что, будучи вовлеченным в юности в добровольческую деятельность, велика вероятность того, что эта практика сохранится за человеком на протяжении всей его жизни. Многочисленные исследования, проведенные в том числе и в России [1] , выявили основные факторы участия в добровольческой деятельности. К таковым детерминантам относятся пол, уровень образования, тип населенного пункта и, очевидно, возраст.

Влияние последнего важно учитывать при анализе добровольческой активности российской молодежи – россияне от 18 до 30 лет не являются самыми активными участниками добровольчества. Однако, это не свидетельствует о пассивности или инертности юных россиян.

Основной причиной участия молодежи в добровольческой деятельности является желание «быть полезным и помогать нуждающимся» – это отметили молодые люди 25-34 лет и только 18-24 лет [2] . Молодежь в возрасте 18-24 года участвует в добровольчестве потому, что им «нравится это занятие», потому что они хотят бороться с какой-то «определенной проблемой» или хотят просто занять свое свободное время.

Важно отметить, что этой возрастной группе в два раза важнее получить от участия в добровольческой деятельности определенные навыки и умения, чем для возрастной группы 25-34 года. Таким образом, при реализации той или иной добровольческой программы необходимо учитывать мотивацию участия в ней каждой из возрастных групп.

Так, например, можно сделать вывод, что молодежь 18- 24 года наиболее вероятно будет участвовать в добровольной и безвозмездной деятельности, если она будет содержать некий и развлекательный, и обучающий компонент одновременно.Формы участия российской молодежи в добровольческой деятельности не слишком обширны - наиболее распространена добровольческая деятельность в одиночку, этот вариант ответа выбрали 13% респондентов. Действуя через те или иные общественные организации, молодые люди, занятые добровольческой деятельностью, чаще всего участвуют в ней по месту работы, через инициативные группы, движения, через организации по месту жительства.

Молодежь составляет 40% мирового населения. Это талантливые, образованные, уверенные в себе люди, которые имеют свое мнение и активную гражданскую и жизненную позицию. Они уже смогли добиться определенных изменений в обществе путем создания некоммерческих организаций, участия в социальных проектах, формирования волонтерских движений.

Для молодых людей, стоящих на пороге взрослой жизни, формирующих свое мировоззрение, свои цели и идеалы, важно получить знания о том, в каких организационных формах они могут реализовать свои способности, проявить инициативу, защитить соб-

ственные интересы и помочь решению социальных проблем в качестве гражданина своей страны [3].

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что волонтерство является важной составляющей не только социальной, но и политической сферы государства [4]. Ведь привлекая людей к проблемам других, мы формируем гражданское общество,

вследствие чего происходит социализация и самореализация молодых людей. Кроме того, благодаря активному участию в волонтерских движениях, общественных организациях, люди могут возродить нашу страну из духовного кризиса, а также заново « привить» молодежи идеалы милосердия, любви и помощи ближнему.

Список литературы:

1. Пушкарёва, Т.В., Мельникова, В.Н. Волонтерство как добровольная благотворительная деятельность [Текст]// Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - 2013. Т. 19. - № 1. - С. 188-190.
2. Репешко, Е.Е. Волонтерство в России: основные проблемы и способы их решения [Текст]// Ученые записки Российского государственного социального университета. - 2012. - № 10. - С. 106-109.
3. Тен, В.В., Романенко, Е.А. Волонтерство как проявление гражданских инициатив [Текст]// Курорты. Сервис. Туризм. - 2013. - № 2-4. - С. 37-42.
4. Холина, О.И. Волонтерство как социальный феномен современного российского общества [Текст]// Теория и практика общественного развития. - 2011. № 8. - С. 71-73.

Пелевина В., обучающаяся 9 класса МКОУ «СОШ№2»
научный руководитель: Колмогорцева Н.Н., канд. психол. наук, доцент
МКОУ «СОШ№2», г. Шадринск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ИСКУССТВА НА ЧЕЛОВЕКА

Феномен действия искусства в человеческой жизни слишком сложен и многогранен, чтобы можно было в определенный момент создать его полную и окончательную теорию. Данная проблема мало изучена и сохраняет свою актуальность. В качестве исследовательской задачи мной была определена попытка оценить, что концепция психологического воздействия искусства, замысел, которой заключается в том, что внутренним условием, преобразующим возможности человека в реальное художественное влияние, является художественное сознание личности.

Восприятие (перцепция) - это процесс отражения в сознании человека предметов и явлений реального мира в их целостности, в совокупности их различных свойств и частей и при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Восприятие (перцепция) - непосредственно-чувственное отражение окружающего мира человеком и животными.

Восприятие - это активный процесс извлечения информации об окружающем мире, включающий в себя реальные действия по обследованию того, что воспринимается. [Дж. Гибсон]

Именно восприятие тесно связано с преобразованием информации, поступающей прямо из внешней среды. При этом формируются образы, с которыми в дальнейшем оперируют внимание, память, эмоции, мышление.

Существует 6 свойств восприятия: предметность, структурность, апперцептивность, константность, осмысленность и избирательность.

В восприятии эстетического объекта участвуют почти все психические процессы личности: ощущение, восприятие, воображение, мышление, воля, эмоции и т. д. Именно полифония человеческой психики, которая проявляется в акте взаимодействия личности с искусством и с другими эстетическими предметами, наиболее полно открывает богатейшие возможности формирования мировоззрения, морально-нравственных качеств, творческих способностей личности.

Вспомогательный момент механизма художественной рецепции -**синестезия** - взаимодействие зрения, слуха и других чувств в процессе восприятия искусства.

Художественное восприятие многопланово и совмещает в себе:

- непосредственное эмоциональное переживание;
- постижение логики развития авторской мысли;
- богатство и разветвленность художественных ассоциаций, втягивающих все поле культуры в акт рецепции.

Моментом художественного восприятия является «перенесение» реципиентом образов и положений из произведения на собственную жизненную ситуацию, идентификация героя со своим «я». Идентификация сочетается с противостоянием воспринимающего субъекта герою и отношением к нему как к «другому». Благодаря такому сочетанию реципиент обретает возможность проиграть в воображении, в художественном переживании одну из неисполненных в жизни ролей и обрести опыт этой проигранной в переживаниях жизни.

Художественному восприятию присуща **ассоциативность**. Круг ассоциаций обширен: аналогии с известными фактами художественной культуры и жизненными переживаниями. Ассоциации обогащают восприятие музыки, оно становится полнее,

объемнее. Хореографическое «прочтение» помогает углублению музыкального восприятия.

Важный психологический фактор восприятия искусства — **рецепционная установка**- это предварительная настроенность на восприятие, действующая на протяжении всего процесса художественного переживания.

Крупник Е.П. отмечает, что восприятие произведения искусства осуществляется с помощью **четырех основных механизмов**: (Рис. 6)

1. художественно-смыслового, результирующего процесс восприятия и создающего «концепцию восприятия»;
2. художественно-образного языка произведения искусства, способствующего «раскодированию»;
3. эмоционально-эмпатического «вхождения» в произведение искусства, сопереживания, соучастия;
4. ощущения художественной формы и чувства эстетического наслаждения.

Художественный образ восприятия является «единицей», концентрирующей в себе все основные свойства отношения личности к искусству: в ней имеются так называемые диспозиционные компоненты:

1. эмоциональность,
2. активность и адекватность отношения;
3. перцептивное «ядро», включающее «составные» художественного образа, и критерии оценки художественного объекта:

- эстетические,
- эмоционально- эстетические
- эмоциональные.

Всякое художественное произведение вызывает непременно противоположные чувства и приводит к их короткому замыканию и уничтожению. Это и есть истинный эффект воздействия художественного произведения, вызывающего катарсис и преобразующего личность воспринимающего. Именно в этом случае можно предположить, что потенциальные возможности художественного произведения становятся реальным фактором воспитывающего воздействия на личность. Однако катарсис — сложнейший и тяжелейший «труд души», вызывающий глубокое потрясение личности и совершающий перестройку ее структуры, преобразующий и гармонизирующий личность.

Диалектически противоречивая сложность художественного сознания личности, обеспечивающаяся такими фундаментальными психологическими механизмами, как эмпатия, рефлексия и механизмом преобразования (метаморфозы), и создавала условия для катартической реакции. Последняя, как известно, возвышает и гармонизирует личность, воспринимающую искусство.

Таким образом чувственное познание объединяет все психические процессы, которые возникают в результате непосредственного воздействия предметов, и влияют на наши органы чувств. Художественное восприятие формируется, во-первых, при условии взаимодействия всех его уровней и, во-вторых, наибольшей выраженности таких крайних значений художественного образа восприятия, как динамичность, целостность, взаимодействие образа с деталями и сенсорно-чувственной фактурой образа. Итогом всей структурно-динамической «коллизии» образа художественного восприятия является его художественно-смысловая концепция. Всякое художественное произведение вызывает катартическую реакцию, которая возвышает и гармонизирует личность.

Целью практической части исследования было исследовать и изучить психологические механизмы воздействия искусства на личность и психологические особенности «последействия» у учащихся подросткового возраста.

Исследование проводилось на базе МКОУ «СОШ № 2» г. Шадринск Курганской области с учащимися 9 «Г» класса. Всего приняло участие 20 человек. Нами был использован «Цветовой тест отношений» А. Эткинда.

Цветовой тест отношений основывается на предположении о том, что существует прямая взаимосвязь между цветовыми ассоциациями, которые возникают у человека при взаимодействии с различными элементами окружающей действительности, и его отношением к этим элементам. ЦТО позволяет, минуя защитные механизмы сознания, увидеть неосознаваемые компоненты отношения.

