

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы Международной научно-практической конференции

29 октября 2020 года

Томск 2021

ББК 74.04 (2 Рос)
И–66

И–66 **Иновации в образовании** : материалы Международной научно-практической конференции (г. Томск, 29 октября 2020 года). – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2021. – 392 с.

В сборнике материалов Международной научно-практической конференции рассматриваются актуальные вопросы теории и практики инновационных процессов в образовании, опыт, проблемы в инклюзивной образовательной среде, особенности использования новых образовательных технологий в практике специализированных, образовательных и учреждений дополнительного образования.

Материалы сборника адресованы научным сотрудникам, психологам, работникам образовательных учреждений, студентам, обучающимся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

ББК 74.04 (2Рос)

Научные редакторы:

кандидат педагогических наук, доцент *Н. К. Грицкевич*,
кандидат психологических наук, доцент *Н. А. Буравлева*.

Статьи публикуются в авторской редакции.

© Авторский коллектив, 2021
© Оформление. Издательство ТГПУ, 2021

1. ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



УДК 374

ПРОБЛЕМНАЯ КОМПОНЕНТА – КЛЮЧЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В КОМПЛЕКСНОМ ЭЛЕКТИВНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССОВ

А. В. Баранов, Н. Ю. Петров

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»,
г. Новосибирск*

В современном мире значительно повысились требования к выпускникам технических университетов. Будущие инженеры должны владеть гораздо более широким спектром ключевых компетенций, чем компетенции, связанные с освоением профессиональных дисциплин. В частности, крайне необходимым является освоение компетенций, определяющих способности к организации и управлению техническими проектами, способности к решению возникающих инженерных проблем.

Следствием повышения требований к выпускникам является повышение требований вузов к абитуриентам. Технические университеты в настоящее время испытывают ощутимый дефицит абитуриентов, способных к научно-техническому творчеству и освоению сложных образовательных программ.

Решение проблемы повышения уровня подготовки абитуриентов во многом лежит в плоскости существенного углубления контактов университетов и школ. Концепция взаимодействия университетов со школами, идущими инновационным путем сближения в процессе организации совместной образовательной деятельности школьников, актуализирована [3] и находит своё развитие. Обучение школьников на организуемых университетами занятиях повышает эффективность среднего образования, закладывает основы компетенций для успешного обучения в вузах. В технических университетах это во многом связано с элективными комплексными курсами, сочетающими проблемное обучение и проектно-исследовательскую деятельность школьников. Проблемная компонента в образовательном процессе выступает при этом ключевой составляющей для организации таких курсов.

В рамках инициативы «Наша новая школа» в Новосибирском государственном техническом университете НЭТИ авторами разработан и внедрен межпредметный комплексный элективный курс физики для учащихся инженерных классов лицеев [1].

В качестве основополагающей в организации курса принята концепция В.В. Майера, определяющая учебную физику как дидактическую модель физической науки [4]. Поэтому цикл научного метода познания (по В.Г. Разумовскому [7]) стал дидактической основой для формирования исследовательских компетенций школьников, обучающихся на курсе. Освоение школьниками фундаментальной деятельности экспериментирования [8] и фундаментальной деятельности моделирования [9] происходит в двух тематически и проблемно связанных модулях курса – «Физический эксперимент» и «Компьютерное моделирование физических процессов» [1]. Оба модуля ориентированы на проблемное обучение и комплексную проектно-исследовательскую деятельность школьников. Результаты наблюдений и экспериментов служат школьникам основой для выявления проблем, выдвижения гипотез, формирования моделей, разработки компьютерных симуляций, проведения вычислительных экспериментов. В свою очередь, результаты компьютерного моделирования проверяются постановкой натуральных экспериментов.

При организации проблемного обучения авторы опирались на психолого-педагогические исследования А.М. Матюшкина [5] и М.И. Махмутова [6], а также на рекомендации Е.А. Румбешты [10].

Для реализации проблемной компоненты обучения в элективном курсе используется метод “сквозных” задач [2]. В контексте этого метода организуется проектно-исследовательская деятельность команд школьников с 7 по 11 класс с использованием усложняющихся проблемных задач и работой над проектами, объединенными общей тематикой.

Реализация исследовательского проекта начинается с обозначения проблемы и формулировки решаемых задач. Обычно в 7-9 классах на тему проекта наталкивает преподаватель через создание проблемной, зачастую парадоксальной ситуации. В 10-11 классах многие команды учащихся уже самостоятельно определяют интересную для себя проблему, требующую решения. Трудоемкость реализации проектов определяется возникающими проблемными задачами, связанными с поиском информации, проведением экспериментов, освоением компьютерного моделирования, командными взаимодействиями.

В качестве примера приведем тематически связанные проекты, последовательно реализованные одной из команд школьников на различных этапах освоения элективного курса.

7 класс. Тема проекта: «Исследование процесса всплытия тела в жидкости». Эксперимент должен быть поставлен с визуализацией движения на камеру с возможностью определения положения тела в разные моменты времени, начиная с глубины одного метра. По результатам эксперимента движение визуализируется в СКМ MathCad.

8 класс. Тема проекта: «Исследование процесса движения воздушного шара в воздухе» Эксперимент должен быть поставлен с визуализацией движения на камеру с возможностью определения положения тела в разные моменты времени до высот 8-10 метров. По результатам эксперимента движение моделируется и визуализируется в СКМ MathCad.

9 класс. Тема проекта: «Исследование процесса баллистического движения теннисного мяча в воздухе». Эксперимент должен быть поставлен с визуализацией двумерного движения мяча на камеру с возможностью изменения условий бросания и определения положения тела в разные моменты времени. Движение мяча моделируется с использованием численных алгоритмов и визуализируется в СКМ MathCad.

В 10 и 11 классе учащиеся сами определили проблему и предложили исследовательский проект «Автономная навигация движения тела на основе инерциальных датчиков смартфона». Системы навигации на мобильных устройствах, такие как ГЛОНАСС, GPS, и BeiDou, не являются автономными для пользователей. Они не всегда доступны и могут давать большие погрешности при определении местоположения в зданиях, туннелях или в других местах со слабой мобильной связью. Командой школьников было предложено создать программу-приложение, позволяющую на основе обработки данных акселерометра смартфона отслеживать перемещение объекта в пространстве в автономном режиме.

Программная обработка данных акселерометра путем численного интегрирования уравнения движения должна позволить определять вектор скорости объекта и его траекторию движения.

Для проверки предложенного метода было произведено сравнение результатов программной обработки данных с акселерометра смартфона с результатами реальных экспериментов. Из набора «Роботы-конструкторы LEGO» школьники собрали робот, движение которого программировалось по заранее заданным траекториям. Была проведена видеосъемка его движения для экспериментального определения зависимости от времени координат, скорости и ускорения робота. Результаты экспериментов сравнивались с результатами компьютерной обработки данных с акселерометра смартфона, прикрепленного к роботу.

После завершения работы над данным проектом программное приложение должно автономно обрабатывать данные о движении объекта и конвертировать их в карту его перемещения.

Рассмотренный пример демонстрирует организацию проектно-исследовательской деятельности команды в контексте «связанных» проблемных задач. Тематика проблемных ситуаций, предлагаемых или инициируемых командами, достаточно разнообразна и охватывает большинство разделов школьного курса физики.

Как показывают наши многолетние педагогические исследования (наблюдения за работой команд, собеседования, анкетирование, анализ активности и результативности школьников при обучении на элективном

курсе), в организации комплексного элективного курса физики для инженерных классов ключевую роль играет проблемная компонента. Именно она в различных своих проявлениях способствует активизации творческой деятельности обучающихся, вызывая неизменный интерес школьников к решению задач, возникающих в процессе достижения цели – решения существующей проблемы.

Апробация в инженерных классах лицеев города Новосибирска разработанного авторами комплексного элективного курса физики с проблемно-проектным исследовательским обучением показала его эффективность.

Литература

1. Баранов, А. В. Комплексный элективный курс по физике в образовательном пространстве «лицей-университет» / А. В. Баранов, Н. Ю. Петров // Преподавание естественных наук (биологии, физики, химии), математики и информатики в вузе и школе : сб. материалов VIII междунар. науч.-метод. конф., Томск, 27–28 окт. 2015 г. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2015. – С. 94–97.
2. Баранов, А. В. Обучение компьютерному моделированию механического движения в Mathcad на системе «сквозных» задач (часть 1) / А. В. Баранов // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2014. – № 11(89). – С. 98–109.
3. Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия (опыт гуманитарного исследования) / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск : Томский государственный университет, 2008. – 262 с.
4. Майер, В.В. Учебная физика как дидактическая модель физической науки / В.В. Майер // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11. – С. 1386–1389.
5. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 274 с.
6. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 367 с.
7. Разумовский, В.Г. Научный метод как основа решение проблемы формализма знаний школьников / В.Г. Разумовский // Евразийский союз ученых. – 2016. – № 29-2. – С. 21–27.
8. Разумовский, В.Г. Методология деятельности экспериментирования как стратегического ресурса физического образования / В.Г. Разумовский, Ю.А. Сауров // Сибирский учитель. – 2012. – № 2 (81). – С. 5–13.
9. Разумовский, В.Г. Деятельность моделирования как фундаментальная учебная деятельность / В.Г. Разумовский, Ю.А. Сауров, В.Я. Синенко // Сибирский учитель. – 2013. – № 2 (87). – С. 5–16.
10. Румбешта, Е.А. Обучение школьников решению учебных и образовательных проблем в процессе совместной деятельности как средство формирования универсальных учебных действий и компетенций : методическое пособие для учителей школ, преподавателей вузов, студентов педагогических вузов / Е.А. Румбешта. – Томск: ТОИПКРО, 2014. – 68 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. П. Беляева

*МБОУ «Кривошеинская средняя общеобразовательная школа
им. Героя Советского Союза Ф. М. Зинченко»*

Известно, что чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы [4, с. 2]. В основе этого процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [1, с. 106]. По своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи [4, с. 3]. Сложность процесса чтения обусловлена, прежде всего, его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания, а с другой, представляет собой опосредствованное отражение действительности. Проблема нарушения чтения у школьников – одна из самых важных для школьного обучения, поскольку чтение и письмо, будучи одной из целей начального обучения, в дальнейшем превращается в средство получения знаний и саморазвития [1, с. 93].

Научить детей правильному, беглому, осознанному и выразительному чтению – одна из главных задач начального обучения. И эта задача чрезвычайно актуальна, так как чтение, по словам многих выдающихся отечественных учёных, педагогов и психологов играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Чтение, по словам В.А. Сухомлинского, это «окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя». То есть чтение – это то, чему обучают младших школьников, и то, посредством чего их воспитывают и развивают [3].

К современной методической науке и практике обучения детей чтению общество предъявляет высокие требования. И это вполне оправданно. Умение читать – важнейшее коммуникативное умение, на базе которого совершенствуются другие, например, умения передавать свои и чужие мысли, понимать чужую речь, интерпретировать ее, передавать вкратце и делать выводы. Исследователи чтения, социологи, родители и учителя бьют тревогу по поводу катастрофически низкого интереса детей к чтению. Следствием этого является низкая техника чтения школьников и отсутствие навыков работы с текстом – неумение уловить причинно-следственные связи, определить основную мысль текста, построить связное высказывание на материале прочитанного [6].

Как показывает опыт, быстро обычно читают те учащиеся, которые читают много. В процессе чтения совершенствуется оперативная память и устойчивость внимания. От этих двух показателей в свою очередь зависит умственная работоспособность. При чтении «про себя» скорость чтения намного возрастает. При этом ученые и практики

сходятся во мнении, что большинству учащихся вполне доступна скорость чтения, 120 слов в минуту. При этом возникают вопросы: – возможности выхода на этот уровень; – обучения ребенка осознанному и правильному чтению; – формирования навыков работы с разными видами текстов; – определение уровня понимания прочитанного. Как привести учащихся к пониманию смысла текста, к пониманию и запоминанию условия арифметической задачи, грамматического правила и задания при однократном чтении, научить выделять главное в тексте? Как сделать уроки чтения и сам процесс чтения радостью для учащихся? Каждый учитель задумывается над этими вопросами и каждый старается по-своему решить проблему совершенствования навыков чтения. Интерес к чтению возникает в том случае, когда читатель свободно владеет осознанным чтением и у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения. Одним из вариантов повышения качества чтения в начальных классах является целенаправленное управление обучением чтению.

Навыки осознанного чтения и умения самостоятельно работать с текстом можно формировать с помощью системы специальных упражнений и способов действий, активно влияющих на основные параметры чтения: технику, осмысленность, выразительность.

1. Упражнения, направленные на развитие четкости произношения;
2. Упражнения на развитие подвижности речевого аппарата «Звуковая разминка»
3. Упражнения, развивающие боковое зрение и отрабатывающие прямой взгляд;
4. Упражнения, вырабатывающие внимание к слову и его частям и являющиеся предпосылкой правильного и скоростного чтения;
5. Упражнения, развивающие оперативную память, устойчивость внимания;
6. Упражнения, развивающие гибкость и скорость чтения про себя и вслух;
7. Упражнения, способствующие синтезу восприятия и понимания;
8. Упражнения, развивающие логическое мышление;
9. Речевая зарядка;
10. Работа с таблицами [5].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что на базе умения читать совершенствуются другие умения, например, передавать свои и чужие мысли, понимать чужую речь, интерпретировать ее, передавать вкратце и делать выводы. Чем больше ребенок читает в день, тем быстрее у него закрепляется навык чтения! В настоящее время существует много приемов, упражнений по развитию навыков чтения.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – Вып. 70. – 106 с.
2. Бунеев, Р. Н. Тетради по чтению для 1–4 классов / Р. Н. Бунеев Е. В. Бунеева. – Москва : Баласс, 2001.

3. Вербицкая, М. В. Тексты по чтению / М. В. Вербицкая. – Москва : Дрофа, 2001.
4. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учебное пособие / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 2002. – 136 с.
5. Оморокова, М.И. Совершенствование чтения младших школьников / М. И. Оморокова. – Москва : АРКТИ, 2001.
6. Максимук, Н.Н. Игры по обучению грамоте и чтению: Пособие для учителей начальных классов / Н. Н. Максимук . – Москва : ВАКО, 2007.-128с.