По мнению А. М. Эткинда, тест позволяет выявить «достаточно глубокие, в том числе и неосознаваемые компоненты отношений, “минуя“ при этом защитные механизмы вербальной системы сознания»

В нашей работе мы исходила из таких предположений:

– За каждым цветом, выбранным испытуемым для той или иной эмоции, стоит архетипическая информация, которая и становится индикатором восприятия произведений искусства тестируемой личности;
– Тестируемый выстраивает собственный рейтинг, основанный на симпатии к одному цвету и отвергнутости другого, а восприятие картин проецируется на эту шкалу и анализируется согласно цветовым приоритетам.

Исследование проводилось с помощью специальных бланков, на которых находятся 8 цветов (красный, желтый, синий, зеленый, фиолетовый, серый, коричневый, черный), 9 эмоций (радость, грусть, отвращение, интерес, удивление, злость, страх, гнев, стыд) и нумерация картин. Были подготовлены следующие картины для демонстрации: К. Моне «Сан-Джорджо Маджоре в сумерках», «Швейцарский пейзаж», Клиффорд Стилл «Штиль», К. Моне «Скала в Дьеппе», Айвазовский И.К. «Буря над Евпаторией», Шишкин И. И. «Утро в сосновом лесу», Ф. Кало «Без надежды», Э. Мунк «Крик».

Перед тестируемыми располагается бланк теста и предлагается соотнести цвета со списком эмоций, при этом каждый цвет может быть выбран неоднократно.

После задача будет состоять в том, чтобы выбирать цвет в зависимости от предъявляемой картины, обращая внимание на то, чтобы картина ассоциировалась с эмоциональным состоянием, а не с основным цветом картины.

Мной были проанализированы результаты «Цветового теста отношений» и полученные данные позволили сделать следующие выводы:

Тестируемые соотносили цвета с эмоциями следующим образом:

Красный: гнев (10 человек), злость (6 человек), интерес (3 человека), удивление (1 человек), стыд (1 человек), страх (1 человек).

Желтый: радость (11 человек), интерес (4 человека), удивление (3 человека), отвращение (1 человек), стыд (1 человек).

Синий: грусть (6 человек), интерес (5 человек), удивление (4 человека), страх (2 человека), гнев (2 человека), злость (1 человек).

Зеленый: отвращение (7 человек), радость (5 человек), удивление (5 человек), интерес (3 человека).

Фиолетовый: удивление (6 человек), злость (3 человека), стыд (3 человека), грусть (2 человека), интерес (2 человека), страх (2 человека), гнев (2 человека).

Серый: грусть (9 человек), страх (5 человек), стыд (2 человека), отвращение (1 человек), интерес (1 человек), удивление (1 человек), гнев (1 человек).

Коричневый: отвращение (10 человек), страх (6 человек), стыд (2 человека), грусть (1 человек), гнев (1 человек).

Черный: страз (5 человек), грусть (4 человека), злость (4 человека), радость (2 человека), гнев (2 человека), стыд (2 человека), удивление (1 человек).

Первую картину «Без надежды» большинство учащихся (9 человек) ассоциируют с красным цветом, который рассматривается как злость, гнев. Меньшинство (1 человек) ассоциируют с фиолетовым цветом, рассматриваемый как удивление.

Вторую картину «Утро в сосновом лесу» большинство учащихся (6 человек) ассоциируют с коричневым цветом, который рассматривается как отвращение и страх. Меньшинство (1 человек) ассоциируют с черным цветом, рассматриваемый как страх.

Третью картину «Буря над Евпаторией» большинство учащихся (7 человек) ассоциируют с синим цветом, который рассматривается как интерес и страх. Меньшинство (по 1 человеку) ассоциируют с фиолетовым цветом, рассматриваемым как гнев, и серым цветом, рассматриваемыми как грусть.

Четвертую картину «Штиль» большинство учащихся (14 человек) ассоциируют с серым цветом, который рассматривается как грусть. Меньшинство (по 1 человеку) ассоциируют с красным цветом, рассматриваемым как интерес, и черным цветом, рассматриваемыми как стыд.

Пятую картину «Сан-Джорджо Маджоре в сумерках» большинство учащихся (по 6 человек) ассоциируют с желтым, который рассматривается как радость, и красным цветом, который рассматривается как злость. Меньшинство (по 1 человеку) ассоциируют с зеленым цветом, рассматриваемым как удивление, и серым цветом, рассматриваемыми как грусть.

Шестую картину «Швейцарский пейзаж» большинство учащихся (10 человек) ассоциируют с зеленым цветом, который рассматривается как радость и интерес. Меньшинство (1 человек) ассоциируют с черным цветом, рассматриваемым как гнев.

Седьмую картину «Крик» большинство учащихся (5 человек) ассоциируют с зеленым цветом, который рассматривается как интерес и отвращение. Меньшинство (1 человек) ассоциируют с серым цветом, рассматриваемыми как грусть.

Восьмую картину «Скала в Дьеппе» большинство учащихся (8 человек) ассоциируют с серым цветом, который рассматривается как грусть. Меньшинство (1 человек) ассоциируют с желтым и фиолетовым цветами, рассматриваемыми как интерес.

Таким образом, результаты соотношения картин с цветами и картин с эмоциями не совпадают. Так, можно предположить о том, что цветовой спектр картин преломляет восприятие испытуемых, что и делает результаты тестов различными.

Итак, можно сделать вывод о том, что восприятие неоднозначно. За каждым цветом, выбранным испытуемым для той или иной эмоции, стоит архетипическая информация, которая и становится индикатором восприятия произведений искусства тестируемой личности. Тестируемый выстраивает собственный рейтинг, основанный на симпатии к одному цвету и отвергнутости другого, а восприятие картин проецируется на эту шкалу и анализируется согласно цветовым приоритетам. Таким образом, мои предположения подтвердились.

Список литературы:

1. Восприятие искусства / Психологические особенности эстетического восприятия [Электронный ресурс] https://vuzlit.ru/907381/vospriyatie_iskusstva
2. Козубовский, В. М./ Общая психология: познавательные процессы:учебное пособие / 2008.[Текст].
3. Психологические особенности восприятия образа/*Психологический журнал, Том 6, No 3, 1985, с J50-153 [Электронный ресурс]*.http://ncpz.ru/stat/133
4. Психологическое воздействие искусства на личность / Стр. «53—64» // Ефим Крупник / Развитие личности №3/ 003 [Текст].
5. Психофизиология восприятия [Электронный ресурс] https://bstudy.net/654047/psihologiya/psihofiziologiya_vospriyatiya
6. Психофизиология восприятия [Электронный ресурс] https://studref.com/374246/psihologiya/psihofiziologiya_vospriyatiya

Поникаровских В., обучающаяся 5 класса МКОУ «СОШ№2»
научный руководитель: Колмогорцева Н.Н., канд. психол. наук, доцент
МКОУ «СОШ№2», г. Шадринск

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Память лежит в основе всей жизни человека, его развития и сохранения его способностей, является условием научения, приобретения знаний, умений и навыков.

Процессы памяти – запоминание, воспроизведение и узнавание – у подростков имеют некоторые особенности, изменяющиеся в условиях их жизни и деятельности, главным образом учебной. Изменение отношений к действительности, развитие интересов, склонностей – все это определяет те новые требования, которые предъявляются к памяти подростка и определяют её развитие, совершенствование.

В настоящее время развитие памяти имеет для подростков большое значение, т.к. сегодня на него очень много обрушивается новой информации: её нужно уметь переработать, уметь выбрать нужное, многое запомнить. Школьникам часто приходится учить наизусть произведения тех или иных авторов наизусть, или готовить пересказы по определённым темам на разных уроках. Мы изучаем и рассматриваем разные факты, тексты, песни, стихи и т.п. в разных источниках интернета и в книгах, мы их читаем и запоминаем.В наши дни дети и подростки стали меньше уделять времени развитию своей памяти, многие обычно делают это лишь по необходимости. На самом деле память приходится повсюду, полезна в любой ситуации.

Память в психологии - это определение возможностей человека запоминать, сохранять, воспроизводить и забывать информацию собственного опыта. Это свойство помогает человеку перемещаться в пространстве и времени.

Память, как и любой другой познавательный психический процесс, обладает определенными характеристиками. Основными характеристиками памяти являются: объем, быстрота запечатления, точность воспроизведения, длительность сохранения, готовность к использованию сохраненной информации.

Объем памяти - это важнейшая интегральная характеристика памяти, которая характеризует возможности запоминания и сохранения информации. Говоря об объеме памяти, в качестве показателя используют количество запомненных единиц информации.

Такой параметр, как быстрота воспроизведения, характеризует способность человека использовать в практической деятельности имеющуюся у него информацию. Как правило, встречаясь с необходимостью решить какую- либо задачу или проблему, человек обращается к информации, которая хранится в памяти. При этом одни люди достаточно легко используют свои “информационные запасы”, а другие, наоборот, испытывают серьезные затруднения при попытке воспроизвести информацию, необходимую для решения даже знакомой задачи.

Другая характеристика памяти - точность воспроизведения. Эта характеристика отражает способность человека точно сохранять, а самое главное, точно воспроизводить запечатленную в памяти информацию. В процессе сохранения в памяти часть информации утрачивается, а часть - искажается, и при воспроизведении этой информации человек может допускать ошибки. Поэтому точность воспроизведения является весьма значимой характеристикой памяти.