УДК 159.9

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. Е. Бондарева

Центр детского творчества, г. Киселёвск, Кемеровская область-Кузбасс

Современная система образования, построенная на основе использования новых информационных технологий, в совокупности с тенденциями развития общества требуют новых подходов к развитию образовательной среды организаций. Одним из приоритетных направлений развития образования является информатизация, главное условие которой – создание единой информационно-образовательной среды [3].

Под информационно-образовательной средой образовательного учреждения (ИОС ОУ) понимается открытая педагогическая система, сформированная на основе разнообразных информационных образовательных ресурсов, современных информационно телекоммуникационных средств и педагогических технологий, направленных на формирование творческой, социально активной личности.

Основной целью информационно-образовательной среды является обеспечение соответствия системы образования новому информационному обществу. В процессе создания информационно-образовательной среды образовательного учреждения все информационные процессы переводятся на новый технологический уровень, что обеспечивается полной интеграцией ИКТ в деятельность образовательного учреждения в целом. Поэтому организация образовательной деятельности в условиях информационно-образовательной среды предполагает соответствующие изменения:

- во взаимодействии между субъектами образовательного процесса;
- в целях, методах, средствах, связанных с распространением новых способов работы с информацией, современными средствами коммуникации;
- в традиционных дидактических средствах (появляются новые, цифровые образовательные ресурсы).

Арсенал инструментов для построения информационно-образовательной среды достаточно большой, включает в себя: АИС для управления образовательными учреждениями, системы дистанционного

обучения, свободные программные продукты и сервисы сети Интернет (сервисы «Веб 2.0»).

Преимуществами использования сервисов «Веб 2.0» для построения информационно-образовательной среды являются: доступность (основные функции сервисов, как правило, доступны любому пользователю сети), простота использования, социальность (возможность совместной работы с сервисом нескольких пользователей). Для построения информационно-образовательной среды образовательного учреждения используются следующие сервисы «Веб 2.0»: вики, сервисы совместного хранения информации; сервисы совместной работы с документами (текстовыми, электронными таблицами, презентациями, рисунками и др.), сервисы on-line визуализации (карты знаний, ленты времени, инфографика, облака слов и др.), on-line интерактивные доски; блоги; видеосервисы; конструкторы интерактивных заданий; сервисы управления проектами [1].

В Центре детского творчества информационно-образовательная среда организована на базе облачного хранилища Google Drive (<https://drive.google.com/drive>), которое помимо хранения и обмена файлами позволяет работать с документами коллективно, редактируя их непосредственно в браузере. Среда Google содержит множество полезных для индивидуальной и совместной деятельности инструментов. Сервисы Google ориентированы на сетевое взаимодействие, предоставляющее возможности общения и сотрудничества людей.

С помощью сервисов Google организуется различная коллективная деятельность по следующим направлениям:

- создание, совместное редактирование и обсуждение Google-документов, Google-таблиц, Google-презентаций и Google-рисунков;
- создание индивидуальных и коллективных блогов, добавление в них различных материалов (документов, календарей, карт и др.);
- создание системы персонального поиска Google, дополнение её полезными сайтами, что позволяет использовать безопасные образовательные поисковые системы;
- создание персональных календарей и добавление в них описаний событий, коллективно планирование деятельности;
- создание собственных учебных видеоканалов и групп, использование медиа-ресурсов YouTube и размещение в сети собственных видеофрагментов;
- создание Веб-сайтов на Google-site, добавление на них документов, таблиц, календарей, карт, фотографий, видеоматериалов и др.

Педагогами учреждения используется большое количество сервисов, позволяющих создавать электронные образовательные ресурсы на основе готовых шаблонов. Среди них наиболее востребованы следующие инструменты:

- сервисы для создания тестов: Гугл-формы, Online Test Pad, Kahoot, Webanketa, Mentimeter. Тестирующие системы характеризуются возможностью самообучения, поэтому их применение

помогает чутко диагностировать уровень усвоения знаний и формировать индивидуальные обучающие воздействия.

- сервисы для создания интерактивных заданий: Quizizz, Фабрика кроссвордов, CROSS, Flippity, Jigsaw Planet, Learnis. Инструменты создания дидактических игр (викторин, кроссвордов) по готовым шаблонам оснащены технической возможностью для вставки текста, формулы, иконки, картинки и видеоролика на рабочую карточку, что вызывает у педагогов живой интерес и делает незаменимым помощником на учебном занятии [4, с. 15].

Использование подобных систем не представляет особой сложности и позволяет достаточно быстро разрабатывать обучающие, тестирующие, моделирующие или демонстрационные ресурсы. Использование цифровых инструментов делает образовательный процесс более увлекательным для учащихся и является резервом для повышения эффективности работы самого педагога.

Таким образом, качественная организация информационно-образовательной среды образовательной организации на основе современных цифровых инструментов позволяет:

- развивать учебную мотивацию, образовательную и предметную компетентность в процессе взаимодействия с компонентами ИОС;
- обеспечивать эффективное использование образовательных Интернет-ресурсов;
- организовывать оперативное информационно-коммуникативное взаимодействие всех участников образовательного процесса;
- на новом уровне осуществить дифференциацию обучения;
- обучать современным способам самостоятельного получения знаний.

Это, безусловно, создает условия для достижения высоко качества образования и контроля за образовательными достижениями учащихся. Поэтому цифровая информационно-образовательная среда становится одним из критериев оценки эффективности управления образовательным учреждением [2].

Литература:

1. Канянина, Т. И. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды / Т. И. Канянина, Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58 – 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-instrumenty-dlya-postroeniya-predmetnoy-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 30.06.2020).
2. Куркина, Н. Р. Цифровая образовательная среда как инструмент повышения эффективности управления образовательной организацией / Н. Р. Куркина, Л. В. Стародубцева // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 220-224; URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37795> (дата обращения: 18.06.2020).
3. Мовчан, И. Н. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения / И. Н. Мовчан // ЭС и К. – 2015. – № 3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 29.06.2020).

4. Панюкова, С. В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога : учебно-методическое пособие / С. В. Панюкова. – Москва : Про-Пресс, 2020. – 33 с.

УДК 378

ПОНЯТИЕ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТЬ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗАХ МЧС

В. В. Булгаков

*ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия
Государственной противопожарной службы МЧС России», г. Иваново*

Современный образовательный процесс реализуется в форме традиционной классно-урочной системы, которая предусматривает формирование обучаемых в учебные группы и организацию их обучения в форме классно-групповых занятий на которых изучается единый для всех материал в соответствии с расписанием занятий. Учебный материал формируется в соответствии с основной образовательной программой и распределяется по дисциплинам, которые изучаются на соответствующих годах обучения. Например, основная образовательная программы по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность и реализуемый на ее базе учебный план, предусматривает изучение в течении учебного года в среднем 22 дисциплины. Необходимость одновременного изучения большого количества учебных дисциплин приводит к распылению бюджета учебного времени и невозможности его сконцентрировать для глубокого освоения каждой дисциплины. Недостаточная концентрация на изучении конкретной дисциплины приводит к снижению мотивации ее освоения и быстрому забыванию учебного материала. Кроме того, нацеленность профессорско-преподавательского состава на доведение до обучаемых большого количества учебной информации и на контроль ее усвоения, приводят к необходимости со стороны обучаемых самостоятельно определять приоритетные дисциплины в зависимости от сложности и важности материала, требовательности преподавателя и т.п. Также большое количество дисциплин, изучаемых в течении учебного года, вызывает повышенную утомляемость обучаемых, снижает качество знаний, практических умений и навыков.

Проблема распыления бюджета учебного времени среди большого количества дисциплин приводит к снижению уровня полученных знаний, практических умений и навыков, и невозможности их поддержания на достаточном уровне на последующих курсах, постепенно усугубляется и остро стоит на выпускном курсе.

Для решения проблемы усвоения и поддержания ранее полученных знаний, практических умений и навыков можно применить технологию концентрированного обучения, которая впервые была предложена Я. А. Коменским и получила в дальнейшем развитие в работах К. Д. Ушинского, В. В. Розанова, П. П. Блонского, Б. Ф. Райского,

М. П. Щетинина, И. А. Зимней, В. С. Безруковой, Г. И. Ибрагимова, Т. Ю. Дороховой и др.

Технология концентрированного обучения может быть применена как в отношении одновременно изучаемых дисциплин, так и в отношении изучения отдельных дисциплин или тем на отдельных занятиях. Концентрированное обучение включает известный в педагогической практике метод погружения в предмет, который предусматривает особый способ организации учебного процесса, при котором внимание преподавателей и студентов сосредотачивается на более глубоком изучении каждой дисциплины за счет объединения занятий в блоки, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин в течение учебного дня или недели [6, с.88].

Технология концентрированного обучения достаточно широко применяется в образовательном процессе и используется для теоретической и практической подготовки обучающихся по программам среднего профессионального образования, программы бакалавриата, программы специалитета или программы магистратуры [1, 2, 5].

Для повышения качества подготовки выпускников образовательных учреждений МЧС России предложены новые формы теоретического и практического обучения, которые реализуют в том числе технологию концентрированного обучения. Теоретическое обучение проводится в электронной образовательной среде посредством многоуровневой автоматизированной системы обучения, контроля и анализа уровня теоретических знаний обучающихся (далее – программа FireTest), которая внедрена в образовательный процесс Ивановской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы МЧС России (далее – академия) в 2017 году [4]. Программа FireTest включает базы теоретических вопросов по всем дисциплинам специальности 20.05.01 Пожарная безопасность, 40.05.03 Судебная экспертиза, направления подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность. Методика работы в программе FireTest предусматривает теоретическое обучение посредством прохождения тестов по уровню подготовки, включающему теоретические вопросы, изучаемые в текущем и предыдущих годах обучения, по отдельным дисциплинам и темам дисциплин. Программа FireTest размещена в сети Интернет, что обеспечивает обучаемым постоянный доступ к теоретическому материалу вне зависимости от времени и места их нахождения посредством стационарных компьютеров и мобильных устройств. Таким образом, программа FireTest представляет собой электронную образовательную среду для реализации концентрированной формы теоретического обучения, позволяющую организовать доступ к теоретическому материалу неограниченному количеству пользователей для их самостоятельной работы и самоконтроля знаний.

Практическое обучение проводится посредством многоуровневой модульной системы обучения, контроля и анализа практической подготовки пожарных (далее – практический пожарный тест), которая активно применяется в образовательном процессе академии с 2018 года [3].

Методика практического пожарного теста предусматривает последовательное выполнение комплекса практических упражнений в области ведения боевых действий по тушению пожаров и проведения аварийно-спасательных работ. Последовательная форма выполнения практических упражнений позволяет в течение учебного занятия организовать обучение до 100 курсантов. Для формирования организационно-методической схемы практического пожарного теста используются практические упражнения из разных дисциплин, например, таких как пожарная тактика, пожарная техника, пожарно-спасательная подготовка, подготовка газодымозащитников и др. Организационно-методическая схема занятия включает выполнение упражнений на индивидуальном и групповом этапах, заканчивающихся решением пожарно-тактической задачи в составе пожарно-спасательного подразделения, включающей спасение пострадавших, локализацию и ликвидацию пожара. Таким образом, практический пожарный тест представляет собой концентрированную форму практического обучения, позволяющую в ограниченный период времени отработать большому количеству обучаемых широкий комплекс практических действий в области ведения боевых действий по тушению пожара и проведению аварийно-спасательных работ.

Реализация в академии технологии концентрированного теоретического и практического обучения способствует повышению качества и интенсификации учебного процесса, за счет применения информационно-коммуникационных технологий и новой формы практических занятий, реализующих потоковое выполнение комплекса практических упражнений в области ведения боевых действий по тушению пожаров и проведению аварийно-спасательных работ.

Литература

1. Андриенко, А. В. Организация концентрированного обучения при подготовке студентов технического вуза / А. В. Андриенко, В. Н. Ефименко, С. В. Ефименко // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 2 (20). – С. 23-31.
2. Богословский, В. И. Технология концентрированного обучения студентов в холистических компьютерных аудиториях единой электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза / В. И. Богословский, В. Н. Аниськин, С. В. Горбатов, А. В. Добудько, Т. В. Добудько // Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 263-270.
3. Булгаков, В. В. Практический пожарный тест: новая форма подготовки в области пожаротушения / В. В. Булгаков // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 3 (31). – С. 124-131.
4. Булгаков, В. В. Структурно-методическая модель компьютерной программы контроля теоретических знаний курсантов / В. В. Булгаков // Открытое образование. – 2018. – Т. 22. – № 3. – С. 4-13.
5. Дорохова, Т. Ю. Модель организации концентрированной практико-ориентированной подготовки специалистов для оборонно-промышленного комплекса / Т. Ю. Дорохова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2 (22). – С. 96-102.

6. Филимонцева, Л. С. Технология концентрированного обучения методом блочного погружения / Л. С. Филимонцева // Региональное образование: современные тенденции. 2017. № 2 (32). С. 87-93.

УДК 159.9

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Н. А. Буравлева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

С осознанием необходимости перехода страны на инновационную модель развития в нашу жизнь все активнее входят понятия «инновации», «инновационный потенциал личности», а перед системой образования ставятся задачи по формированию инновационного поведения личности. При рассмотрении организации образовательного процесса в современных условиях все более актуальной становится задача создания образовательной среды для овладения обучающимися компетенциями инновационной деятельности.

В понятие «инновационное поведение» входят такие составляющие как способность к восприятию новой информации, к выдвиганию новых конкурентоспособных идей; умение находить решения нестандартных задач. Предполагается, что выпускники вузов должны освоить компетенции, помогающие им работать в ситуации неопределенности, креативно мыслить.

Развитое инновационное поведение подразумевает сформированность таких качеств личности, как самоуправление, способность генерировать новые формы деятельности, используя те возможности, которые открываются человеку в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного пространства. Кроме этого инновационное поведение обучающихся включает в себя нацеленность на получение определенного результата, реализацию идей. Немаловажное значение для формирования инновационного поведения имеет способность к оправданному риску, ответственность, рефлексивность, развитость проектной, коммуникативной, информационной компетенций, трудоспособность, мобилизационный потенциал [1].

В настоящее время перед образовательными учреждениями на всех этапах в части содержания, методов и технологий обучения стоит задача формирования и развития необходимых для инновационной деятельности компетенций обучающихся. Одним из существенных факторов в осуществлении этой задачи является оптимальная образовательная среда, в которой актуализируется инновационное поведение личности и продуктивные способы ее самоутверждения.

Образовательная среда, ориентированная на развитие инновационного поведения обучающихся, отличается тем, что она формирует у будущего специалиста установки на наивысшие достижения, наиболее полную самореализацию в образовательной среде. Она характеризуется

тем, что оптимизирует процесс личностно-профессионального становления молодых людей, выступает механизмом развития инновационного потенциала студентов, помогает учиться генерировать новые идеи, создавать новые продукты, технологии, формирует инновационную активность личности как основного критерия готовности к инновационной деятельности в профессиональной сфере.

Инновационная образовательная среда вуза способствует приобретению обучающимися личного опыта участия в разработках, распространении и внедрении инноваций; расширению возможностей самообразования, интеграции научной и деловой активности в области инноваций; практической реализации перспективных инновационных проектов [1]. Она помогает будущим специалистам продуктивно осуществлять каждый этап профессионального становления, осознавать профессиональную идентичность в контексте современных требований общества.

В процессе формирования инновационного поведения значима наработка опыта участия в инновационных проектах, возможность лично участвовать в них студентам, а также влиять обучающимся на свое образование, определять индивидуальную образовательную траекторию, иметь поддержку образовательных инициатив и их реализацию в образовательной, профессиональной, исследовательской деятельности.

Необходимо отметить, что в основе этого процесса лежит практико-ориентированное обучение, когда студенты имеют возможность в реальной практической деятельности применить свои знания, приобрести организационные навыки, накапливать опыт самостоятельного решения различных вопросов.

Существенный вклад в развитии инновационного поведения может внести психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования инновационного потенциала обучающихся на этапе обучения и повышения их квалификации, а также психолого-педагогические технологии, направленные на обеспечение положительной динамики инновационного образовательного процесса, обоснование критериев, показателей и степени сформированности инновационного потенциала в контексте профессиональной подготовки студентов.

По мнению Кузьминой Н.В., Шмелевой Е.А., инновационную образовательную среду можно рассматривать как пространство, где человек обнаруживает ресурсы саморазвития, а его возможности становятся потенциями, т.е. обретают силу для самоосуществления [2]. В данном случае образовательная среда рассматривается как акмеологическое пространство, которое способствует актуализации потребности в саморазвитии, реализации своего творческого потенциала и осознанию себя как субъекта самоизменений [3].

Образовательная среда должна предоставлять возможности студентам для реализации молодежных инновационных идей и проектов, создать условия для выявления молодых людей, способных не просто породить новые идеи, но и продвигать их и доводить до уровня, когда можно будет говорить об объекте интеллектуальной собственности.

Для формирования инновационного поведения важно разрабатывать и применять в учебном процессе инновационные образовательные программы, технологии, методы обучения. Критерием его наличия является инновационная активность и, на основе этого, готовность студентов к инновационной деятельности [4].

Современная образовательная среда должна создавать условия для достижения социальной зрелости молодых людей, полноценного развития личности, новообразований у студентов, которые способствуют продуктивному использованию всех средовых потенциалов. Образовательная среда вуза, нацеленная на формирование инновационного поведения, рассматривается как учебно-, научно-производственный комплекс, ориентированный на практическую применимость и востребованность компетенций, необходимых современному специалисту.

Таким образом, фактор образовательной среды высшего учебного заведения сегодня играет все большую роль при подготовке молодых людей к профессиональной деятельности, способных работать в обществе, меняющемся под воздействием глобальных процессов. В соответствии с этим вопрос о проектировании образовательных сред, в которых формируются компетенции обучающихся, выходит на передовые позиции в высших учебных заведениях, ориентированных на выпуск из учебного заведения кадров с высоким уровнем инновационной культуры и профессиональных компетенций.

Литература

1. Ключко, В. Е. Исследование инновационного потенциала личности: концептуальные основания / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 3. – С. 6-12.
2. Кузьмина, Н. В. Развитие акмеинновационного потенциала будущего учителя в профессионально-образовательной среде вуза / Н. В. Кузьмина, Е. А. Шмелева // Акмеология. – 2013. – № 1 (45). – С. 16.
3. Толстов, С. Н. Инновационный потенциал и образовательная среда как акмеологические ресурсы развития / С. Н. Толстов // Научный журнал КубГАУ. – № 79 (5). – С. 1-14.
4. Шмелева, Е. А. Психолого-педагогические основы развития инновационного потенциала студентов и молодых ученых / Е. А. Шмелева // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 3 (1). – С. 12-18.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Е. О. Воротова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г.Томск

Основное место среди методов, выявленных в арсенале отечественной и мировой психолого-педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов как технологии развития умений обучаться

в процессе самостоятельной познавательной деятельности. Для того чтобы ребенок захотел чем-то заняться, он должен сначала удивиться, заинтересоваться. А в случае если у него есть возможность еще и восхититься, то уж точно произойдет та самая «вспышка интереса», то главное событие, побуждающее младших школьников к действию. Для того чтобы ребёнок хорошо, с удовольствием учился, нужно его познавательные процессы преобразовывать в познавательные способности. Для этого нужен мотив, который сформирует познавательный интерес, познавательную активность детей. И только участие в познавательной деятельности поможет решить эти проблемы.

Такой познавательной деятельностью в моём классе стала проектная деятельность по изучению родного края. Мотивами, которые развили творческую активность, познавательный интерес, формировали познавательные универсальные учебные действия обучающихся моего класса стали экология, природа, оздоровление. Если увлечен учитель, следовательно, увлечены и дети. Ведущими направлениями нашей интегрированной деятельности были девизы:

«Не бойся, что не знаешь, бойся, что не научишься», «Солнце, воздух и вода – мои лучшие друзья», «Душа обязана трудиться и день и ночь, и день и ночь», «Красота спасёт мир». В формировании познавательных способностей всю проектную деятельность нам помогали такие понятия, как: птица, дерево, человек – это живое; семья, я и дом – это дружба; солнышко – это добро. Проектная деятельность осуществлялась по этапам и определенному алгоритму. От любви к природе к наблюдениям и ознакомлению, от ознакомления к охране природы, от охраны природы к полезным привычкам, оздоровлению, к коллективной, проектной, исследовательской деятельности, затем к творчеству, от творческих способностей к развитию познавательных способностей и к формированию познавательных универсальных учебных действий.

Поскольку любая проектная деятельность осуществляется исключительно на добровольной основе, нужно чтобы весь процесс был окрашен положительными эмоциями и виды проектной деятельности были адекватны возрасту. Особенно удачные проекты те, которые основаны на наблюдении младших школьников.

Стоит отметить то, что при организации проведения такого вида работы с обучающимися, актуальными считаются такие методические моменты, как:

- организация прогулок-наблюдений, экскурсий;
- организация социальных акций совместно с младшими школьниками;
- проведение опросов;
- установка на организацию различного рода исследований;
- интервьюирование обучающимися отдельных лиц, для которых предназначен проект.

В процессе проектной работы, учитель уходит на второй план, постепенно превращаясь в старшего партнера по исследованию и разработке проекта, а ответственность возлагается на самого ученика. Вся работа над проектом ведется поэтапно.

Первый этап – создание группы детей, т.е. учебного сообщества способного организовать для совместного учебного труда, очень трудного для каждого отдельного участника общей работы.

На втором этапе – выработать определенные правила работы в группе. На данном шаге происходит планирование работы по решению задачи проекта. После этого как спланирована работа, наступает пора действовать.

На последнем этапе учащиеся все делают сами. Когда им не хватает знаний, каких – либо умений наступает благоприятный момент для поиска дополнительной информации. Помощь советом или в поиске информации, заинтересованность со стороны родителей – важный фактор поддержания мотивации и обеспечения самостоятельности школьников при выполнении ими проектной деятельности. Важный вопрос – это оценка выполненных проектов, которая должна носить стимулирующий характер. Помимо личных призов можно приготовить общий приз всему классу за успешное завершение проектов.

В нынешней системе образования все большее распространение находят обучение в сотрудничестве и метод проектов. Тому есть несколько причин, и корни их лежат не только в сфере педагогики и психологии, но, и в социальной сфере:

- необходимость научить младших школьников приобретать новые знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;
- актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т.е. умение работать в группах, исполняя социальные роли (лидера, исполнителя, посредника и пр.);
- значимость для развития младшего школьника умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, делать выводы и заключения.

Каждый из нас – изначально, по своей собственной природе – исследователь. Мы можем эту способность подавить, а можем развивать. Как важно не сужать мировоззрение наших воспитанников, а развивать в них способности активно, самостоятельно выстраивать свой путь познания, свою жизнь. Таким образом, с уверенностью можно сделать вывод о том, что проектная деятельность младших школьников не только возможна, но и высокоэффективна для формирования познавательных универсальных учебных действий.

Литература

1. Прудникова, С. Н. Проектная деятельность как средство формирования познавательных универсальных учебных действий в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <http://tvov.ru/docs/100/index-33552.html> (дата обращения: 30.10.2020).
2. Хоменко, Д. В. Проектная деятельность как средство формирования универсальный учебных действий [Электронный ресурс]. URL: <https://solncesvet.ru/проектная-деятельность-как-средство/> (дата обращения: 30.10.2020).

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛОНТЕРОВ НА БАЗЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМНАТ: ОПЫТ ТОМСКОГО РАЙОНА

Н. А. Гейн

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г.Томск

За последние годы все большее распространение получает философия здорового и активного долголетия. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 перед органами государственной власти поставлены задачи по улучшению качества жизни граждан старшей возрастной группы [3].

Категория граждан, получающих пенсию по старости, составляет большую социальную группу. По данным ПФР (данные на 01.01.2019) в районе проживает более 21 тысячи пенсионеров. Более трети населения района – это люди старше 55 лет. Высокая численность пенсионеров приводит к усилению их роли в социуме, повышению требований к созданию благоприятных условий для их самореализации и участия в общественной, экономической и культурной жизни.

Реализация Указа и национального проекта «Демография» требует межведомственного взаимодействия по выработке и реализации мер, позволяющих повысить качество жизни старшего поколения, привлечь их к решению социальных вопросов. Поэтому в районе активно развивается волонтерское движение. Волонтеры являются сильными партнёрами, которые могут прийти на помощь в решении социальных задач.

На территории района внедрена и успешно реализуется одна из инновационных форм работы – «Социальная комната».

Социальная комната – одна из инновационных форм социальной работы, организованная с целью повышения качества и доступности социальных услуг для малообеспеченных граждан, многодетных семей, пожилых, детей и граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

В районе открыты и успешно функционируют 8 социальных комнат, являющиеся структурными подразделениями ОГКУ «Центр социальной поддержки населения Томского района».

Социальные комнаты – это место притяжения для пенсионеров Томского района. Именно эти активные и инициативные люди, на добровольной основе работают на благо общества в различных сферах жизни, оказывают помощь социально уязвимым категориям населения, имеют необходимый багаж знаний и богатый жизненный опыт, который необходим в оказании помощи.

Комнаты открыты в Богашевском, Новорождественском, Рыбаловском, Спасском, Турунтаевском, Воронинском и Итатском сельских поселениях. На базе социальных комнат проводятся обучающие занятия для граждан пожилого возраста с целью их активизации и самореализации, содействия в раскрытии творческих возможностей и потребностей.

Каждая «социальная комната» имеет отдельное помещение площадью от 20 до 40 кв.м., оснащена спортивным инвентарем для занятий

физкультурой, тонометрами, настольными играми, книжным фондом. Комнаты оборудованы мягкой мебелью для отдыха и проведения лекций и бесед. Имеется возможность создания отдельной зоны с установкой швейного оборудования для реализации проекта.

Деятельность социальных комнат направлена на достижение следующих задач: выявление граждан, нуждающихся в различных формах социального обслуживания; создание условий для повышения социально-бытовой адаптации, социально-психологической реабилитации граждан; предоставление гражданам социально-бытовых услуг; оказание социально-консультативной помощи; обеспечение востребованности интеллектуального, творческого и профессионального потенциала граждан; организация досуга, коммуникативной, творческой, трудовой и других видов деятельности клиентов.

Работа волонтеров серебряного возраста в социальных комнатах имеет несколько форм.

Одной из наиболее популярных форм работы социальных комнат, является организация волонтерами досуговой деятельности, которая направлена не только на социализацию пожилых людей, но и на формирование их активного долголетия.

В рамках организации досуговой деятельности социальные комнаты осуществляют свою работу одновременно в нескольких направлениях, тем самым создают возможность для раскрытия и самореализации потенциала граждане поддерживают их социально-культурную активность.

Одним из самых популярных направлений, в организации досуговой деятельности в социальных комнатах Томского района является социокультурное направление, которое обеспечивает вовлечение посетителей в коммуникативную, общественную и досуговую деятельность, а также позволяет привлечь людей старшего поколения к активному участию в культурно-творческой жизни.

Социокультурное направление реализуется через тематические вечера и праздники, конкурсы, организацию выставок, встреч, участие в митингах, и других культурно-массовых мероприятиях.

Анализируя составляющие компоненты данного направления, стоит отметить, что представленные мероприятия практически в равной мере пользуются популярностью среди граждан старшего поколения. Безусловно, важным и значимым в организации досуговой деятельности социальных комнат является реабилитационное направление, которое реализуется через различные формы индивидуальной и групповой работы психолога, такие как: терапия воспоминаниями, аромотерапия, музыкотерапия, создание образов, постановка тематических спектаклей. Также по этому направлению проводятся психологические тренинги «Профилактика стрессовых состояний»; лекции медицинского психолога по технике релаксации и борьбе со стрессом; лекции врачей-терапевтов, направленные на поддержание здоровья и здорового образа жизни, лекции психологов по управлению конфликтами.

Следующее направление было сформировано по инициативе посетителей социальных комнат. Руководители и актив комнат имеют колоссальный трудовой и творческий опыт, которым они готовы делиться и передавать молодому поколению. Данное направление художественно-творческое, в рамках которого созданы творческие группы и коллективы – танцевальный, вокальный, театральный, пользующиеся популярностью не только в своих сельских поселениях, но и принимающие активное участие в мероприятиях районного уровня. Коллективы комнат неоднократно становились призерами и победителями различных конкурсов.

Работа по этому направлению обеспечивает вовлечение клиентов социальных комнат в творческую деятельность через открытые при комнатах клубы по интересам, кружки декоративно-прикладного искусства, литературные гостиные, танцевальные и музыкальные кружки, занятия, изобразительным и театральным искусством

Неотъемлемой частью организации досуговой деятельности в социальных комнатах стало физкультурно-оздоровительное направление. Оно реализуется через организацию регулярных оздоровительных процедур, различных соревнований, просветительской деятельности. Работа по данному направлению способствовала созданию сплоченных спортивных команд, которые принимают участие, как в районных, так и областных спортивных мероприятиях и дополняют копилку призеров не одной медалью.