Важнейшей характеристикой памяти является длительность, она отражает способность человека удерживать определенное время необходимую информацию. Очень часто на практике мы сталкиваемся с тем, человек заполнил необходимую информацию, но не может ее сохранить в течение необходимого времени. Например, человек готовится

к экзамену. Запоминает одну учебную тему, а когда начинает учить следующую, то вдруг обнаруживает, что не помнит то, что учил перед этим.

Иногда бывает по-другому. Человек запомнил всю необходимую информацию, но когда потребовалось ее воспроизвести, то он не смог этого сделать. Однако спустя некоторое время он с удивлением отмечает, что помнит все, что сумел выучить.

В данном случае мы сталкиваемся с другой характеристикой памяти - готовностью воспроизвести запечатленную в памяти информацию.

Память- это сложный психический процесс, который объединяет целый ряд психических процессов. Перечисленные характеристики памяти в той или иной степени присущи всем процессам, которые объединяет понятие “память”. Знакомство с основными механизмами и процессами памяти начнем с запоминания.

Запоминание- это процесс запечатления и последующего сохранения воспринятой информации. По степени активности протекания этого процесса принято выделять два вида запоминания: непреднамеренное (или непроизвольное) и преднамеренное (или произвольное).

Непреднамеренное запоминание- это запоминание без заранее поставленной цели, без использования каких- либо приемов и проявления волевых усилий. Это простое запечатление того, что воздействовало на нас и сохранило некоторый след от возбуждения в коре головного мозга. Например, после прогулки по лесу или посещения театра мы можем вспомнить многое из того, что увидели, хотя специально не ставили себе задачу на запоминание.

В принципе, каждый процесс, происходящий в коре мозга вследствие воздействия внешнего раздражителя, оставляет после себя следы, хотя степень их прочности бывает различна. Лучше всего запоминается то, что имеет жизненно важное значение для человека: все, что связано с его интересами и потребностями, с целями и задачами его деятельности. Поэтому даже непроизвольное запоминание, в определенном смысле, носит избирательный характер и определяется нашим отношением к окружающему.

В отличие от непроизвольного запоминания произвольное (или преднамеренное) запоминание характеризуется тем, что человек ставит пред собой определенную цель - запомнить некую информацию – используют специальные приемы запоминания. Произвольное запоминание представляет собой особую и сложную умственную деятельность, подчиненную задаче запомнить. Кроме того, произвольное запоминание включает в себя разнообразные действия, выполняемые для того, чтобы лучше достичь поставленной цели. К таким действиям, или способам запоминания материала, относится заучивание, суть которого заключается в многократном повторении учебного материала до полного и безошибочного его запоминания. Например, заучиваются стихи, определения, законы, формулы, исторические даты и т. д. Следует отметить, что при прочих равных условиях произвольное запоминание заметно продуктивнее преднамеренного запоминания.

Главная особенность преднамеренного запоминания - это появление волевых усилий в виде постановки задачи на запоминание.

Следовательно, для того чтобы запомнить как можно лучше, надо обязательно ставить цель - не только воспринять и понять материал, но и действительно запомнить его.

Процессы запоминания могут быть непреднамеренными (непроизвольное запоминание) и преднамеренными (произвольное запоминание). Свой значительный вклад в изучение памяти внесли П.И. Зинченко и А.А.Смирнов. Они детально исследовали зависимость непроизвольного и произвольного запоминания от организации практической деятельности и от других условий, в которых происходит запоминание или воспроизведение информации человеком. Смирнов А.А. в своих исследованиях обнаружил, что действия лучше запоминаются, чем мысли, а среди действий прочнее

запоминаются те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе и сами эти действия.

Непроизвольное запоминание совершается без заранее поставленной цели запоминать. Оно протекает у детей без волевых усилий, совершается кА бы само собой. Однако не все факты и события окружающей действительности запоминаются одинаково непроизвольно. Прежде всего, прочность и длительность непроизвольного запоминания зависят от самих объектов и их воздействия на нее: красочности, подвижности и т. д. Исследованиями П.И.Зинченко выяснено, что непроизвольное запоминание в жизни ребенка расширяет и обогащает жизненный опыт, не требуя от него специальных усилий.

Произвольное запоминание сознательно направлено к запоминанию определенного материала. При произвольном запоминании ребенок прилагает необходимые усилия (старший дошкольный возраст), мобилизует себя на лучшее и прочное закрепление материала. Развитие произвольной памяти начинается с возникновения и развития произвольного воспроизведения, а затем следует произвольное запоминание.

Выделяют три процесса: запоминание, сохранение воспроизведение. Эти процессы взаимосвязаны. Организация запоминания влияет на сохранение, качество сохранения определяет воспроизведение.

Ученые считали, что процесс запоминания может протекать как мгновенное запечатление- импринтинг. Состояние импринтинга у человека возникает в момент высокого эмоционального напряжения. При многократном повторении одного и того же раздражителя происходит его запечатление без сознательной установки на это. Намерение сохранить материал в памяти характеризует произвольное запоминание. Организованное повторение материала с целью его запоминания называется заучиванием, что относится к произвольному запоминанию.

Экспериментально установлено также, что непроизвольно запоминается лучше тот материал, который вызывает активную умственную работу над ним. Так, например, сложный рассказ, для запоминания которого ребенок сам (устно, с небольшой помощью воспитателя) составляет план, запоминает лучше, чем рассказ более легкий, но план составляет полностью сам воспитатель, то есть уже готовый.

Важным приемом улучшения памяти, как показали исследования советских психологов, является формирование специальных мнемических действий, в результате освоения которых человек оказывается способным лучше запомнить предлагаемый материал за счет особой, сознательной организации самого процесса его познания с целью запоминания.

Процессы памяти — запоминание, воспроизведение и узнавание — у подростков имеют некоторые особенности, изменяющиеся в условиях их жизни и деятельности (главным образом учебной).

Характерной особенностью развития памяти в подростковом возрасте является *рост произвольности памяти* — все больше и больше возрастает преднамеренный характер запоминания, все чаще ставится специальная цель запомнить, сохранить, припомнить, воспроизвести. Это непосредственно связано с ростом самостоятельности в учебной деятельности школьника.

В запоминании материала все большее значение приобретает *опосредствованное запоминание через слово.* Младший подросток отказывается от преднамеренного запоминания в тех случаях, когда встречаются известные трудности. Если запоминание связано с относительно сложным мыслительным процессом, то у некоторых подростков проявляется своего рода «леность мысли».

Непреднамеренно подросток запоминает яркое, красочное, то, что связано с его эмоциями, но, не умея еще в достаточной степени владеть собой и делать волевые усилия в процессе запоминания, не умея заставить себя переключиться на последующее и нужное, подросток иногда не усваивает и не запоминает объяснения, особенно если дальше идет трудный материал, требующий усилий для запоминания. Интересное

настолько привлекает подростка, что он зачастую перестает обращать внимание на все другое, часто очень важное и существенное, уже не запоминает важного материала, вследствие чего у него и образуются пробелы в знаниях.

Исследования показывают, что непроизвольно лучше запоминается то, что связано с конкретной деятельностью школьника. В процессе деятельности происходит лучшее запоминание, хотя цель запомнить может и не стоять перед подростком. Так, работая на школьном участке, ученик познает и запоминает строение различных растений, выделяет их отличительные признаки, условия произрастания. Рисуя географические схемы, карты, он запоминает расположение рек, озер, гор и так далее. Если в процессе деятельности встречались трудности и они успешно преодолевались, то это оставляет прочный след у школьника. Такой материал хорошо запоминается, хотя цель запомнить его и не стояла.

Произвольное запоминание всегда носит избирательный характер. Младший подросток еще не обладает нужным опытом и затрудняется избирательно запоминать материал особенно в процессе объяснения учителя. Учитель должен помогать в этом ученику, учить его выделять нужное и существенное для запоминания. Постепенно ученик начинает приучаться делать это самостоятельно.

В процессе смысловой группировки, а часто как самостоятельный прием осмысленного запоминания, применяется *прием выделения смысловых опорных пунктов.* Смысловые опорные пункты выделяются в процессе усвоения материала для лучшего понимания и запоминания его. Опорный пункт может быть, наглядным, когда запоминаемый материал связывается с определенным предметом или явлением.

Но не только наглядные образы являются опорой для запоминания. Это может быть и вопрос — учитель может для лучшего понимания и запоминания давать ученикам задание ставить к прочитанному тексту вопрос, который вскрывал бы смысл данного отрывка.

Воспроизведение - более сложный процесс, чем узнавание и он обычно требует от ученика некоторых волевых усилий, за исключением случаев непреднамеренного воспроизведения.

Особенности воспроизведения учебного материала подростком заключаются в том, что он все более сознательно начинает управлять этим процессом. Он стремится применять специальные приемы припоминания. Этими приемами он еще не овладел в достаточной степени, помощь учителя здесь должна быть весьма значительной, *надо указывать подростку, как надо припоминать и делать это конкретно, соответственно особенностям того или иного учебного материала.*

Нами были проанализированы результаты теста, определяющего ведущий вид памяти. Полученные данные позволили распределить испытуемых по группам, в зависимости от преобладающего типа запоминания.

65,2%% подростков показали преобладающий тип запоминания - зрительный. Т.е. чтобы запомнить информацию таким учащимся необходимо увидеть картинку, слово.

У 30,4% учащихся 5 класса преобладает слуховая память, можно предположить, что у таких учащихся преобладает аудиальный канал восприятия информации. Таким ученикам чтобы запомнить необходимо услышать информацию.

Таким образом, на рисунке видно, что у подростков преобладает высокий (47,8%) и средний (30,4%) уровни сформированности логической памяти. Дети, имеющие недостаточно развитый уровень логической памяти испытывают трудности при выполнении видов деятельности в которой необходимо установить логические связи, что в процессе обучения встречается достаточно часто.

Для изучения уровня сформированности наглядно-образной памяти мы проанализировали результаты методики «Диагностика наглядно-образной памяти» (Рис 5.)

Таким образом, на рисунке видно, что у подростков преобладает высокий уровень (73,9%) развития наглядно-образной памяти. Низкий уровень отсутствует. Это

свидетельствует о том, что современные школьники привыкли оперировать при восприятии информации картинками. Многие школьники, особенно те, кто излишне увлечен гаджетами, воспринимают информацию только через зрительные образы, этим мы объясняем такой высокий уровень развития наглядно-образной памяти.

Проведенное исследование позволило выявить следующие особенности развития памяти у учащихся младшего подросткового возраста:

- 65,2%% подростков показали преобладающий тип запоминания - зрительный. Т.е. чтобы запомнить информацию таким учащимся необходимо увидеть картинку, слово.
- У 30,4% учащихся 5 класса преобладает слуховая память, можно предположить, что у таких учащихся преобладает аудиальный канал восприятия информации. Таким ученикам чтобы запомнить необходимо услышать информацию.
- у подростков преобладает высокий уровень (73,9%) развития наглядно-образной памяти.
- у подростков преобладает высокий (47,8%) и средний (30,4%) уровни сформированности логической памяти.

Список литературы:

1. Альманах психологических тестов.Методика «Образная память»[Текст]. - М., 1995.
2. Громова, Е. А. Эмоциональная память и ее механизмы [Текст]. — М., 1980.
3. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание[Текст]. — М.; Воронеж, 1996.
4. Истомина,3. М. Развитие памяти[Текст]. — М., 1978.
5. Лурия, А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. Ум мнемониста[Текст]. - М., 1998.
6. Ляудис, В. Я. Память в процессе развития[Текст]. — М., 1976.
7. Немов, Р.С. Общая психология[Текст]. -Санкт – Петербург: Питер, 2007.
8. Николов, Н., Нешев, Г. Загадка тысячелетий. Что мы знаем о памяти[Текст]. - М., 1988.
9. Норман, Д. А. Память и научение[Текст]. — М., 1985.
10. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти[Текст]. — М., 1966.
11. Хоффман, И. Активная память[Текст]. — М., 1986.

Попова Ю, обучающаяся 9 класса МКОУ «СОШ№2»
научный руководитель: Птицына А.Д., учитель истории и обществознания МКОУ «СОШ№2»,
г. Шадринск

БЮДЖЕТ ПОДРОСТКА

В современном мире деньги не оставляют равнодушным ни одного человека. Большинство людей уверены, что от количества денег зависит их счастье. А обеспеченные деньгами люди вынуждены постоянно думать, как правильно их расходовать, сохранить, а также увеличить их количество.

Происходит знакомство с деньгами в самом раннем возрасте. Важно также изучить отношение подростков к деньгам, так как именно в это время наблюдается всплеск интереса к финансовой сфере (первые серьезные покупки, попытки сделать накопления и т.д.).

В современном понимании бюджет представляет собой финансовый план лица (субъекта), его составляющего на определенный период времени.

В рамках данной темы познакомимся поближе с семейным бюджетом. Соотношение доходов и расходов семьи выражается в конечном результате – сальдо. Сальдо может получиться положительным, отрицательным или равным нулю.

При положительном сальдо доходы> расходов (наилучшая, но, к сожалению, редкая в реальной жизни ситуация), такой бюджет называется профицитным.

При отрицательном сальдо доходы <расходов (самая распространенная ситуация в нашей повседневной жизни), такой бюджет называется дефицитным.

При условии равновесия: доходы=расходы (это тот минимум, к которому мы должны стремиться в повседневной жизни) бюджет называется сбалансированным. Он демонстрирует ситуацию, когда доходов семьи хватает равно на покрытие всех её повседневных расходов.

Расходы семьи в значительной степени характеризуют уровень жизни её членов. При оценке уровня жизни в качестве ориентира используется потребительская корзина. Потребительская корзина – минимальный набор продуктов, товаров и услуг, необходимый для жизнедеятельности человека. Используется для расчета величины прожиточного минимума.

Структура корзины состоит из трех частей: продукты питания (50%), непродовольственные товары (25%) и услуги (25%). Объем потребления рассчитывается в среднем на одного человека для каждой из основных социально-демографических групп населения: трудоспособное население, пенсионеры и дети.

Структура расходов семьи зависит от ряда факторов: размера доходов, состава членов семьи, их вкусов и предпочтений, культурного уровня и экономической ситуации в стране. Об уровне благосостояния населения можно судить по доле расходов на питание: чем меньше удельный вес расходов на питание в общей структуре расходов, тем выше уровень благосостояния граждан данной страны.

Хочется отметить, что подростковый бюджет отличается от семейного высоким процентом положительного сальдо. Так как больше половины подростков склонны к сбережению и копят на какую-либо важную для них, но дорогую вещь.

Одной из моих задач было узнать откуда подростки берут деньги, что я и выяснила после проведения анкеты.

Чаще всего подросткам карманные деньги дают родители, так же с 14 лет многие начинают зарабатывать своим трудом. Но несовершеннолетние могут работать неполный рабочий день, то есть с 14-15 лет можно работать только 2,5 - 4 часа и где: морально и физически не сложный; нет взаимодействия ребенка с опасными механизмами и условиями; не предусмотрена работа в ночное время; не связан с токсичными препаратами, алкоголем, никотином, наркотическими и другими вредными веществами; исключает участие в игорном бизнесе, а также не относится к заведениям по типу кабаре и клуба; не предусматривает вахтовый метод.

Примерные вакансии: раздавать листовки, работа в отряде Мэра, работа в интернете, помощник на кухне, уборщик, мойщик машин.

С 16-18 лет можно работать 5-7 часов и условия сохраняются практически такими же, но тут появляется больше вакансий, например, как: промоутер, официант, курьер, выгул собак, помощь соседям, подработка в крупных маркетах, вожатый-стажер в летнем школьном лагере, подготовительные занятия с дошкольниками, помощь на дачах, в загородных домах, садах и огородах, озеленение, работа в скверах и парках, почтальон, работа на пляже, контролером на детских каруселях в парке развлечений.

Карманные расходы — это текущие, ежедневные расходы лица (сумма на покрытие которых всегда должна быть в кармане). Денежные средства, необходимые для карманных расходов, называют карманными деньгами. Как правило, родители дают своим

детям карманные деньги для обучения основам финансовой грамотности. Бюджетные расходы, например, на дорогу, питание и тому подобное, карманными не являются.

Педагог – психолог, г. Новороссийска О.В. Брезгалова в своей статье «Подросток и деньги» выделяет несколько важных моментов:

- Карманные деньги выдаются в установленных размерах в оговоренные сроки;
- Карманные деньги не полежат отчетности;
- Карманные деньги не могут быть изъяты в наказание и не могут быть восполнены в случае утери или нерационального использования.

Важной особенностью карманных денег является то, что они предоставляются детям, подросткам, пока те ещё не могут сами их зарабатывать, у них нет постоянного источника доходов и расходов.

«Журнал для подростков» приводит статистические данные за 2007 год о размере карманных денег, выдаваемых подросткам в России: вынеси в список источников

Младшим (13-14 лет) подросткам дается в среднем 50-70 рублей в неделю на карманные деньги;

Средним (15-16 лет) – около 100-150 рублей в неделю, чтобы удовлетворить свои желания и потребности;

Старшим (17-19 лет), родители выделяют из семейного бюджета свыше 200-500 рублей в неделю.

По мнению этого же источника в основном, подростки тратят свои деньги на сладости, мороженое, компьютерные игры, одежду, аксессуары. Каждый десятый откладывает свои деньги в копилку, т.е. пытается накопить на что-то более существенное, дорогое.

Для того чтобы выяснить, как решается и решалась эта проблема в нашей стране, мы обратились с вопросами к нашим родителям. Итак, мы опросили 34 человека двух возрастных категорий (11-12 лет и 15-16 лет) и задали следующие вопросы:

Источник дохода карманных денег:

А) сам(а) зарабатываю

Б) дают родители

В) свой вариант ответа

На что ты тратишь карманные деньги:

а) одежда, аксессуары

б) электронная техника

в) образование (книги и т.д.)

г) накопления

д) на хобби

е) _____ (свой вариант ответа)

С какого возраста по вашему мнению можно давать карманные деньги?

Оптимальное количество карманных денег (в неделю), которое ты хотел бы получать.

Анализ анкетных данных учащихся 5 классов показал, что в 5А классе приняли участие 25 человек; в 5Б классе - 25 человека, в 5В класс: 24 человека, в 5Г класс: 24 человека. Итого: 98 человек возраст 11-12 лет.

Источник дохода: 80% ответили, что это родители, либо другие родственники, 16% сами зарабатывают, выполняя обязанности по дому или легкий труд на участке, 4% уточнили что карманные деньги достаются им в виде подарков, выигрыша и т.п.

На что тратишь: большинство опрошенных тратят карманные деньги на все из указанных категорий примерно поровну. Чуть больше занимает ответ «хобби», «накопления» и «аксессуары». Так же дети указали свой вариант – улучшение игры, техники и т.д.

Возраст, с которого нужно давать карманные деньги: большинство опрошенных (70%) указало возраст 7-8 лет. 22% - 10-11 лет. 8% - старше.

Сколько денег вы хотели бы получать: 75% опрошенных указали сумму от 100 до 800 рублей в неделю, 15% - 1000-10000 рублей, 5% - меньше 100 рублей.