Социальные комнаты оборудованы спортивным инвентарем, таким как: фитболы, скакалки, обручи, беговые дорожки. Большинство посетителей социальных комнат предпочитают занятия на тренажерах, в зимний период времени очень популярна ходьба на лыжах, организованы уроки скандинавской ходьбы. Колоссальная работа волонтеров позволяет вовлечь в спортивные мероприятия различной направленности более 700 человек.

Также в рамках физкультурно-оздоровительного направления сформированы группы «школ здоровья», проводятся беседы на различные спортивные тематики, мастер-классы.

То, как общество и государство относятся к старшему поколению, насколько хорошо мы понимаем его проблемы, устремления и ограничения, в значительной степени оказывает влияние на возможности его вовлечения в добровольческую активность. При этом большое значение имеют мотивационные факторы. С одной стороны, будут ли пожилые люди видеть в волонтерской деятельности стимул для продолжения саморазвития и преодоления возрастных ограничений, и факторы здоровья; с другой, способны ли пожилые люди справляться с теми проблемами, которые неминуемо становятся более актуальными с возрастом. Существенными факторами при этом становятся здоровье и самочувствие, запас жизненной энергии, когнитивный потенциал и психологическое благополучие граждан старшего возраста.

Добровольческая активность пожилых людей в этом контексте может стать важной составляющей их социализации, активизации и, как

мы постараемся доказать, повышения самооценки, укрепления физического и психического здоровья, психологического благополучия, устойчивости к стрессам, информационным нагрузкам и прочим вызовам современности. Помочь в этом пожилым людям – важная задача организаторов волонтерских движений и инициатив. Для этого нужно стремиться к живым и естественным отношениям с пожилыми людьми, к таким подходам, которые бы улучшали их имидж в их собственных глазах и в глазах общества.

Несмотря на то, что в настоящее время к волонтерскому движению формируется отношение, как к важному общественному ресурсу, стоит отметить, что не все возможности серебряных волонтеров осознаются и используются, и что еще не все факторы, способствующие расширению географии этого движения, появлению его новых форм, а самое главное, повышению мотивации в среде пожилых людей продуманы и применены на практике. Поэтому необходимо организовывать школы волонтеров, деятельность которых не только позволит старшему поколению почувствовать себя важными и нужными обществу, но и найти нечто такое, что будет явно полезно для них самих.

Литература

1. Евсеева, А. Н. Привлечение добровольцев к работе учреждений социального обслуживания / А. Н. Евсеева // *Работник социальной службы*. – 2004. – 10 с.
2. Перцовский, А. Н. Особенности подготовки волонтеров для работы в учреждениях соцзащиты / А. Н. Перцовский // *Работник социальной службы*. – 2004. – № 5. – С. 45–49.
3. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/> (дата обращения: 31.10.2020).
4. Циткилов, П. Я. Информационно-методические материалы по организации работы с волонтерами / П. Я. Циткилов // *Социальная работа*. – 2007. – № 5. – С. 58–60.

УДК 373

ПРИЁМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А. А. Глазова

МБОУ «Тогурская средняя общеобразовательная школа», г. Колпашево

В настоящий момент в сфере образования происходят изменения, которые заставляют менять не только средства обучения, но и методику преподавания. Учителю приходится перестраиваться: вести свою работу не в обычном режиме при «прямом» контакте, а на расстоянии, соблюдая социальную и временную дистанцию. Возникает потребность в новом способе обучения, причем не индивидуально по запросам учащегося, а всей группой, классом, параллелью. Ситуация с пандемией побуждает учителя в кратчайшие сроки перейти на дистанционные уроки по новой форме обучения.

Дистанционное обучение (ДО) – это взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты и реализуемые специфическими средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Дистанционная форма обучения – это самостоятельная форма обучения, в которой ведущая роль отводится информационным технологиям. Современное ДО строится на использовании следующих основных элементов:

1. среды передачи информации;
2. методов, зависящих от технологической среды обмена информацией.

В качестве среды передачи информации учитель может выбрать актуальные для учащихся приложения, во-первых, электронный дневник, во-вторых, группы в социальных сетях и мессенджеры (ВК, WhatsApp, Telegram и т.п.), в-третьих, учитель-предметник может сообщить задание классному руководителю. Какой способ будет самым продуктивным, покажет практика взаимодействия. Оказывается, что для обучения недостаточно просто передать задание, новый материал в виде конспекта, рекомендации посмотреть видео-урок, и т.п. Возникает потребность в обратной связи и со стороны ученика, и со стороны учителя.

С помощью информационных технологий происходит взаимодействие учителя и учащихся. Новые формы занятий – остаются уроками, но уже дистанционными. Можно выделить следующие виды дистанционных уроков:

- 1) Анонсирующие занятия. Проводятся для привлечения внимания учащихся и обеспечения мотивации для активной учебной деятельности.
- 2) Вводное занятие. Цель: введение в проблематику, обзор предстоящих занятий. Материал из истории темы, который опирается на личный опыт учащихся. (Например, видео-лекция)
- 3) Индивидуальная консультация. Цель: решение проблем и поиск решений, учитывая индивидуальные особенности конкретных учащихся (организация переписки по e-mail).
- 4) Дистанционное тестирование и самооценка знаний.
- 5) Выполнение виртуальных лабораторных работ.
- 6) Чат-занятия – учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий, приводящиеся синхронно, т.е. все участники одновременно имеют доступ к чату. Для проведения чат-занятий составляется расписание этапов и вопросы-проблемы. Стенограмма чата затем анализируется и анализ рассылается учащимся с комментариями учителя.
- 7) Асинхронная телеконференция. Выступления участников публикуются в интернет в виде развернутых заранее отредактированных текстов по мере выступления в течение длительного времени. Здесь могут рассматриваться не только выступления (доказательства теорем), но и презентации, творческие работы. Возможно проведение видеоурока и последующее решение задач по данной теме.

- 8) Синхронная конференция. Цель: одновременный доступ всем участникам образовательного процесса к занятию. Учитель заранее моделирует ДУ, делает заготовки и продумывает возможные реакции учащихся. Веб-занятия, которые организуются с использование сети Интернет. Они могут быть реализованы в формах вебинаров, конференций, дистанционных лекций. Учитель принимает непосредственное участие в учебном процессе, он выступает в роли организатора, который предлагает общение в режиме онлайн. Популярным в сфере образования из-за удобства и простоты использования и возможностей становится **ZOOM** – платформа для проведения онлайн-занятий в форме видеоконференции. Даёт возможность демонстрировать слайды. Можно вести видеозапись занятия. Простая регистрация и упрощенный вход по ссылкам-приглашениям. Минус: возможный взлом хакерами и внесение ненужной информации в тему конференции. Урок с использованием видеоконференцсвязи. Такой тип урока значительно отличается от традиционного, проходит в реальном времени.
- 9) Веб-квест. Цель: поиск учащимися информации в ресурсах Интернета. Проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которой требуются использовать информационные ресурсы.
- 10) Вебинар – семинар, который проходит по сети. Веб-каст, веб-конференции, где односторонне взаимодействие один говорит, остальные слушают и задают вопросы в чат, ведущий выбирает моменты и озвучивает ответы на вопросы по ходу своего выступления. Удобно использовать GoogleClassroom – это платформа позволяет общаться в виртуальных аудиториях.

Модель структуры ДУ

- Мотивационный блок. Мотивация – необходимая составляющая ДУ, которая должна поддерживаться на протяжении всего обучения. Чётко определённая цель, которая стоит перед учениками, если уровень задач не соответствует уровню подготовки учащихся, то мотивация снижается.
- Инструктивный блок (инструкции и методические рекомендации)
- Информационный блок (система информационного наполнения)
- Контрольный блок (система тестирования)
- Коммуникативный блок и консультативный блок (система интерактивного взаимодействия участников ДУ с учителем и между собой)

Алгоритм разработки ДУ

1. Определить тему, выделить учебные элементы.
2. Определить тип ДУ (ОНЗ, углубление, контроль, повторение)
3. Выбор оптимальной по техническим и по технологическим особенностям модели урока.
4. Определить форму (вебинар, веб-квест, конференция, ...)

5. Выбрать способ доставки учебного материала и информационные обучающие материалы.
6. Структуризация учебных элементов, выбор формы демонстрации ученикам (таблицы, медиа. Текстовые файлы, слайды, рисунки).
7. Подготовка глоссария – словарь терминов по тематике ДУ.
8. Разработка контрольных заданий для каждого учебного элемента урока выбор оценивания и формирования шкалы и критериев оценивания ответов учеников.

Необходимо учитывать длительность непрерывной работы за компьютером, например, для учащихся 8-9-х классов не более 25 минут. Распределение времени урока: ознакомление с инструкцией – 3 мин., работа в соответствии со сценарием 15 минут, обсуждение результатов урока 7 минут. После перерыва от основного занятия может быть выполнение индивидуальных заданий по желанию 10 минут. Для продуктивной работы желательно выбрать одну образовательную платформу. Рассмотрим, варианты сайтов-помощников для учащихся средней школы:

ЯКласс (www.yaklass.ru) – помощник в освоении школьной программы. Подходит для дистанционного тестирования. Учитель выдаёт проверочные работы, которые уже собраны в базе сервиса. Задания списать невозможно друг у друга. Время на выполнение и количество попыток может быть ограничено. Программа ведёт личный рейтинг каждого учащегося, класса, школы. Это влияет на мотивацию. Учитель может видеть отметку, время выполнения задания, количество попыток.

Для тестирования очень полезны Google-формы. Учитель может создавать собственные онлайн-опросы, тест, викторины. Учащимся нужно просто переходить по ссылке учителя и отвечать на вопросы как кратким односложным, так и развернутым ответом.

Сайт с готовыми видеоуроками, тестами, тренажёрами (www.interneturok.ru, www.znaika.ru, www.reshe.edu.ru). Школьный помощник (www.school-assistant.ru) – правила, задачи, конспекты.

Сайт для отработки практических навыков <http://fcior.edu.ru/>. В последнее время получили распространение открытые образовательные модульные мультимедиа системы (ОМС), объединяющие электронные учебные модули трех типов: информационные, практические и контрольные. Компьютерные обучающие системы, компьютерные учебники и словари, виртуальные коллективные среды, учебные видеофильмы и звукозаписи – всё это примеры электронных образовательных ресурсов, то есть таких образовательных ресурсов, для воспроизведения которых требуется компьютер.

Дистанционный учитель – автор урока. Он проводит большую подготовительную работу по созданию учебного ресурса, который является основной формой занятия. Интересно будет построена работа, если учитель будет вести свой блог – личную площадку для статей, иллюстраций, заметок. Время требует от учителя ведение собственного сайта. Технологии не стоят на месте. Главное, учиться. Изречение Сенеки: «Уча других, мы учимся сами» и сейчас не теряет своей актуальности.

Литература

1. Ибрагимов, И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения / И.М. Ибрагимов. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008 – 336 с.
2. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2006.
3. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2004. – С. 17.

УДК 069.1

СОХРАНЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И ТРАДИЦИЙ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: СТАРИННАЯ РУССКАЯ «БАБУШКИНА КУКЛА»

Г. Н. Грибенникова

*МБОУ ДО «Копыловский подростковый клуб «Одиссей» им. А.И. Широкова»,
Томский район*

Данный материал является результатом исследований деятельности с детьми в условиях музея-мастерской, находящегося в сельской местности. Его главная идея – приобщение к изучению культуры и быта народа через знакомство с русской старинной куклой. Знакомство с «бабушкиной куклой» даёт детям возможность ощутить движение времени, понять смысл изменений в жизни людей и общества, подготовиться к восприятию современной культуры, традиций и жизни наших далёких предков, эмоционально богатой и наполненной духовным содержанием. Именно этого не хватает нашему образу жизни. Данный материал может быть использован для организации внеклассной и кружковой работы, творческих встреч с детьми младшего и среднего школьного возраста, а также, для проведения мастер – классов, изготовления работ на тематические выставки, ярмарки, акции.

В музее-мастерской «Мирная игрушка», руководителем которого являюсь много лет, имеется большая коллекция старинной русской обереговой, традиционной и обрядовой куклы под названием «Куклы бабушкиного сундука». Изучению этой темы и созданию коллекции посвятила немало времени. Так было создано методическое пособие, выставочная коллекция и разработана экскурсия «Куклы бабушкиного сундука». Разработано несколько тематических стендовых мастер – классов: «Ангелочек», «Кукла крестьянка», «Рождественская коза», «Колокольчик», «Крестушка» и другие.

Интересна история изготовления старинной русской куклы и её предназначении. Древнейшие легенды и сказания, дошедшие до нас сведения, рассказывают о том, что деревенские календарные праздники были разнообразны и многочисленны. Обряды, свершаемые на праздниках, по верованиям крестьян, должны были способствовать приплоду и сохранению скота, обильному урожаю, здоровью и благополучию членов крестьянской семьи. Посредниками между человеком

и неведомыми силами природы становились куклы как самый доступный и понятный образ. Считалось, что чем древнее способ изготовления куклы, тем действеннее ее роль в совершении обряда. К сожалению, люди XXI века видят сегодня в традиционных русских куклах внешние декоративно-художественные особенности, плохо понимая их истинное назначение.

Символика многих праздничных обрядов со временем утрачивалась. Многие обряды соблюдаются по традиции, дошедшей до нас в пересказах бабушек внукам. То, что мы сегодня знаем о традиционных русских праздниках, во многом является исторической памятью народа. Существовало в те времена много праздников, которые в той или иной мере были связаны с обязательным изготовлением традиционной русской куклы.

Кукла – первая среди игрушек. Она известна с глубокой древности, оставаясь вечно юной и по сей день. В нашем традиционном представлении слово «кукла» ассоциируется с игрой. Какую же роль играла кукла в жизни наших предков. Она воплощала чистую Силу, Добро и Любовь. В большинстве случаев кукла – это образ Женщины, Богини, потому прямую связь с ней имела женщина.

Все куклы делятся на игровые, куклы – берегини и обрядовые. Технология изготовления кукол очень проста – никаких ножниц и иголок. Без ножниц и иглы изготавливали только добрых русских кукол. Все куклолки сворачиваются из лоскутков ткани, коры, соломы и ниток. Настоящие обереговые куклы безлики. Ведь согласно поверью, именно через лицо вселяется злой дух Анчутка. Лишние глаза в доме не нужны. Многие куклы безногие, чтобы счастье и удача из дому не убежало.