9 Б класс. Итого: 20 человек возраст 15-16 лет.

Источник дохода: 55% ответили, что дают родители, 10% сами зарабатывают, выполняя обязанности по дому. 35% уточнили, что зарабатывают сами, так же дают родители.

На что тратишь: большинство опрошенных тратят карманные деньги на «Одежда, аксессуары» и «Накопления». Чуть меньше опрошенных тратят на «На хобби» или же они отвечают «Не задумываюсь».

Возраст, с которого нужно давать карманные деньги: большинство опрошенных (50%) указало возраст 7-8 лет, 35% - 10-11 лет, 5% - 12-15 лет.

Сколько денег вы хотели бы получать: 56% опрошенных указали сумму более 1000 в неделю, 24% - 1000 рублей, 20% – 100рублей.

Взрослые. Итого: 21 человека возраст от 30 до 58 лет.

Источник дохода у подростка: большинство (76%) взрослых ответило, что источником карманных денег должны быть сами родители, и 24% ответило, что должен зарабатывать сам.

На что тратят карманные деньги подростки: самое большое количество взрослых ответило(48%), что подростки тратят деньги «На хобби», чуть меньше (38%) ответили, что на «Одежду, аксессуары», одинаковое количество(33%) взрослых ответило, что они тратят на «Образование» и «Накопления», 14% ответило про «Электронную технику». Так же были указаны свои варианты ответа – сладкое, на подарки.

Возраст, с которого нужно давать карманные деньги: Большинство взрослых ответило, что с 7-8 лет (39%), и чуть меньше (34%) в 10 лет.

Сколько карманных денег может получать подросток: большинство (77%) ответило, что 100-500 рублей в неделю подросткам должно более чем хватать.

Так мы видим, что всего опрошенных: подростков – 118 человек и взрослых – 21 человек. *Мы провели исследование и пришли, и выяснили такие моменты как:* 90% подростков получают свои карманные деньги от родителей. 80% взрослых респондентов считают, что подростки должны иметь карманные деньги; большинство опрошенных тратят свои деньги на «Хобби», «Накопления» и «Одежду и аксессуары». 92% подростков ответили, что карманные деньги можно давать с 7-8 лет. 78% ответили, что хотели бы иметь от 100-1000 рублей в неделю. 76% взрослых ответило, что карманные деньги должны давать взрослые. 46% взрослых отметили, что подростки тратят деньги «На хобби» и 38% на «Одежу и аксессуары». 39% взрослых считают, что карманные деньги нужно давать с 7-8 лет и тут мнение взрослых совпало с мнением подростков. Так же 77% взрослых отметили, что 100-500 рублей в неделю должно хватать подросткам.

Список литературы:

1. Автономов, В. С. Экономика. Учебник для 10, 11 классов общеобразовательных учреждений. – М. : Вита-Пресс, 2015. – С. 44–59.
2. Брезгалова, О.В. Подросток и деньги
3. Голубева, Е, Истратова К. Возрастные закономерности формирования экономического сознания у детей и подростков
4. Журнал для подростков. – 2007 [http://www.sociologysoul.ru/tpts-479-1.html]
5. Липсиц, И. В. Экономика. Базовый курс: учебник для 10, 11 классов общеобразовательных учреждений. – М. : Вита-Пресс, 2011. – 272 с. – С. 223–235.
6. Райзберг, Б. А., Лозовский Л. Ш. Учебный экономический словарь. – М. :Рольф, 2000. – 416 с. – С. 32, 35, 101, 113, 152, 246, 279, 299, 324.
7. Сколько денег давать на карманные расходы? // Еженедельник «Аргументы и Факты» № 39 25/09/2019;

8. Томилова, М. Азы финансового воспитания. Электронный ресурс Гугл_книга [https://books.google.ru/books];
9. Финансовая культура. Карманные деньги. Электронный ресурс: [https://fincult.info/article/karmannye-dengi/]
10. Экономика. 10-11 классы: Учебник / А. Г. Грязнова, Н. Н. Думная. – М.: Интеллект-Центр, 2016. – 496 с. – С. 37–54.
11. Экономика. 10-11 классы: Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / Г. Э. Королёва, Т. В. Бурмистрова. – М. :Вентана-Граф, 2017. – 192 с. – С. 86–89.

Сайдашева А.И., учащаяся 11 «Б» класса, МБОУ «СОШ №2»
научный руководитель: Леонтьева Н.В., учитель иностранного языка, руководитель волонтерского движения,МБОУ «СОШ №2»
г.Югорск

СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья традиционно рассматриваются как одна из наиболее уязвимых категорий детей с точки зрения их социальной успешности и личностного развития. Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми – инвалидами дополнительного образования в сообществе сверстников и взрослых является их неотъемлемым законодательно закреплённым правом и основополагающим условием успешной социализации. Обеспечение полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в доступных видах социальной деятельности закреплено Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Эта категория детей обладает дополнительными образовательными правами на особые педагогические подходы и специальные образовательные условия, закреплёнными в ст. 2, 5, 16, 29, 31 ФЗ № 273.

Обеспечение реализации прав детей с ОВЗ и детей – инвалидов на участие в программах дополнительного образования является одной из важнейших задач государственной образовательной политики.

Расширение образовательных возможностей этой категории обучающихся является наиболее продуктивным фактором социализации детей – инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе. Программы дополнительного образования в нашей школе решают задачи реализации образовательных потребностей детей, относящихся к данной категории, защиты прав, адаптации к условиям организованной общественной поддержки их творческих способностей, развития их жизненных и социальных компетенций. Получение детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья данной категории дополнительного образования способствует социальной защищённости на всех этапах социализации, повышению социального статуса, становлению гражданственности и способности активного участия в общественной жизни и в решении проблем, затрагивающих их интересы.

Дополнительное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) означает, что им создаем условия для вариативного вхождения в те или иные объединения дополнительного образования, позволяющие им осваивать социальные роли, расширять рамки свободы выбора при определении своего жизненного пути. Для воспитания и развития ребёнка с особыми образовательными потребностями важна

детско-взрослая общность, в которой существует равновесное соотношение связей и отношений, что способствует проявлению в общности индивидуальных интересов, ценностей и смыслов участников, а также формированию единого ценностно-смыслового пространства. Детско-взрослая общность рассматривается в дополнительном образовании детей как событие, где возможен выход на гуманистические ценности человеческого бытия. Развитие ребёнка с особыми образовательными потребностями происходит в разнообразных общностях, наиболее традиционными являются: семья, класс, клуб, игровая общность.

Что же такое успех?

С психологической точки зрения успех, как считает А. Белкин – это переживание состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности; с педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом.

А для детей с ОВЗ успешность играет важную роль. В чем для них заключается успешность: эмоциональное состояние удовлетворенности участников образовательного процесса.

Одним из факторов успешности является готовность детей к школе. Это не только умение читать, писать, считать, но и социально-психологическая и личностная готовность, которая проявляется в умении найти общий язык со сверстниками, в сформированности навыков самообслуживания.

Характеристика готовности к школьному обучению не ограничивается особенностями интеллектуального развития. Важное значение имеет развитие произвольной само регуляции поведения, благодаря чему ребенок может самостоятельно выполнять те или иные задания в соответствие с определенными требованиями. Кроме этого важно, чтобы детей начинали готовить к школе не только дома- родители, но и в детском саду, где детям оказывалась бы психологическая помощь в подготовке к обучению в школе.

Для успешного осуществления учебной деятельности необходимо, чтобы требования, первоначально выдвигаемые учителем, в дальнейшем выступали как требования, которые ученик сам предъявляет к собственным действиям. Это предполагает достаточно высокую степень сформированности действий само контроля, наличие развернутого "внутреннего плана действий".

На успешность ребенка влияет мастерство и профессионализм учителя, который любит своих учеников. Это третий фактор успешности. От педагога зависит, будет ли в классе организована профилактика простудных заболеваний, будут ли включены в урок физкультминутки для глаз. От его, учителя, личных качеств зависит психологический микроклимат в классе, в котором учится ребенок. Коррекционная работа в школе занимает важное место в системе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Так как у этих детей имеются нарушения восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, имеются проблемы в социализации и саморегуляции поведения.

Социальная успешность - устойчивое состояние личности, основанное на позитивной «Я-концепции», в котором отражается ее включенность в систему социальных связей и отношений как социально полноценного субъекта, способствующее его эффективной социализации и достижению социально значимых статусов. Во-первых, вопросам обучения и психологического сопровождения таких детей уделяется недостаточно внимания. Были исследованы, в основном, социальные и психологические

особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, их социальный статус и проблемы. Широко освещаются также вопросы социальной работы с данной категорией детей и их семьями, их социальной защиты.Во-вторых, недостаточно исследований, относящихсянепосредственно к социальной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья, её факторам и эффективности.В-третьих, отсутствуют исследования по вопросам управления социальной адаптацией, социальной интеграцией детей с ограниченными возможностями здоровья в жизнь общества, определения условий и путей их оптимизации. Ведь именно социальная адаптация является основой формирования социальной успешности.

Согласно Л.С.Выготскому, недостаточная готовность детей с ОВЗ к успешной интеграции в общество связана не с их биологическим неблагополучием, а с «социальным вывихом», нарушающим связь ребенка с социумом и культурой, как источниками развития. Исправление «вывиха» происходит через освоение «особыми» детьми многообразия социальных ролей, их сущности, функциональных характеристик, использования в реальных ситуациях. Для этого необходимо выполнение главного условия социализации детей с ОВЗ — участия в жизни группы здоровых сверстников, воспитанных в духе толерантности. Поэтому только детские сады и общеобразовательные школы могут обеспечить им социальную реабилитацию, социальную адаптацию и личностное развитие.

Социализация детей с ограниченными возможностями происходит на следующих уровнях:

-Структурный: умение правильно вести себя в социуме, используя навыки общения и выполняя правила школьной дисциплины.

-Ценностный и морально-нравственный: умение оценивать происходящие в мире события.

-Учебный: умение осознавать, планировать и реализовывать собственные образовательные задачи.

-Личностное развитие: принятие ответственности за решение своих социальных проблем.

-Духовное развитие: принятие культурно-исторических ценностей и соответствие им в желаниях и поведении.

Механизмом социализации особых детей является деятельность, как способ, условие и форма выражения культурно-исторического воспроизведения социального опыта.

Программы дополнительного образования состоят из разнообразных творческих направлений, в соответствии с интересами ребят с ОВЗ любого возраста. Согласно социальным практикам, занятия творчеством способствуют социально коммуникативному развитию детей с ОВЗ, их продуктивная деятельность увеличивается в разы, выявляются и развиваются творческие способности. Дополнительные образовательные программы направлены на воспитание и социализацию детей с ОВЗ, исправление их психоэмоциональных проблем, выявление, развитие и поддержание творческих способностей. Ребята, регулярно посещающие художественные, музыкальные или узконаправленные курсы, со временем лучше усваивают школьный материал, не теряют мотивацию к учебе. Более того, получая хорошую практику на дополнительных занятиях, подростки часто выбирают творчество в качестве профессии.

Уважение к старшим, любовь к труду и учебе, бережное отношение к живой и неживой природе, культура речи – всему этому дети учатся на примере своих родителей. Обучение и социализация детей с ОВЗ никогда не будут иметь положительных результатов, если перед ними не будет соответствующего примера для подражания. Для успешной социализации ребенка также важен социальный статус его родителей и их отношение к общественной деятельности. В тех случаях, когда родители не участвуют в общественной жизни, не развиваются и имеют проблемы с трудоустройством, они не

способны дать всестороннее образование своему малышу. Семьи, имеющие низкий социальный статус, неблагополучные условия жизни, узнав об ограниченных возможностях младенца, чаще всего отказываются от него. Ребята, воспитываемые в детских домах и интернатах, не могут полноценно развиваться из-за ненадлежащего ухода и недостаточной опеки.

Благополучие в семье, совместное времяпровождение детей-инвалидов со здоровыми сверстниками, индивидуальный подход и инклюзивное образование – это необходимый комплекс мер для того, чтобы ребята с ОВЗ успешно познавали мир взрослых, учились взаимодействовать друг с другом .

Список литературы:

1. Ковалёва Е.М. Дети-инвалиды в современном обществе. – М.: Лист-Нью. -2005.
2. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Тренинг общения с ребёнком. – СПб, 2002.
3. Сборник научно-методических материалов под ред. А.Ю.Белогурова, О.Е.Булановой, Н.В.Поликашевой «социализация детей с ОВЗ на современном этапе» М.: Издательство «Спутник», 2014.
4. Солодянкина О.В. Воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М.: АРКТИ. 2007.

Сафонова П., обучающаяся 7 класса МКОУ «СОШ№2»
Научный руководитель: Колмогорцева Н.Н., канд. психол. наук, доцент
МКОУ «СОШ№2», г. Шадринск

АНАЛИЗ ЖАНРОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ДОРОГА УХОДИТ В ДАЛЬ…»

В современном мире существуют множество систем воспитания, а педагоги, психологи и социологи спорят о том, что можно и что нельзя разрешать ребенку, что или кто влияет на становление характера взрослеющего человека.

Проблема формирования личности человека в процессе его взросления – одна из вечных в истории человечества, а значит и в искусстве, в том числе в литературе. Времена, когда к ребенку относились как к маленькому взрослому, сменились эпохами, в которые важнейшими для общества становились вопросы социализации и нравственного становления подрастающего человека.

Начиная с эпохи европейского Просвещения, появляется особый жанр романа – роман-воспитание, когда в центре произведения оказывается ребенок, его внутренний мир, развитие его личности.

Предметом исследования в нашей работе будет произведение советской писательницы Александры Яковлевны Бруштейн «Дорога уходит в даль…», написанное в 1956-1961 годах. Трилогия состоит из трех книг: «Дорога уходит в даль…», «В рассветный час», «Весна». Причин обращения к данному произведению несколько. Книга была любимой у нескольких поколений советских читателей, но мало изучена в литературоведении.

Почему из большого количества книг о детях и подростках мы выбрали для анализа трилогию А. Бруштейн?

С одной стороны, писательница продолжает традиции советской литературы, в ее произведении проблемы социального неравенства в дореволюционной России,

прославление революционных идей достаточно ярко выражены. Эти авторские оценки могут быть непонятными современному читателю-подростку.

С другой стороны, книга интересна современному читателю по нескольким причинам.

Во-первых, автор показывает взросление человека на перекрестке путей семьи и «большой истории», что является одним из самых продуктивных принципов исторической прозы и создает точный образ эпохи. А. Бруштейн рассказывает о жизни польско-белорусско-русского города Вильно на рубеже веков и описывает самые значимые для общественной жизни Росси и Европы дело Дрейфуса, дело муланских вотяков, покушение Гирша Леккерта и многие другие. Во-вторых, в цикле лекций о детской литературе «Сто лет – сто книг» Дмитрий Быков дает точную характеристику главной героине, Сашеньке Яновской: «Сашенька Яновская… выросла в очень горячей, очень непосредственной, очень живой семье, … на протяжении всей книги постоянно сталкивается с нерассуждающим, тупым и непобедимым злом… Доминирующая эмоция этой книги – это сначала ужас, а потом такая веселая злоба именно при столкновении со страшным, тупым злом, с тупой мерзостью: с расизмом, антисемитизмом, чванством богатых, репрессивной системой государства». Д. Быков подчеркивает, что героиня вступает в противоборство с вечным злом, и ее готовность помогать людям, непримиримость к несправедливости, внутреннее несогласие с жестокостью окружающих делает ее привлекательной для читателей в разные времена.

Определяя жанровые особенности произведения А. Бруштейн, необходимо отметить, что объем каждой из трех книг трилогии, сближают их скорее с жанром повести, нежели романа. Но мы выделяем черты воспитательного романа, исходя из сюжетного единства трех книг, особенностей организации повествования, выстраивания системы персонажей и т.д.

Одна из отличительных черт воспитательного романа – обращение автора к фактам собственной биографии. В основе книги А. Бруштейн лежит ее биография, история ее семьи. Автобиографичность повествования подчеркнута посвящением, размещенным в начале книги: «Памяти моих родителей посвящаю эту книгу» (автор), и проникновенными словами, которые героиня, уже повзрослевшая и много пережившая, обращает к трагически погибшему отцу: «Папа мой, папа!.. Через пятьдесят лет после этого вечера, когда мы с тобой «кутили», тебя, 85-летнего старика, расстреляли фашисты, занявшие наш город. Ты не получил даже того трехаршинного домика, который тебе сулила Юзефа, и я не знаю, где тебя схоронили. Мне некуда прийти сказать тебе, что я живу честно, никого не обижаю, что я тружусь и хорошие люди меня уважают... Я говорю тебе это — здесь».

Для романа воспитания характерно интроспективное и ретроспективное изображение событий, возвращение в детство, внимание автора на деятельность собственной души, свое внутреннее состояние в детстве. Поэтому очень часто повествование в романе воспитания ведется от первого лица, рассказчиком выступает главный герой или героиня, причем взрослый автор переносится в прошлое и передает свои воспоминания, отдельные мысли, чувства, переживания в восприятии ребенка, а не взрослого человека.

В трилогии «Дорога уходит в даль…» рассказчицей выступает главная героиня Сашенька Яновская, и речь девочки (первая книга), подростка (вторая книга) и девушки (третья книга) соответствует возрастным особенностям героини. Первая книга трилогии открывается очень непосредственным и по-детски искренним переживанием девятилетней девочки, страдающей оттого, что один ребенок в семье. В ее речи много восклицательных и вопросительных предложений, передающих быструю смену эмоций, использование тире (пропуски слов), инверсии и разговорной лексики имитируют устную речь: «Я у мамы и папы одна. Ни братьев у меня, ни сестер. И это уже — пропащее дело!»; «»Опять неинтересно будет мне с ними!»; «Здрасте!».

Внутренние монологи героини чередуются с диалогами со сверстниками и родителями, что характерно для повествования от первого лица. Живые диалоги, участниками которых становятся самые разные люди, окружающие Сашеньку, создают иллюзию происходящего «здесь и сейчас». Например, в первой главе «Воскресное утро» в диалогах представлены все герои, входящие в семейный круг девочки: мама, папа, кухарка Юзефа, фрейлейн Цецильхен. Их живая речь раскрывает особенности характеров, обусловлена социальным положением, уровнем образования, чертами личности.

Для романа воспитания характерен тип сюжета с одним главным героем. В центре произведения «Дорога уходит в даль…» образ Саши Яновской, девочки, живущей в городе Вильно в семье врача Якова Ефимовича Яновского. Система персонажей романа воспитания выстраивается по принципу моноцентризма, когда остальные персонажи интересны не только сами по себе, но, прежде всего, по своему влиянию на воспитание и формирование личности главной героини. Структурно систему персонажей в первой книге трилогии возможно выстроить следующим образом: семья Сашеньки Яновской: отец, мать, нянька Юзефа, бабушка и дедушка (родители отца героини); домашние учителя Саши: фрейлейн Цецильхен, мадемуазель Поль, Павел Григорьевич; ровесницы Саши Яновской: Рита и Зоя Шабановы, Юля Томашева, дети рабочих в доме Шабановых; представители «внешнего мира»: Анна Борисовна, невеста учителя Саши Павла Григорьевича, доктор Иван Константинович Рогов, воздухоплаватель Древницкий, Степан Антонович, отчим Юльки, ее мать, пастор Нездвецкий и многие другие.