Были куклы, которые делали из золы домашнего очага, замешанной на воде. Из этого «теста» скатывался шарик, к нему прикреплялась юбка. Такая кукла называлась Баба – женское божество. «Баба» передавалась по женской линии от бабушки к внучке, причём дарилась в день свадьбы. Она была оберегом женщины, ее дома и очага. При переезде на новое место эту зольную куклу обязательно брали с собой для того, чтобы на новом месте был снова очаг, уют и дом.

Как же появились первые куклы? Давным-давно, в языческие времена, люди верили во множество богов: они охраняли дом и скот, поддерживали огонь, помогали собрать хороший урожай. И если боги не выполняли людские просьбы, наши предки думали, что им некогда, они не справляются со всеми просьбами. И делали вывод, что богов не хватает. Поэтому их стали делать из глины, камня, дерева. Когда на Русь пришла новая религия-христианство, то старые боги стали куклами для детей. Но и в таком виде они сохраняли свою волшебную силу. На Руси кукол делали и для игры, и для обрядов.

Игровые куклы не подходили для обрядов, ведь они были изготовлены с помощью колющих предметов. Считалось, что кукла, сделанная с помощью ножниц или иголки, могла поранить хозяйку. А если кукла была с лицом, то в нее мог посилиться злой дух и навредить. Существуют другие толкования о куклах. Безликая (неподглядайка) – лишние

глаза в доме не нужны, безногая (неубегайка) – чтобы счастье не убежало из дома, безрукая (несхватка) – чтобы не притягивала тёмные силы. Кукла-оберег имеет важное соблюдение условий при изготовлении.

Самые вдохновенные творцы кукол – дети. Кукла – зримый посредник между миром детства и миром взрослых. Через кукольный мир дети входят в жизнь полноправными членами общества, а для взрослых – это единственная возможность вернуться в мир детства. Самой любимой будет та кукла, которая сделана своими руками, оживлённая собственной фантазией. Пусть в ней не будет лица, но зато в ней есть что-то такое, от чего теплеет взгляд и нежной волной наполняет сердце. В творении рук чувствуется душа.

Кукла сопровождала и детские игры. Ведь детские игры – это не только способ познания, но и отображение мира взрослых. Через игру крестьянские дети усваивали веками укоренившиеся традиции и жизненно важные умения. Уже с девяти лет их начинали привлекать к домашним работам. К двенадцати годам они приобретали все навыки крестьянской жизни наравне со взрослыми.

Тряпичная народная кукла – то исконное, старинное, настоящее и естественное, чего не хватает современным игрушкам. Например, Покосница приближает ребёнка к древним традициям, как бы делая его участником взрослой работы. Такие игрушки очень нравятся детям. Этому можно удивляться, глядя на простые и незатейливые куколки, но взяв в руки такую куклу, начинаешь понимать, почему их так любят. Душа у них почти человеческая.

Итак, об истории происхождения, предназначения и изготовлении старинной русской куклы «Бабушкина кукла». Ее основа – береста. А берёза считается символом России. В старинных верованиях береза, как священное дерево, связывалась с невинностью и девичеством. В северных поселениях девушки во время святочных гаданий загадывали и писали на бересте заветное имя суженого, а из свернутой в трубочку берестяной коры изготавливали незатейливых куколок. Хоть все в этой кукле – от материала основы до скромного одеяния – знакомое и родное, но корни ее уходят ко временам освоения Севера русскими.

Некогда значительную часть территории Карелии населяли саамы. Но они были вытеснены более воинственными финскими племенами на Кольский полуостров. Там на протяжении нескольких веков при поддержке русских саамы противостояли засилью финнов. Русское население тоже вмещивалось в родоплеменные отношения саамов, насаждая христианство. В одной из саамских легенд рассказывается об этом влиянии на охотничий культ Акке.

На берегу Баренцева моря возвышается утес, который саамы называли Акке-бат. По преданиям, это – Маддер-Акка – богиня земли, окаменевшая жена верховного саамского бога. Ежегодно на утесе Аккебат совершалось жертвоприношение, чтобы заручиться поддержкой богини земли в охоте на земле и на воде. В жертву приносилось самое дорогое, что было у саамов, – олени. Здесь же, на горе Аккебат, кровью жертвенных оленей на кусках бересты писались тайные родовые знаки и заклинания.

Свернутый в трубочку и перевязанный тесьмой берестяной амулет носили на груди под одеждой. Он служил защитой от злых духов, давал силы и приносил удачу полярному охотнику.

Но однажды пришел на саамские земли подвижник православия Трифон. Именем христианского бога он низринул саамских богов, начал гонения на саамские святыни. В одной саамской семье самая старшая женщина Акке (что значит по-саамски «бабушка») придумала, как перехитрить Трифона. Взяла она берестяной амулет, одела его в одежды русских женщин и вложила в руку самому младшему внуку. С тех самых пор все бабушки тайно делали для каждого своего внука куклу, которую стали называть Акка, чтобы передались маленькому сааму благоволение и силы богини земли Маддер-Акки. С бабушкиной куклой саам не расставался никогда. Сегодня усилиями этнографов северная берестяная кукла вновь известна как саамская кукла Акка.

Как изготовить «Бабушкину куклу»? Куклу делают из бересты и лоскутов разноцветных тканей. У девушек существовала традиция – 14 февраля «загадывать на жениха» с помощью берестяной куколки. На бересте писали заветное имя суженого. Тело куклы делали из столбика свёрнутой бересты, поверх которого наворачивали лоскутки наряда. Видимо, название куклы связано со схожестью её со столбиком. Таким образом, порядок изготовления куклы может быть следующим.

1. Кусок свежей бересты размером 10x10 см сворачиваем в плотную трубочку белой стороной наружу и перевязываем красной нитью или тесьмой. Получается основа.
2. Подогнув на 1 см длинный край белого лоскута размером 8x15 см, им плотно оборачиваем берестяную трубочку, отступив примерно 2 см от края.
3. Приготовить крученный шнурок – перевязку для основы.
4. Туловище обернуть лоскутом цветной ткани (7-15 см).
5. Другой лоскут (16x30см) сложить по ширине и присборивая рукавами, обернуть основу так, чтобы была видна верхняя часть первого лоскута. Обтягиваем вокруг и подкладываем маленький лоскут (5x5см) – фартук.
6. Крученым шнуром перетягиваем лоскуты вокруг к основе.
7. На «голову» вокруг повязываем полоску цветной ткани и поверх повязываем платок – косыночку из красной ткани (15x15 см), сложенной по диагонали узлом назад.

Получается скромная, бесхитростная, но глубоко народная кукла, соединившая в себе древние верования и обряды, сохраняющая исторические и этнографические основы.

Литература

1. Попова, И.Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 3-13.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителей. ФГОС. – Москва : Просвещение. 2010. – 48 с.

ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н. К. Грицкевич, Ю. Н. Говор, А. Н. Рождественская

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

В настоящее время система образования представляет собой сферу постоянных изменений, и достижение высокой эффективности в данной сфере возможно лишь на основе широкого и комплексного сотрудничества многих специалистов и организаций, также применения всего спектра форм, методов и технологий образования. Использование дистанционных технологий в обучении, переподготовке и повышении квалификации педагогов стало неотъемлемой частью современной жизни, без которой не обходится ни одно образовательное учреждение. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс предъявляет новые требования к компетентности педагогов в области применения информационных технологий осуществляется в рамках программ повышения квалификации в условиях дистанционного формата образования [1]. Как правило, при разработке таких программ учитывают такие критерии, как:

- соответствие программ стратегическим государственным приоритетам в области содержания обучения;
- актуальность, оригинальность и реалистичность программ профессионального роста педагогов;
- реалистичность и проработанность бюджета и графика проведения всех необходимых мероприятий;
- квалификация и роль лиц и организаций, участвующих в выполнении образовательных программ;
- эффективность технологий оценки образовательных потребностей потенциальных участников и оценки ожидаемых результатов;
- жизнеспособность мероприятий в области повышения квалификации после окончания финансирования, перспективы дальнейшего развития проекта.

Практика применения соответствующего программного обеспечения в образовательном процессе показывает, что владение современными компьютерными технологиями позволяет экономить не только время и энергию учителя на обучение, но и предоставляет ему возможность сделать курс (дисциплину) более наглядным, занимательным и эффективным. Личностное развитие и профессиональный рост рассматриваются как восходящие вектора самоизменения личности педагога на основе осознания своих потребностей и желаний, наиболее полного раскрытия способностей и потенциальных возможностей в профессиональной деятельности, сопровождающиеся количественными и качественными, содержательными и структурными преобразованиями [2]. Само время показывает необходимость освоения педагогами новых

программ и сетевых площадок, которые позволяют развивать педагогические технологии обучения и самообучения, приблизив реализацию инновационных методов к реальной образовательной практике.

Одним из условий реализации данных технологий является создание методических подходов и средств обучения с использованием информационных технологий и компьютерной техники. Одним из средств, предназначенных для этой цели, является «электронный кейс», который представляет из себя функционально завершенную форму учебно-методического комплекса программ и описания на электронном носителе информации.

Структура и пользовательский интерфейс электронного кейса определяются поставленными задачами и возможностями его изготовителя. Электронный кейс может служить эффективным средством подготовки и самоподготовки по поставленным проблемам, включая в себя как теоретический и учебно-методический материал, так и конкретные методики с использованием компьютерной техники.

Содержание и структура разработанного нами варианта электронного кейса, предназначена для использования в системе дистанционного образования по проблеме адаптивности детей младшего возраста, содержит инвариантную и динамическую части. Инвариантная часть, включающая теоретические аспекты и методологию оценки адаптивности, практически постоянна; динамическая же часть содержит комплекс методик, которые выбираются исходя из поставленных целей, задач и возможностей пользователя. Объем представленных в кейсе методик позволяет варьировать в их выборе. Кейс включает весь необходимый объем теоретического и практического материала, позволяющий освоить материал по проблеме оценки адаптивности детей, а также использовать приложенные к кейсу компьютерные программы для практической работы.

Учебно-методические материалы в печатном виде могли выполнять лишь одну функцию – ознакомление с теоретическими аспектами проблемы АП и ознакомление с технологией конкретных методов оценки некоторых его компонентов. Использование «электронного кейса», позволило доступным и простым путем достичь практически всех поставленных перед нами целей. Позволяя использовать значительный объем информации, такое средство обучения позволяло реализовать освоение конкретных методик, с использованием компьютерной техники непосредственно на местах, в порядке самостоятельного освоения по прилагаемым учебно-методическим материалам.

В оказании реальной и действенной помощи работникам образовательных учреждений всех уровней в определении подходов к решению некоторых проблем современного образования, существенную роль играет система дистанционного образования. В период действия режима самоизоляции нами были реализованы курсы повышения квалификации работников образовательных организаций разных уровней. Анализ обратной связи свидетельствует о высокой востребованности подобных программ. Совершенствование технологий подготовки педагогов

психологов в рамках вузовского и послевузовского образования, с привлечением современных форм и средств обучения, является благородной задачей и эффективной формой повышения компетентности педагогов.

Литература:

1. Соколова И.Ю., Грицкевич Н.К. Качество образовательного процесса, качество подготовки специалистов: оценка и психолого-педагогические условия обеспечения // Наука и инновации – современные концепции: Сборник научных статей Международного научного форума. – Москва : Инфинити, 2019. – С. 58-68.
2. Савельева О.В., Грицкевич Н.К. Супервизия развития личностной идентичности педагога на разных этапах профессионального становления // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – Вып. 3 (25). – С. 173-181.

УДК 371

ЧЕК-ЛИСТ – СРЕДСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ

М. В. Зырянова

МАОУ «СОШ № 2», г. Колташево

Чек-лист – уникальный по своей простоте инструмент контроля критичных показателей каждого дела или процесса. Внедрить его просто, пользоваться им удобно, он позволяет существенно сократить число ошибок в самых разных сферах жизни.

Checklist (в переводе с английского) – контрольный список, перечень пошаговых действий, которые необходимо выполнить, чтобы получить определенный результат в какой-либо работе.

Первый чек-лист был создан для большей безопасности полетов в 1935 году. Пилот Voening-299, занятый множеством других устройств и приборов, просто забыл разблокировать управление рулями направления и высоты – что и стоило жизни ему и еще одному его коллеге.

План действий, «Памятка» или Алгоритм выполнения – звучит по-русски, но «чек-лист» звучит современной, учитывая реалии нашей жизни, ведь часто в спешке можно легко забыть важную деталь.

Чек-лист поможет педагогу, в частности классному руководителю:

- экономить свое время,
- сократить до минимума возможность появления ошибки,
- избежать нервозности.

Отличия чек-листа от списка дел:

1. В чек-листе все пункты списка должны быть выполнены.
2. Чек-лист является многоразовым (универсальным) для типичных ситуаций.

Правила составления чек-листа:

1. Один пункт – одна операция.
2. Пункты написаны в утвердительной форме.
3. Оптимальное количество пунктов до 20.

Пошаговое выполнение чек-листа:

1. Выявление рисков (что может случиться?).
2. Составление пунктов чек-листа (исходя из рисков).
3. Составление чек-листа (утвердительная форма, не больше 20 пунктов).
4. Проверка чек-листа и его тестирования (чек-лист должен быть точным и исчерпывающим).
5. Оформление чек-листа.
6. Проверка действий чек-листа (все пункты должны быть дословно выполнены).
7. Редактирование чек-листа.
8. Публикация.

Как использовать чек-лист?

1. Подготовка учеников к урокам, проектам и т.д.
2. Работа классного руководителя с группой детей или родителей
3. Подготовка учеников к изучению тем самостоятельно.
4. Работа на уроках (*чек-лист учит работать по плану, можно работать как с готовым чек-листом, так и создать его самостоятельно*).
5. Участие учеников в конкурсах (*Например, регистрация на платформе «Учи.ру», «ГТО»*).
6. Изучение различных методик обучения с их последующей реализацией.
7. Подготовка документации учителя.

Чек-лист очень удобен как для учителя, так и для учащихся при подготовке к проектам и т.д. С его помощью планируется работа над исследовательским проектом, отмечаются предварительные сроки выполнения каждого этапа, фиксируется отметка о выполнении (или невыполнении запланированного) и при необходимости в графу «примечание» вносятся корректировки по новым срокам выполнения.