Таким образом, мы видим постепенное расширение пространства, в котором живет и взрослеет Сашенька Яновская, и внутреннее развитие героини, раскрывающееся в столкновении с внешним миром. Семья – расширение семейного круга за счет приглашения учителей для Саши; внешний мир: друзья и знакомые семьи Яновских – ровесники и ровесницы Саши, принадлежащие к разным социальным слоям, – второстепенные и эпизодические герои, с которыми постоянно сталкивается героиня. Особенность хронотопа произведения соответствует еще одной жанровой черте романа воспитания – ступенчатости и поэтапности в развитии сюжета, в расширении пространственных рамок освоения мира главной героиней.

И вот уже столкновения с недалекой гувернанткой, не способной ответить на вопросы любознательной воспитанницы, («О чем ее ни спроси, она только беспомощно разводит пухлыми розовыми ручками: «Ах, Боже в небе! Откуда же я должна знать такое?»), сменяются общественными беспорядками 1 мая («И они говорят, что сегодня фабричные бросят работу и вместе с арештантами — такими, как наш учитель! — пойдут по улицам с красным флагом, будут кричать, что не надо царя, не надо нам панов — сами будем пановать»), в которые замешаны учитель Саши Павел Григорьевич, ее отец доктор Яновский и гувернантка мадемуазель Поль.

Создать эффект «невыдуманности» событий и персонажей, характерный для романа воспитания, А. Бруштейн помогает умелое включение в эпическое повествование черт драматургического произведения. Каждая глава книги «Дорога уходит в даль…» строится как собрание коротких глав – сценок, день за днем описывающих жизнь героини и ее поведение в разных ситуациях.

Каждая глава, как и действие пьесы, имеет свою завязку, развитие действия, кульминацию и развязку, в которой обязательно содержится нравственный урок для героини. Например, в главе «Спектакль-концерт» завязкой служит предложение отца Саши отправиться с ним в гости к семье Шабановых в Броварню. Развитие действия составляется из нескольких эпизодов – драматических сценок: поездка в бричке с кучером Яном, спор Якова Ефимовича с Владимиром Ивановичем Шабановым и его женой Серафимой Павловной о долге врача, история о краже яблок, история о подаренной Саше кукле, исполнение роли Рыцаря Печального Образа. И каждый эпизод несет в себе определенный моральный урок, который не преподают специально, он вытекает из жизненных ситуаций.

Саша слушает отца и гордится его решительностью и твердостью в отстаивании своих принципов, готовностью выполнять врачебный долг вне зависимости от того, будет оплачен его труд или нет: «Я смотрю на моего папу. Он стоит между супругами Шабановыми, худой, подвижный, с печальными и насмешливыми глазами, с поднятым вверх разноцветным указательным пальцем... Отличный папа!»

Веселая шалость – кража яблок в чужом саду превращается в серьезный проступок, потому что отец девочки, добрый, любящий и мягкий, превращается в отчужденного и холодного, которому даже неприятно смотреть на дочь: «Вот что, — сказал он наконец, — запомни, пожалуйста, на всю жизнь: ни одной чужой копейки, нитки чужой, куска чужого никогда не смей брать! А теперь — не ходи за мной... И не попадайся мне на глаза... ну, хоть до вечера. Мне на тебя смотреть противно».

Отец Саши не делает скидку на возраст дочери, если она поступает неправильно. Он непримирим к самодовольству, равнодушию, бахвальству: «Я обернулась — позади меня стоял папа, и такой злой, рассерженный, что я обомлела». И когда она, совсем маленькая, лет пяти, хвастает перед бедными девочками красивой куклой, Яков Ефимович дарит куклу этим девочкам, преподавая своим поступком дочери урок скромности, отзывчивости, милосердия и доброты, умения думать о других.

Кульминацией данной главы становится фиаско Саши на сцене, когда девочка попадает в смешное и нелепое положение на глазах публики. И опять именно отец, его взгляд помогают Саше принять правильное решение: «Мне, конечно, очень хочется заплакать... Но тут я вдруг замечаю среди зрителей моего папу! Он смотрит на меня с тем лицом, с каким он обычно говорит мне: «Ненавижу плакс!»… Я смотрю на папу. Это длится секунду или две, но я понимаю, что уползти по-собачьи нехорошо, что раз я взялась сказать какие-то слова, я должна сказать их во что бы то ни стало».

Отец Саши – главный человек в ее жизни. Несмотря на занятость, он постоянно присутствует в жизни дочери, служит для нее нравственным камертоном в трудных жизненных ситуациях. Тем важнее для Саши минуты общения с отцом, который «не сюсюкает» с ней как с маленькой, а отвечает на вопросы «серьезно, подробно»: «Только один человек умеет ответить на все мои вопросы или объяснить, почему тот или другой из них «дурацкий». Это папа».

Важнейший принцип воспитания – способность видеть в дочери личность, относиться к ней как к взрослой, не скрывать жестоких и несправедливых сторон жизни, не притворяться всесильным: доктор честно говорит дочке о своей неспособности противостоять жестокости власти (- Ужасно бы меня Кулак испугался! - невесело шутит папа… И что же, Кулак, думаешь, один? Их тысячи. Одного убьешь - людям не станет легче... Лечить – вот все, что я могу…), не лицемерит ради соблюдения приличий, отзываясь о знакомом (- Видишь ли... - начинает папа и, вдруг оборвав, неожиданно соглашается: - А и вправду не люблю. За что его любить? Что он такое хорошее делает, чтоб его любить? Кто он такой?).

Но его честность, благородство, действенное сострадание, обостренное чувство справедливости, бескомпромиссность в выражении собственной позиции, внутренняя свобода, чувство собственного достоинства, отсутствие раболепия перед властью и богатством оказывают определяющее воздействие на личность дочери. И конечно, главный жизненный урок доктора Яновского – его отношение к своему делу и больным, которым Яков Ефимович беззаветно служит. Яков Ефимович Яновский – талантливый врач, способный заработать состояние, если будет лечить богатых и влиятельных пациентов, но отец героини понимает долг врача по-другому: он делает сложнейшую операцию беднякам, понимая, что его труд никогда не оплатят, помогает дочери нищей старухи - торговки бубликами, едет в воровскую слободу, бесплатно осматривает рабочих пивоварни Шабановых. И Саша перенимает от отца способность сострадать чужому горю, поэтому так сильно сопереживает больной Юльке и поэтому не сомневается, что ее папа не откажет в помощи новой знакомой.

Но отец – не единственный герой произведения, который дает дочери уроки нравственности.

Одной из важнейших проблем первой книги является проблема героизма. Для Саши характерно не только внимательно наблюдать за происходящими вокруг событиями, но и напряженно размышлять над увиденным и искать ответ на сложные, трудные жизненные вопросы. В главе «Зверинец» девочка, пораженная смелостью дрессировщицы, мечтает о совершении подвига и задумывается о том, что такое героизм.

И расспросы близких людей в главе «Поговорим о геройстве» формируют у девочки представление об истинном героизме, отличное от ее первоначальных мыслей:

- отец девочки объясняет, что бесстрашие и героизм – разные вещи; настоящий герой проявляет мужество и смелость ради других люде детей, как пожарный, спасший детей из огня и сильно обгоревший;
- мама Саши рассказывает о своем отце, военном враче, который был награжден «за самоотверженную подачу помощи раненым под сильным огнем неприятеля» четырьмя Георгиями (медаль за смелость): «Он был хирург и знал, что важно оказать раненому помощь как можно скорее. Он лез в самый огонь, выносил раненых из боя, перевязывал их тут же, на месте... Смелый был человек дедушка твой Семен Михайлович и герой: сотни жизней спас! Не о себе думал — о людях...»;
- учитель Саши Павел Григорьевич рассказывает о мужественном поведении его товарищей революционеров в минуты смертельной опасности.

И Саша благодаря этим примерам понимает, что ее попытка доказать Рите и Зое свою дружбу, пролив на руку растопленный сахар, глупый поступок.

Учительница французского мадемуазель Поль уверена, что героизм проявляется в исполнении своего долга и заботе о других: «… исполняй свой долг – это самое трудное в жизни… по дороге на костер смотри себе под ноги — не толкни старую женщину, не урони на землю ребенка, не отдави лапу собаке...».

Поль учит избалованную родственниками и нянькой Юзефой Сашу самостоятельности и ответственности и объясняет, что заботиться о своей одежде, обслуживать себя каждый человек должен сам («Это ужасно! Это стыдно! Человек должен все делать для себя сам. Иначе он не человек, а глупая кукла...). Доктор Иван Константинович дает Саше самостоятельные и ответственные задания (например, прополоть огород) и не бросается помогать при первых приступах усталости девочки. Зато Саша чувствует себя взрослой и гордится результатами своего труда («Когда я расчистила всю дорожку, сгребла лопаткой в кучу все вырванные сорняки, Иван Константинович посмотрел и сказал: «Молодец!» Ох, я была горда этой похвалой!»)