Классный руководитель может использовать чек-лист в работе с группой детей или родителей (воспитательная работа, организации подготовки выступлений, в ходе различной деятельности). Например, чек-лист мотивационной беседы с учащимся (как план беседы для учителя).

Можно использовать чек-лист при взаимодействии с родителями. Часто бывает, что молодые педагоги, недавно пришедшие в школу (да и опытные тоже), испытывают страх перед родителями. Негативные мысли приводят к нервозности, неуверенности и стрессу. Поэтому их надо заменить другими полезными, позитивными мыслями. В этом может помочь чек-лист «Смена установок».

Чек-лист учит работать по плану, можно работать как с готовым чек-листом, так и создать его учащимся самостоятельно.

Например, при изучении темы “Часовые пояса” ученики самостоятельно работают с заданием по чек-листу.

Задание: Расположите регионы России в той последовательности, в которой их жители встречают Новый год. Запишите получившуюся последовательность цифр.

- 1) Магаданская область
- 2) Пермский край
- 3) Воронежская область

Чек-лист

- Я нахожу города на карте (административная карта России).
- Располагаю регионы РФ с запада на восток.
- Солнце «идет» с востока на запад.
- Поэтому, Новый год в нашей стране встречают первыми те регионы, которые находятся восточнее.

В чек-листе пошагово прописаны все действия, поэтому при возникновении стресса или волнения у педагога (например, при организации дистанционного обучения) план работы может быть отражен в этом инструменте.

Чек-лист – это маленький помощник в большом деле. Изучив все риски, учитель составляет чек-лист, который организовать работу в разных ситуациях.

При подготовке к новому учебному году педагог сталкивается со множеством документов, которые ему следует заполнить и сдать вовремя. Чек-лист поможет не допустить ошибок, не забыть важные детали, т.к. список документов, а также срок их сдачи или хранения будет на одном листе.

Таким образом, можно считать чек-лист эффективным средством взаимодействия учителя в работе со всеми участниками процесса обучения, а также инструментом контроля и самоконтроля деятельности педагога в образовательных практиках.

Литература

1. Нечаев, М. П. Планирование работы классного руководителя на основе принципа системно-деятельностной организации воспитания / М. П. Нечаев // Справочник классного руководителя. – 2013. – № 10. – С. 15–17.
2. Ярыгина, З.А. Чек-лист – новая технология в школьном образовании / З.А. Ярыгина, А.Н. Ярыгин // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – С. 83–85.
3. Гаванде, А. Чек-лист (система предотвращения ошибок) / А. Гаванде. – Москва : Альпина Паблишер, 2017. – 204 с.

УДК 371

РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ

И. А. Карлова

МБОУ «Ширинская СШ № 4», с. Шира

М. В. Кларин, в понятии «Инновация» вкладывает следующий смысл: «Инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан».

В новой образовательной среде на первое место выдвигается инновация, составляющая работу педагога, решение задач творческого характера. Важным является мотивация учителя как внешняя, так и внутренняя. Только наличие внутренней мотивации, позволяет вести педагогическую деятельность на самом высоком креативном уровне.

Основой педагогической деятельности в новой образовательной среде является готовность к творческой деятельности, способность воспринимать педагогические инновации. Необходимо правильно оценивать результаты своей педагогической деятельности.

Инновация, нововведение (с англ. Innovation) – это внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективных процессов или продукции, является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений.

Инновационным педагогическим технологиям присущи следующие признаки: целеобразование, результативность, проектируемость, целостность.

К инновационным технологиям обучения относятся:

- интерактивные технологии обучения
- технология проектного обучения.
- компьютерные технологии

На протяжении многих лет мы работаем по программе внеурочной деятельности «Мастерство добрых рук». Эта программа несет огромную роль в воспитании и обучении детей, развивает творчество в детях, духовно-нравственные качества, развивает личность, полезную для общества. Она развивает такие качества, как трудолюбие, самостоятельность, уважение друг к другу, развитие кругозора. Работа с детьми должна быть построена на любви, доброте, уважения друг к другу. Декоративно-прикладное творчество играет огромную роль для подрастающего поколения, этого нельзя забывать. Наши традиции, культура должны жить, развиваться в нашем обществе. Сейчас, во время высокой цифровизации, очень хочется, чтобы не угасло декоративно-прикладное творчество, которое очень нужно нашему поколению.

К инновационным направлениям в приоритетном национальном проекте «Образование» прежде всего относится развивающее обучение, то есть направление в теории и практике образования, ориентированное на развитие физических, познавательных, нравственных способностей учащихся, путем использования их потенциальных возможностей. В его основе проблемное обучение, коллективная система обучения, проектные методы обучения.

Программа «Мастерство добрых рук» является программой творческого направления, где происходит развитие у обучающихся художественно-эстетических способностей, творческого мышления.

Актуальность данной программы обусловлена ее практической значимостью. Дети могут применить полученные знания и практический опыт при работе над оформлением костюма, платья, учатся делать

панно, участвуют в конкурсах и выставках, которые проводятся в школе, районе, Республике.

Новизна данной программы заключается в том, что дети изучают новые техники работы (при внедрении ФГОС ООО), с обычными приемами работы, изучают углубленные виды работ по обработке изделий: выполняют эскиз на компьютере, для декора используют другие техники прикладного творчества:

- работа с пенопластом (разных видов);
- алмазная вышивка;
- различного рода оригами (сложного типа);
- работа с тканью;
- работа с бисером;
- работа с атласными лентами;
- создают творческие проекты;
- работа по созданию хакасских узоров;
- создание красивого рисунка, а затем декорирование работы.

Данные варианты работы дают ценный фундамент развития воспитания и обучения в наше непростое время, когда дети не готовы к труду, способность создавать красивые поделки.

В нашей работе должное место отводится методу проектов для вовлечения обучающихся в деятельность, что формирует привычку к анализу потребительских, экономических, экологических и технологических ситуаций (групповая работа, когда в группе слабые и сильные обучающиеся).

В ходе реализации программы происходит раскрытие научного, творческого, исследовательского потенциала у детей при участии в различных мероприятиях разного уровня (школьного, муниципального, регионального, всероссийского).

С помощью трудолюбия, желания создавать прекрасное, можно добиться больших результатов в творчестве, тем самым преображая свой внутренний мир, становясь полезными обществу. Только самостоятельностью, творческим отношением к делу, стремлением делать его как можно лучше можно покорить вершины мастерства.

УДК 371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Е. С. Коновалова

МАОУ «Гимназия № 55 им. Е. Г. Вёрсткиной», г. Томск

Педагогическая игра предусматривает наличие чётко поставленной цели обучения и соответствующие ей педагогические результаты. Использование игровых технологий в обучении способствует усвоению учащимися учебного материала, расширению кругозора, воспитанию и развитию личности, ее творческих способностей, мышления, не только помогает сделать процесс обучения интересным и занимательным.

Использование игровых технологий возможно на любом этапе урока (при переходе к изучению новой темы, при закреплении нового материала и обобщении, при проверке знаний и т. д.) и на любом уровне обучения, как на начальном, так основном и среднем общем образовании.

Игровая форма занятий создаётся на уроках при помощи игровых приёмов, которые служат методом побуждения учащихся к обучению. Основные направления игровых приёмов: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве её средства, кроме того, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [2].

Выделяют следующие *виды дидактических игр*:

1. *Игры-упражнения*. Они увеличивают познавательные способности учащихся, способствуют закреплению учебного материала. Например: кроссворды, ребусы, викторины.

2. *Игры-путешествия*. Эти игры способствуют лучшему усвоению и закреплению учебного материала. Активность учащихся может быть выражена в виде рассказов, дискуссий, гипотез.

3. *Игры-соревнования*. Учащиеся соревнуются, разделившись на команды [1].

На своих уроках мы часто используем такие игровые задания, как:

«Шифровка» (Составить слово, переставляя буквы).

«Кто больше» (**Команды по очереди называют представителей класса**).

«Найди ошибку» (Учащимся предлагается текст, рисунок с различными биологическими ошибками, которые нужно найти и исправить).

«Собери растение» (Предлагаются карточки с изображением вегетативных и генеративных частей растения, нужно правильно собрать все части).

«Загадки» (Здесь можно использовать самые разные загадки по многообразию растений и животных).

«Игра-цепочка» (Учитель задаёт вопрос любому ученику, тот, правильно ответив, предлагает свой вопрос другому ученику и так далее по цепочке).

Продемонстрирую элементы некоторых игровых заданий:

Игровое задание «Составь трёхзначное число» (для 8-х классов).

Задача: обнаружить закономерности в построении и расположении содержания строк и столбцов, каждый из которых несёт определённую информацию.

1. жиры

4. птиалин

7. аминокислоты

2. углеводы

5. липаза

8. глицерин

3. белки

6. пепсин

9. глюкоза

Если ученик сумеет обнаружить связь между строками и столбцами, он разгадает тайну её построения и без труда назовёт три трёхзнач-

ных числа. Побеждает тот, кто быстрее всего справится с поиском.

Правильные ответы: 158, 249, 367.

Игровое задание «Заполни пробелы» (для 5-х классов).

Детям предлагается текст, в котором нужно заполнить пропуски. Используются самопроверка и взаимопроверка.

Например: Клетка снаружи имеет плотную Под ней расположено живое бесцветное вязкое вещество – ..., в которой находится округлое или овальное тельце –

Игровое задание «Заполни пропуски» (для учащихся 5-х классов)

1. Взаимовыгодная жизнь грибов с высшими растениями...
2. Сплетение грибницы с корнями деревьев....
3. Грибы, питающиеся органическими веществами ...
4. Грибы, улучшающие почву...
5. Грибы, используемые в хлебопечении...

Игровое задание «Верю – не верю»

Головня – это гриб, поражающий клубни картофеля.

Плодовое тело трутовика имеют форму рожка.

Грибные заболевания распространяются ветром, насекомыми.

Мукор – это гриб-паразит.

Фитофтора – это гриб, поражающий клубни картофеля, томат.

Спорынья – это плесневый гриб.

Практика показывает, что игровые задания вызывают у школьников живой интерес к предмету биологии, позволяют развивать индивидуальные способности каждого ученика, формировать качества активного участника, учиться находить и принимать решения, умение адаптироваться в изменяющихся условиях, устанавливать контакты, если игра групповая.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка: учебное пособие/Л.С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2004. – 512 с.
2. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко [Электронный ресурс]: Междунар. науч. конф. Педагогика: Традиции и инновации. – 2011. – Т. 1. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191084.pdf> (дата обращения: 29.10.2020).

УДК 159.9:37.015.3+159.9:61

ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОПИНГА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Г. С. Корытова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Во второй половине XX столетия стресс на рабочем месте стал одной из объективно актуальных и наиболее злободневных психологических проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем

специалистов, их профессиональным благополучием. Активно проводимые в России и за рубежом теоретические исследования и создаваемые на их основе практико-ориентированные разработки, касающиеся поиска способов снижения нежелательных последствий профессионального стресса, определение его предикторов и детерминант, использование которых позволило бы предполагать, прогнозировать и управлять вероятностью возникновения негативных проявлений данного психологического феномена, стали неотъемлемой частью современной психологической науки. Здесь, вероятно, стоит заметить, что современные исследования профессионального стресса представляют собой весьма сложную область исследования психических состояний психики. Являясь разновидностью психологического стресса как такового, стресс на рабочем месте соотносится с негативными и позитивными эмоциями и чувствами человека, возникающими в процессе выполнения профессиональной деятельности. Обычно он полидетерминирован и обуславливается разнообразными факторами, которые носят характер ограничения, угрозы, недовольства, препятствия и пр. Вполне очевидно, что трудовая деятельность индивида в контексте профессионального стресса – это серьезное испытание для его психического и физического здоровья, проверка уровня психоэмоциональной устойчивости и надежности работника как профессионала [18].

Г. С. Никифоров пишет, что в современном мире существуют достаточно большой ряд широко востребованных профессий, в которых психологический, в том числе эмоциональный стресс, является постоянным и неизменно сопровождающим их явлением. Довольно часто стресс на рабочем месте связывают преимущественно с переживанием психической напряженности в рамках высокого уровня ответственности в момент принятия сложных профессиональных и управленческих решений [15]. А. Б. Леонова и А. С. Кузнецова утверждают, что профессиональный стресс появляется исключительно в условиях, когда требования рабочей среды и индивидуальные ресурсы индивида не соответствуют друг другу. Подобный диссонанс, согласно ее мнению, может стать причиной создания потенциальной угрозы для здоровья и успешности трудовой деятельности индивида [13]. Можно видеть, что стресс на работе рассматривается в основном в плане негативного влияния на профессиональную деятельность. Существующие подходы к его изучению тесно связывают этот феномен с психологией профессионального здоровья человека и вследствие этого профессиональный стресс рассматривается также как один из важных факторов влияния на психологическое обеспечение профессиональной деятельности.

Применение различных способов и методов, направленных на преодоление стрессовых ситуаций и их негативных последствий, в психологической науке последних десятилетий принято обозначать понятием «копинг-поведение». Оптимальное копинг-поведение способствует осознанному совладанию с проявлениями любого стресса, в том числе профессионального [9]. Но, как известно, копинг-поведение – это еще и неосознаваемые или мало-осознаваемые психозащитные механизмы

поведения, определенные «бессознательные модели», с помощью которых человек справляется со стрессом и психотравмирующими ситуациями. В отечественной психологической традиции термин «копинг-поведение» довольно часто заменяют русскоязычным аналогом «совладающее поведение», являющимся своего рода синонимичным термину «копинг». Термин «копинг» (от англ. to cope – «совладать», «справляться», «преодолевать») и его русскоязычный аналог «совладание» в современной научной психологии употребляются большинством исследователей для описания специфического процесса разрешения человеком любых, возникших у него жизненных трудностей, в том числе, экзистенциальных ситуаций («ситуаций невозможности») [5].