Главный жизненный принцип, определяющий поступки и поведения взрослеющей на протяжении книги героини, обозначен с помощью названия трилогии (и первой книги): «Дорога уходит в даль…». Мотив дороги традиционен для романа воспитания, причем как в буквальном значении (дорога как путешествие в пространстве и времени, когда герой преодолевает различные препятствия, знакомится с людьми, влияющими на его личность и т.п.), так и в метафорическом (дорога – символ жизненного пути, пути нравственного становления и взросления).

В названии произведения А. Бруштейн кроется метафорическое значение: в одной из глав девочка знакомится с художником, лишившимся рук. Художник поражает Сашу тем, что не отчаялся и продолжает писать картины, держа уголь пальцами ноги. Случайная встреча становится важнейшим жизненным уроком для героини, уроком мужества и силы духа: «Увечье не победило его — он победил свое увечье. Он не растерялся, не пал духом, он не просил милостыню, как просят калеки, он работал как мог».

Его слова, ставшие названием книги: «Всё — вперед, всё — в даль! Идешь — не падай, упал — встань, расшибся — не хнычь. Всё — вперед! Всё — в даль!..» - героиня называет «заветом воли к сопротивлению».

Чем старше становится героиня, тем с более серьезными проблемами она будет сталкиваться на жизненном пути. В первой книге трилогии политические и общественные проблемы современного девочке мира обозначены достаточно пунктирно, хотя о социальной несправедливости Саша узнает, сталкиваясь с ее проявлениями в обыденной жизни: жестокость полицейского по отношению к уличным торговкам; голодные фабричные ребята, которых приглашают к столу хозяйских дочек, чтобы те лучше ели; подвал, в котором живет больная девочка Юлька, мать которой не может найти работу; преследования властями участников первомайской демонстрации рабочих и т.п. И девятилетняя Саша не остается равнодушной к бедам других, ей, как и ее отцу, свойственны бескорыстная отзывчивость на чужую боль и деятельная доброта: героиня возмущена жесткостью полицейского, ей жалко фабричных ребят, Саша отдает Юльке своих бумажных кукол и просит отца помочь Юльке выздороветь, искренне переживает за Павла Григорьевича.

В первой книге мы прощаемся с Сашей на пороге ее школьной жизни, и последняя глава первой книги обозначает многие проблемы, с которыми предстоит столкнуться взрослеющей героине: несправедливость со стороны школьных властей из-за ее национальности, школьная муштра, равнодушие многих преподавателей и классных дам к воспитанницам. Но в школе героиня приобретет настоящих подруг, научится отстаивать свое мнение, больше узнает о взаимовыручке поддержке друзей. Все большее внимание подростка, а потом девушки будут привлекать острые политические и общественные проблемы (дело Дрейфуса, дело вотяков и многое другое). В центре внимания автора во второй и третьей книгах будет героиня, чье взросление происходит на перекрестке путей частной жизни и «большой истории». В первой же книге мы увидели, как ближний семейный и дружеский круг формирует основные нравственные ценности ребенка: что такое настоящие доброта, честность, искренность, героизм, сострадание.

Список литературы:

1. 100 лекций с Дмитрием Быковым. Александра Бруштейн. «Дорога уходит в даль…»
2. Гельфонд, М. М.Трилогия Александры Бруштейн «Дорога уходит вдаль...»: история, замысел, воплощение (рус.) // Детские чтения. — 2014. — 29 декабря (т. 6, вып. 2).
3. *Русские детские писатели XX века: Биобиблиографический словарь. - М.: Флинта: Наука, 1998.*

Сысолятина А. А., обучающаяся9 класса МКОУ «СОШ№2»
научный руководитель: Андреева Ю.Б., педагог-психологМКОУ «СОШ№2»
г. Шадринск

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ В ПЕРИОД ПОДРОСТКОВОГО КРИЗИСА

Современный подросток живет в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям развития. Эмоциональное неблагополучие подростка - один из объектов пристального внимания: школьных психологов, педагогов, родителей. Своевременная и качественная диагностика подобного неблагополучия, адекватные коррекционные меры могут уменьшить риск возникновения нежелательных тенденций в развитии личности. Одно из ярких проявлений подобного неблагополучия - депрессивные состояния.

Поскольку депрессивные состояния у подростков изучены недостаточно, это существенным образом ограничивает возможности психологов в отношении коррекционной работы. Следовательно, проблемой нашего исследования выступило изучение особенностей депрессивных состояний у подростков.

Рассмотрев и обобщив подходы к определению депрессии в нашем исследовании под депрессией, мы понимаем эмоциональное состояние, характеризующееся депрессивной триадой: снижением настроения, утратой способности переживать радость (ангедония), нарушениями мышления.депрессивные состояния у подростков накладывают отпечаток на все стороны личности, приводят к отчуждению и одиночеству, что еще более усиливает состояние депрессии. Депрессивные состояния приводят подростка к дезадаптации, и своевременная диагностика и коррекция данного эмоционального неблагополучия позволит бескризисно преодолеть трудности, сопутствующие подростковому возрасту.

В нашем исследовании принимали участие учащиеся 8-9-х классов

Эксперимент предполагал выявление исходного уровня депрессии

Для решения поставленной задачи мы использовали следующие методики:

Шкала депрессии Бека

Назначение методики. Была создана основателем когнитивно-поведенческой терапии А.Т. Беком и создана на основе клинических наблюдений, которые позволяют выделить наиболее значимые симптомы депрессии и наиболее часто предъявляемые пациентами жалобы.

Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга

Назначение методики. Опросник разработан для дифференциальной диагностики депрессивных состоянии и состояний близких к депрессии (или другими словами измерение степени выраженности сниженного настроения — субдепрессии), для скрининг-диагностики при массовых исследованиях и в целях предварительной.

Проанализировав полученные данные, мы получили следующие результаты: По методике «Шкала депрессии Бека» рисуночные данные свидетельствуют о том, что показатели депрессии у подростков находятся в основном на высоком и среднем уровнях. Это означает, что таким людям свойственно негативное оценивание собственной личности, их преследуют неприятные мысли о себе, они видят будущее в неприятном свете, равнодушны к окружающим людям и событиям, иногда могут испытывать чувство вины.

Полученные результаты по методике дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунгасвидетельствуют о том, что показатели депрессии у подростков находятся на среднем и высоком уровнях. Это означает, что ученики данной школы имеют средний и высокий уровень депрессии, который характеризуется наличием легкой депрессии ситуативного или невротического генеза; 40 % (20 человек) имеют незначительное, но отчетливо выраженное снижение настроения. 40 % (20 человек) учащихся имеют глубокое снижение настроения.

Психическое неблагополучие подростков, касающееся эмоциональной сферы, имеет далеко идущие последствия.

Проведенный анализ показал, что депрессивные состояния обнаруживают связь с теми характеристиками жизнедеятельности подростка, которые являются для него наиболее значимыми. Это относится к межличностным отношениям в семье и детско-родительским отношениям, комплексу отношений, в которые вступает подросток в процессе школьного обучения, к стрессогенным жизненным событиям.

Для того, чтобы избежать подобных проблем или скорректировать имеющиеся важно помнить о том, что работа должна проводиться как с детьми, так и с родителями. Существует ряд рекомендаций для детей и родителей по профилактике и снижению депрессивных состояний у подростков.

Родителям необходимо помнить о том, что при появлении признаков депрессии необходимо обратиться к психологу, не кричать на ребенка, не наказывать, не унижать, не ругать, не отвергать, постараться вызвать на диалог, обратить внимание на желания и потребности подростка. Не требовать от ребенка невозможного. Признать в нем право на свой путь. Поддерживать благоприятный психологический климат в семье.

Важно помочь ребенку разобраться в своем состоянии и его причинах, найти выход.

Создать условия любви и ощущение нужности у ребенка. Способствовать раскрытию интеллектуального и творческого потенциала ребенка.

Проводить профилактику перегрузок (эмоциональных и физических), пересмотреть питание и режим дня ребенка.

Организовать совместную деятельность.

Подростки, которые хотят сами разобраться со своим состоянием должны помнить о том, что важно начать с наблюдений за своим телом, больше гулять, лучше питаться, больше двигаться. Также не менее важно фиксировать свои эмоции, потренироваться в переключении негативных эмоций, использовать свое воображение, придумывая различные упражнения, направленные на самоизучение и самоанализ.

Если ситуация усугубляется, и подросток чувствует ухудшение состояния важно обратиться за помощью к родителям или школьному психологу.

Список литературы:

1. Антропов, Ю.Ф. Невротическая депрессия у детей и подростков [Текст] / Ю.Ф. Антропов. - М.: Изд-во Медпрактика, 2010. - 224 с.
2. Бойко, В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь [Текст] /В.В. Бойко. - СПб.: Союз, 2012. - 160 с.
3. Голанд, М. Что делать, когда тот, кого вы любите в депрессии. Помоги себе - помоги другому [Текст] /М. Голант, С. Голант. - М.: Изд-во института психотерапии. - 2011. - 175 с.
4. Депрессия // Под ред. Пери А., Рукталис М. и др. Пер. с англ. - М., Мир, 2010. - 215 с.
5. Изард, К.Э. Психология эмоций [Текст] /К.Э. Изард. - СПб.: изд-во Питер, 2012. - 464 с.
6. Кочубей, Б. Как лечить депрессию [Текст] / Б. Кочубей, Е. Новикова // Семья и школа. - 2014. - №8. - с.18-24

СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ - 2021
Сборник материалов Международной студенческой очно – (онлайн) заочной научно-практической конференции
Техническая редакция, вёрстка – О.А.Некрасова, И.В.Чуйкова
Сдано в печать 30.04.2021 г.
Формат 60×84/8 Электронное издание.
Гарнитура Times NR. Усл. авт.л. 25,3