Некоторые исследователи копинга описывают данный психологический конструкт как активное взаимодействие индивида с какой-либо ситуацией, когда важные поведенческие, когнитивные и эмоциональные усилия направляются на выявление и нейтрализацию внутриличностных конфликтов и внешне обусловленных противоречий. Так, Р. Лазарус и С. Фолькман говорят о копинг-поведении в самом широком смысле и предлагают различные виды взаимодействия человека с задачами внутреннего или внешнего характера: от возможности смягчить или завладеть трудной ситуацией до необходимости смириться или согласиться, уйти от требований, которые транслирует ее контекст [14]. Большую популярность в рамках интерпретации копинг-поведения приобрело определение, сформулированное Т. Л. Крюковой: копинг-поведение – это целенаправленное поведение, которое позволяет индивиду совладать со стрессом (или трудной ситуацией в жизни), используя адекватные особенности, присущие его личности, посредством осознанных поведенческих стратегий (либо приспособляющих и адаптирующих индивида к требованиям этой ситуации, либо помогающих каким-то образом преобразовать ее) [12]. Стоит иметь в виду, что целенаправленное поведение, направленное на устранение или уменьшение интенсивности негативного воздействия стрессора на личность, признается активным копинг-поведением, реализующимся посредством выбора адаптивных копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов. Дж. Коун и Р. Лазарус предлагают в качестве копинг-стратегий рассматривать способы управления стрессором и считать их актуальным ответом личности на воспринимаемую угрозу. В то время как З. Мук, А. Биллинг и другие исследователи полагают, что копинг-ресурсами в свою очередь являются относительно стабильные характеристики личности («Я-концепция», эмпатия, локус контроля, восприятие социальной поддержки, аффилиация, и др.) и окружающей социальной среды (поддержка социальных сетей, способствующая развитию таких копинг-стратегий как «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки», «избегание»). К настоящему времени в мировой и отечественной научной психологии уже достаточно устойчиво сложились и методологически оформились общие направления исследования копинг-поведения. Так, в западной традиции достаточно полно раскрыто понятие «копинг» (Р. Лазарус, С. Фолькман), выделены

критерии копинг-поведения (Дж. Вэйллант, П. Крамер), разработаны многочисленные методики оценивания копинг-стратегий (Д. Вентрауб, Дж. Амиран, Э. Хайм, С. Норман, Д. Эндлер, Д. Джеймс, М. Паркер), изучены особенности эмоциональных регуляций копинг-поведения (Н. Айзенберг, Р. Фабес), описана специфика копинга в неконтролируемых ситуациях (М. Стерн, Г. Боуман) и др. С начала 1990-х годов российские психологи активно присоединились к исследованиям различных проблемных аспектов копинг-поведения (Б. Д. Карвасарский, Е. Р. Исаева, Н. В. Веселова, Е. И. Чехлатый, Г. Л. Исурина, В. А. Ташлыков, Н. А. Сирота). В ряде работ отечественных ученых исследованы механизмы психологической защиты в трудных жизненных условиях (Л. И. Анциферова, А. В. Либин, Е. В. Либина), способы преодоления стресса (В. А. Бодров, А. Б. Леонова), совладающее поведение и его диагностика (Л. И. Вассерман, Т. Б. Клубова, О. Ю. Щелкова), связь копинга с профессиональной, в том числе с учебной и педагогической деятельностью (Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева), родительский копинг, ранний материнский копинг (Г. С. Кобытова, Ю. А. Еремина, Р. А. Кобытова) и др. [4, 6].

Особое значение для педагогической практики имеют работы, посвященные педагогическому копингу – стресс-совладающему поведению педагогических работников, в том числе различных категорий педагогов (городские и сельские педагоги, педагоги-управленцы, учителя-предметники, классные руководители, воспитатели дошкольных образовательных учреждений, педагоги-психологи, студенты – будущие педагоги), а также выбору копинг-стратегий в педагогической деятельности, стрессоустойчивости педагогических работников (Г. С. Кобытова, Т. А. Данилова, Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец, Ю. М. Болонева) [2], [17]. Хроническая стрессовая ситуация, вызванная социально-экономической нестабильностью, ломкой прежних стереотипов, происходящим расслоением в российском обществе в значительной мере влияет на состояние здоровья людей. В сложившейся ситуации мощное воздействие профессионального стресса испытывают педагогические работники, специфика профессиональной деятельности которых, как уже отмечено, требует больших резервов самообладания и саморегуляции (М. А. Беребин, Л. И. Вассерман, В. В. Бойко). В процессе своей трудовой деятельности педагогу зачастую приходится сталкиваться с различными психоэмоциональными и стрессовыми ситуациями, которые одновременно могут затрагивать многие стороны его жизнедеятельности (профессиональной, образовательной, личной, семейной и пр.). В обозначенном контексте обращает на себя внимание высказывание отечественных исследователей, занимающихся изучением специфических особенностей профессиональной педагогической деятельности (А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов), утверждающих, что стресс – это перманентное состояние современного педагога [16]. Профессиональная деятельность педагога сегодня является довольно напряженным видом трудовой деятельности, в которой присутствует большое количество стресс-факторов. Подобный характер

трудовой деятельности выдвигает высокие требования к здоровью, когнитивным и личностным ресурсам педагога. Активный темп жизни, чрезмерная ответственность в процессе совершенствования современной системы образования, интеллектуально-голосовая нагрузка и ее неравномерное распределение, частое психоэмоциональное напряжение, ненормированный график рабочего дня, широкий спектр профессиональной деятельности и пр. предъявляют повышенные требования к личности педагога [11]. Симбиоз продолжительного влияния широкого спектра отрицательных факторов приводит к снижению работоспособности, ухудшению качества работы педагога, обуславливает высокую частоту психосоматических заболеваний и снижение общей работоспособности педагогических работников, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на процессе их межличностного и профессионального общения с обучающимися и коллегами.

В рамках вышесказанного обращает на себя внимание недостаточная относительная эффективность традиционных приемов воспитательного педагогического воздействия на обучающихся. Стихийное развитие коммуникативных способностей и недостаточная сформированность навыков самоорганизации учителей зачастую в многочисленных стрессовых ситуациях делают проблематичным сохранение здоровья не только самих педагогов, но и обучающихся (Л. М. Митина, Л. Н. Винокуров, С. Д. Озерцовский, У. Глассер). Об этом свидетельствует рост числа страдающих неврозами, психосоматическими заболеваниями и другими пограничными состояниями среди представителей обоих контингентов [7]. Все это подтверждено в исследованиях как отечественных, так и зарубежных исследователей (А. А. Александров, Л. И. Вассерман, М. А. Беребин, М. А. Косенков, С. Бреннер, Д. Сорбом, Э. Валлус, Б. Фарбер, И. Шонфельд).

По оценкам российских специалистов более 20 % детей школьного возраста страдают теми или иными формами психогенной школьной дезадаптации (ПШД), проявляющимися в ухудшении успеваемости, конфликтных отношениях с учителями, сверстниками и родителями, в девиантных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции (В. Е. Каган, Г. С. Корятова, С. А. Беличева, Л. Н. Винокуров, И. И. Круглова). Не случайно в документах Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) и психологической литературе сегодня прочно закрепились такие понятия как «школьный стресс», «школофобия», «дидактогении», «дидакалогении» характеризующие профессиональный стресс педагогов и психоневротические заболевания школьников, вызванные повышенной стресс-насыщенностью образовательной среды и приводящие к развитию аддикций и других форм нарушенного поведения как у обучающихся, так и у педагогических работников (В. Е. Каган, Г. М. Риснюк, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, В. В. Бойко, Д. Пстронг) [3, 10].

В связи с этим особое значение имеет разработка, психолого-педагогическое сопровождение и реализация программ психологической профилактики негативных проявлений повышенной стресс-насыщенности

педагогической деятельности (личностные и профессиональные деформации, эмоциональное выгорание и т.п.) и внедрение психопрофилактических принципов медицинской психологии в профессиональную подготовку и деятельность будущих педагогов, что позволит им в дальнейшем психологически грамотно обучать школьников основам здорового поведения и приемам осознанного совладания со школьным стрессом [1]. Важнейшим подходом к реализации этой задачи является переосмысление подготовки педагогов, основанное на формировании у них высокофункционального адаптивного педагогического копинга. Данное обстоятельство обуславливает насущную потребность и объективную необходимость построения специальной модели формирования профессионального копинг-поведения обучающихся педагогических вузов и внедрения разработанной на ее основе системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Вполне очевидно, что формирование способности к прогнозированию педагогических явлений, а также выработка умений и навыков педагогического копинга будет способствовать психологически грамотному совладанию с возникающими на рабочем месте трудностями, снижению отрицательных последствий психологического стресса, личностных деформаций и профессионального выгорания на рабочем месте, обеспечению оптимального уровня психологического и физического здоровья педагога [8]. Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что педагогический копинг тесно связан с модификацией уже имеющихся и порождением новых творческих подходов, выработкой копинг-стратегий решения проблемных ситуаций. Являясь сложным разноплановым явлением педагогический копинг обеспечивает высокую продуктивность трудовой деятельности педагога, а также укрепляет здоровье и способствует психологическому благополучию участников образовательного процесса благодаря осознанному выбору стратегий педагогического копинга в соответствии с требованиями стрессовой педагогической ситуации и индивидуально-психологическими особенностями ее участников.

Литература

1. Аршинская, Е.Л. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики // Е. Л. Аршинская, Г. С. Кобытова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 109–116.
2. Данилова, Т. А. Формирование копинг-поведения у учителей средних школ и его роль в профилактике психогенных расстройств у школьников : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.04 / Т. А. Данилова. – Бишкек, 1997. – 211 с.
3. Ежова, О. Н. Формирование у педагогов адаптивных копинг-стратегий поведения как условие сохранения и поддержания их психического здоровья : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Н. Ежова. – Самара, 2003. – 180 с.
4. Еремина, Ю. А. Доминирующие копинг-стратегии матери, воспитывающей ребенка раннего возраста / Ю. А. Еремина // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2015. – Вып. 11 (164). – С. 77–81.

5. Еремина, Ю. А. Ранний материнский копинг и его нормативные показатели / Ю. А. Еремина // Съезд Российского психологического общества : материалы (Казань, 5–7 октября 2017 г.). – Казань, 2017. – Т. 2. – С. 42–44.
6. Коненкова, Р.А. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения / Р.А. Коненкова, Г.С. Корятова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2014. – № 5 (146). – С. 92–98.
7. Корятова, Г.С. Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза / Г.С. Корятова // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 131–143.
8. Корятова, Г.С. Профессиональное выгорание как дезадаптивный психозащитный механизм у педагогических работников / Г.С. Корятова // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 1. – С. 132–136.
9. Корятова, Г. С. Профессиональный стресс: психологическая защита и копинг в педагогической деятельности : монография / Г. С. Корятова. – Томск : ТГПУ, 2015. – 451 с.
10. Корятова, Г. С. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы / Г.С. Корятова, Ю.А. Еремина // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2014. – № 1 (142). – С. 79–85.
11. Корятов, И. В. Дифференциация и индивидуальный подход в обучении высшей математике студентов технического вуза / И. В. Корятов, Г. С. Корятова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – № 4 (169). – С. 33–41.
12. Крюкова, Т. Л. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения : монография / Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ, 2015. – 235 с.
13. Леонова, А. Б. Психопрофилактика стрессов / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – Москва : Московский государственный университет, 1993. – 121 с.
14. Лыкова, Н. М. Теории стресса и копинга / Н. М. Лыкова. – Москва : МГОУ, 2004. – 114 с.
15. Никифоров, Г. С. Надежность профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет, 1996. – 172 с.
16. Реан, А. А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург : Прайм, 2006. – 479 с.
17. Тукачева, Т. П. Педагогическое сопровождение формирования профессионального копинг-поведения курсантов военных вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. П. Тукачева. – Пермь, 2019. – 209 с.
18. Черемискина, И. И. Профессиональный стресс и копинг-стратегии у сотрудников торговой компании / И. И. Черемискина, Н. А. Негриняк // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2019. – Т. 11. – № 2. – С. 161–170.

УДК 159.9

РОЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОЛОГИИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Н. П. Кудрина

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

В наши дни экологическое образование и воспитание является одной из важнейших проблем современности. Бережное отношение

к природе, осознание важности её охраны, формирование экокультуры необходимо воспитывать с ранних лет.

Начальная школа – самоценный этап в развитии экологической культуры личности. Чтобы оберегать и любить по-настоящему природу, её надо знать. Незнание природы часто служит причиной равнодушия, а порой и жестокости по отношению ко всему живому. Иногда ребёнок может сломать ветку, ударить палкой лягушку, растоптать жука, разорить муравейник, даже не подозревая, что это приносит огромный вред природе. Нужно учить младших школьников правильно вести себя в природе и среди людей. Часто из-за отсутствия таких знаний они не могут выбрать правильную линию поведения. Возникает необходимость в специально организованной эколого-воспитательной работе, которая должна быть незаметной и привлекательной для детей [4, с. 9].

И в этом на помощь приходит игра, так как она – наиболее естественный и радостный вид деятельности, формирующий характер младших школьников. Экологические игры придают занятиям и досуговым мероприятиям эмоциональную окраску, наполняют их яркими красками, делают живыми, а, следовательно, и более интересными для детей. Игры и игровые элементы позволяют развивать у младших школьников самые разнообразные положительные качества и облегчают восприятие излагаемых проблем и знаний [1, с. 17].

Развивающие игры для детей школьного возраста весьма многообразны по своему содержанию, организации и характеру. Но все они направлены на развитие следующих интеллектуальных качеств: память (в особенности зрительная), внимание, умение находить закономерности и зависимости, ошибки или недостатки, умение систематизировать и классифицировать материал, воображение и пространственное представление, способность к комбинированию, способность предугадывать результаты своих действий [1, с. 21]. Развивающие игры для детей школьного возраста отличаются тем, что содержат в себе готовую игровую задачу, предлагаемую участникам, правила и игровой материал. Все это обуславливается целью игры, т. е. тем, для чего она создана.

Цель развивающей игры – формирование конкретных психических процессов и способностей детей. Главное в развивающих играх – последовательность всех этапов развития (*принцип от простого к сложному*). В каждой игре следует опираться на то, что уже умеют и любят делать школьники.

Развивающие игры для детей разделяют на 9 видов [2, с. 24]:

- 1) игры, сближающие детей с взрослыми и друг с другом – способствуют укреплению взаимоотношений между детьми и взрослыми;
- 2) игры, формирующие нравственно-волевые качества личности – способствуют воспитанию у детей самоконтроля, выдержки, способности преодолевать робость, умение соблюдать правила;
- 3) игры, развивающие направленное слуховое восприятие – формируют умение прислушиваться к окружающим звукам, воспринимать их и различать, узнавать либо находить на слух источники звука;

- 4) игры на развитие целенаправленного восприятия цвета – развивают умение различать и называть цвета, различать тоны цветов путем сравнения образца с разными предметами;
- 5) игры на развитие восприятия формы – формируют способность узнавать знакомые предметы по форме на ощупь, различать геометрические фигуры;
- 6) игры на развитие восприятия качеств величины – учат различать и сравнивать объекты по величине;
- 7) игры для развития целенаправленного внимания – формируют целенаправленность, устойчивость и сосредоточенность внимания;
- 8) игры на развитие речи и мышления – закрепляют уже достигнутый уровень развития мышления и речи, а также развивают эти два процесса в необходимом единстве;
- 9) игры на развитие памяти (особенно зрительной) – способствуют развитию целенаправленного, осмысленного запоминания и припоминания объектов.

Основной принцип развивающих игр – совмещение игры и обучения. В процессе занятий стимулируется умственная активность ребенка, происходит плавный переход от игр-забав к играм-задачам, постепенно усложняются условия игры.

Подбирая развивающие игры, необходимо учитывать психологические особенности каждого ребенка. Тогда занятия принесут максимум пользы.

Развивающие игры природоведческого и экологического содержания помогают знакомить детей с окружающим миром, формируют систему социальных ценностей, ориентированных на бережное отношение к природе [4, с. 25]:

- играя, дети знакомятся с многообразием природы, узнают, что всё на Земле взаимосвязано (например, игры «Рыбы, птицы, звери», «Птицы у кормушки» [3, с. 109]);
- с помощью развивающих и обучающих игр дети учатся не только заботливому и бережному отношению к природе, но и правильно оценивать поступки людей, у них формируется гуманно-ценностное отношение к природе (например, игра «Помоги лесным жителям» [3, с. 97]);
- решая задачи, поставленные в игре, ребята учатся вычленять отдельные признаки явлений или предметов, учатся сравнивать, группировать по определённым чертам и признакам (например, игра «Кто, где живёт?» [3, с. 116]).

Итак, игра – не только развлечение, но и метод, при помощи которого младшие школьники знакомятся с окружающим миром. Становится очевидным, что экологические игры позволяют сместить акцент с усвоения школьниками готовых знаний на самостоятельный поиск решений предложенных игровых экозадач. Таким образом, игры экологического содержания помогают ребенку увидеть неповторимость и целостность не только определенного живого организма, но и экосистемы в целом, осознать невозможность нарушения ее целостности и неповторимости.

Исходя из этого, педагогу в своей работе с детьми необходимо использовать игры экологического содержания, обеспечивающие не только эффективность усвоения школьниками представлений о правилах поведения в природе, но и их соблюдение в реальном взаимодействии с природой. Контроль за их соблюдением со стороны педагога и со стороны сверстников способствует предупреждению негативных поступков детей в природном окружении и воспитанию у учащихся начальной школы осознанного отношения к живому.

Литература:

1. Алексеев, В. А. 300 вопросов и ответов по экологии / В. А. Алексеев. – Ярославль : Академия развития, 1998. – 238 с.
2. Бесова, М. А. В школе и на отдыхе : познавательные игры для детей 6-10 лет : популярное пособие для родителей и педагогов / М. А. Бесова. – Ярославль : Академия развития, 1998. – 240 с.
3. Данилова, Л. Энциклопедия развивающих игр / Л. Данилова. – Санкт-Петербург : Нева, 2006. – 190 с.
4. Тарабарина, Т. И. И учеба, и игра: природоведение : популярное пособие для родителей и педагогов / Т. И. Тарабарина, Е. И. Соколова. – Ярославль : Академия развития, 2000. – 237 с.

УДК 159.9

МЕНТОРСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Лукоянова

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

Мир детства – это чудесный мир открытий, приобретения опыта в различных видах деятельности. Говоря о новых подходах к развитию и обучению современного молодого поколения, хочется отметить, что сегодня становится популярным направление, в основе которого лежит не просто индивидуализированный подход и умение слушать слышать, но раскрытие и развитие потенциала личности – это ключевая его задача и основной результат [1]. Речь идет о менторинге.

Менторинг (Mentoring, англ. – обучение действиям) – это техника, которая позволяет передавать знания, умения и опыт в атмосфере поддержки, предполагая определенный вызов [2].

Объединяя в себе наставничество, тьюторство, коучинг, психолого-педагогическую поддержку, тренинги и консультативную деятельность, менторинг становится ведущим инструментом личностного развития учащихся в системе дополнительного образования.

Новизна использования метода менторинга заключается в том, что опытный педагог передает свои ЗУН, опыт неопытному учащемуся не в чистом виде, а в сочетании с консультированием, коучингом и психолого-педагогической помощью. Главный принцип менторинга – доверие (себе, к профессионалу (педагогу), сверстникам, людям, государству).

Менторинг подразумевает реализацию четырех основных этапов: «подготовка, обсуждение, уполномочивание и завершение».

Начальные этапы связаны с подготовкой и обсуждением процесса работы и необходимы, прежде всего, для создания доверительной атмосферы, постановки целей и задач совместных действий, утверждения графика встреч, формирования представлений у обеих сторон о взаимных ожиданиях и результатах процесса обучения. На начальных этапах необходимо выстроить содержание занятий в соответствии с насущными потребностями общества, учитывая желание и заинтересованность каждого отдельного учащегося, уделяя особое внимание раскрытию и развитию их личностного потенциала. Что в свою очередь позволит расширить сферы социально значимой деятельности участников программы.

На следующем этапе необходимо начать формировать у учащихся организаторские умения, развивать лидерские качества. В процессе выполнения самой работы, где педагог (ментор) поддерживает профессиональный рост учащегося, помогает ему в рефлексии собственных действий, оценивает выполнение выданных заданий, корректирует их исполнение. Участие в разнонаправленной социально значимой деятельности и посредством межличностного общения осуществляется самореализация учащихся. Таким образом для учащихся создается «поле возможностей» самореализации в продуктивной социально значимой деятельности. На данном этапе особенно важно то, насколько доверительные отношения были «выстроены» в начале работы и получается ли у педагога создать искренний и открытый диалог со своим учеником.

Наконец, на этапе завершения оба участника процесса представляют друг другу обратную связь о проделанной работе, оценивают ее в письменной или устной форме, составляют программу действий учащегося на ближайшее время.

Инструментом личностного развития учащихся в системе дополнительного образования менторство выбрано не случайно. Менторство позволяет создать в коллективе особую доверительную обстановку, которая развивает взаимопонимание, подразумевая при этом наличие у всех участников группы обучения сходных знаний о процессе взаимодействия, сходных взглядов, предположений и допущений, т.е. разделение всей группой одних и тех же идей.

На сегодняшний день использование менторства в системе образования как никогда актуально, т.к. в обществе изменился взгляд на социальное становление личности: ребенок – не дитя, не ученик – а развивающаяся личность, осваивающая различные социальные роли, адаптирующаяся к жизни в коллективе, обществе в современных условиях, в т.ч. в семье [3]. Кроме того, увеличились требования к уровню универсальных знаний выпускников школы, наличие у них разнообразных умений и первоначального опыта стали необходимыми.

Осуществление менторства в системе дополнительного образования может быть реализовано при совмещении консультационной,

психологической и профессиональной поддержки педагогов, помогающих учащемуся во время обучения по ДООП. Наличие такой помощи позволит подготовить конкурентоспособных, трудолюбивых, раскрепощенных лидеров, что в дальнейшем окажет неоценимую помощь в становлении их как специалистов для развития промышленности, производства, науки и экономики России.

Жизнь в современном обществе требует высокой квалификации, универсальных знаний и разнообразных навыков. А для того, чтобы сделать эту жизнь интересной, творческой нужно только собственное желание и помощь знающего человека, например, ментора [1].

Литература:

1. Добродомова, Л. М. Новые подходы в образовании: менторинг и коучинг. – Режим доступа: <https://infourok.ru/novie-podhodi-v-obrazovanii-kouching-i-mentoring-568075.html> (дата обращения: 15.10.2020).
2. Менторинг в образовании: достоинства и недостатки. – Режим доступа: http://koi.tsru.ru/koi_books/samolyuk/lek18.htm (дата обращения: 15.10.2020).
3. Наставничество и менторинг в современных условиях управления образовательной организацией. – Клуб директоров. – Режим доступа: <https://director.rosuchebnik.ru/article/nastavnichestvo-i-mentoring-v-sovremennykh-usloviyakh-upravleniya-obrazovatelnoy-organizatsiey/> (дата обращения: 14.10.2020).

УДК 159.9

ПОДЛИННОЕ ЛИДЕРСТВО КАК РЕЗУЛЬТАТ ВОСПИТАНИЯ

С. Г. Минаева

*МБОУ «Халдеевская основная общеобразовательная школа»,
д. Халдеево, Томский район*

Современное общество прибывает в состоянии кризиса. Все мы наблюдаем как пошатнулись основные сферы человеческого бытия. Каков же выход? На наш взгляд основная задача – повернуться человечеству к человеку, задуматься о ценности и предназначении каждого отдельно элемента огромного человеческого сообщества, повернуться к личности и осознать её основополагающее значение для оздоровления общества в целом. Таким образом, воспитание личности, как лидера, способного совместить в себе духовно-нравственные ценности и волю для достижения целей – основная задача современного общества.

Кто же такой лидер? Мы, в наших размышлениях, будем рассматривать два определения данного термина. 1. Лидер – человек, играющий доминирующую роль в структуре межличностных отношений. 2. Лидер – гармоничная личность, которая в результате разностороннего развития, опираясь на духовно-нравственные ценности, реализовала своё предназначение, связанное с общечеловеческими целями.

Исходя из первого определения, лидер – это человек, обладающий вполне определёнными характеристиками и способный выполнять лидерские функции. Это личность энергичная, смелая, уверенная в себе,

самостоятельная в воззрениях, целеустремленная, умеющая мотивировать и стимулировать остальных к достижению поставленных целей. Ей присуща последовательность, настойчивость, творчество и вариативность мышления, умение обобщать, синтезировать полученный опыт и информацию, присущи навыки тактического решения задач и стратегическое мышление. Человек с такими качествами способен решать поставленные задачи, не теряя инициативности и живой творческой увлечённости при достижении запланированной цели.

В чем же отличие первого определения от второго? Во втором варианте понимание лидерства, как социального доминирования, уходит на второй план, а на первое место выходит реализация цели, вписанной в общечеловеческие ценности и всесторонняя развитость, гармоничность личности. Почему мы говорим и обращаем внимание на этот аспект? Современному обществу, как, впрочем, и всегда, нужны лидеры первого типа: сильные, активные, ведущие. Человечество знает множество примеров подлинного лидерства первого типа. Волна рыночных отношений вывела их в авангард общества. У нас на глазах творилась новая история. Но при доминировании силы, воли, активности, целеустремлённости утратился духовно-нравственный аспект личности лидера. Лидеры данного типа, способные организовать и обеспечить устойчивость движения, знают, как и куда двигаться, но не всегда задумываются насколько в отдалённой перспективе для человечества гуманны и экологичны данные цели? Вопрос не праздный. Поэтому актуально как никогда понимание лидерства не только как целеустремленности, авторитетности и силы, но как сути, в которой заложены высокие морально-нравственные ценности. Цели подлинный лидер ставит не сиюминутные и эгоистичные, а дающие положительный эффект в отдалённой будущности, в том числе, для всего человеческого сообщества. Лидер – личность, в первую очередь, духовная. Олег Гадецкий, психолог, философ, как бы подтверждая наши слова на одном своём выступлении сказал, что этот мир изменят лидеры! Потому что лидер – это не человек на трибуне, это человек, в сердце которого горят настоящие ценности. В сердце которого пробуждены ценности духовно-нравственной культуры. Это не эгоист, не потребитель. Он чувствует, что пришёл в этот мир для того, чтобы принести благо другим людям. Такой человек оказывает огромное влияние на мир.

Из теории психологии группы мы знаем, что эффективна та группа (независимо от статуса) в которой присутствуют люди, выполняющие различные роли. Все роли важны, все нужны. Поэтому в масштабах человеческого сообщества важно воспитывать личность, счастливую, осознавшую свою уникальность, реализовавшую своё предназначение, а не вписавшуюся в желанный сценарий других, пусть даже и очень близких, людей. Есть высший смысл в нашей жизни и, как утверждал В. Франкл, он связан не с придумыванием себе его, а с нахождением своего, уже заранее для нас запланированного жизнью, смысла. Самое главное, что этот смысл всегда в служении и даже в самоотречении. «Человек раскрывается в служении своему делу, то есть в творчестве

или в любви, в отношениях с другими людьми. Чем сильнее он отдается своему делу или любви к ближнему, тем больше в нем человечности, тем ближе он к самому себе, тем понятнее чище его переживания, тем свободнее он от страданий. По сути, человек может обрести себя только благодаря самозабвению, самоотречению» [5, с. 11]. Таким образом, для нас подлинный лидер тот, кто обладает качествами первого определения, а также настоящий лидер – хозяин своей судьбы, которому присуща духовность, человечность и стремление выполнить своё, уникальное предназначение на благо общества.

Как же формируется подлинный лидер? Мы будем исходить из того, что человек имеет как заданные черты и особенности (темперамент), так и приобретенные особенности, то есть социально обусловлен. Психологи от истоков (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Э. Эриксон) и мыслители, специалисты нашего времени (Ш. А. Амонашвили, Ю. Б. Гиппенрейтер и т.д.) говорят об обусловленности личности её окружением и, в первую очередь, о рождении уникальной личности во взаимоотношениях со значимыми взрослыми, родителями. Р. Кэмпбелл утверждает: «Родительское отношение может изменить эти врождённые темпераменты в положительную или отрицательную сторону» [4, с. 18]. Он же пишет: «Влияние родителей оказывается гораздо сильнее постороннего влияния. Именно Домашний Очаг держит первенство и определяет, насколько счастливым, внутренне защищенным и уравновешенным растёт ребенок, как он уживается со взрослыми, сверстниками, детьми других возрастов. Насколько уверен в себе и своих способностях подросток, настолько он доброжелателен или равнодушен, как он реагирует на незнакомую ситуацию» [4, с. 14]. Значимость родителей для формирования здоровой гармоничной личности, ценность семьи и первоочередное трансформирующее значение родителей в отношении детей не вызывает у нас сомнения.

Какая же семейная среда воспитывает лидера, какие условия должны быть соблюдены для формирования в ребёнке лидерского начала? Мы остановимся на качествах, которые родители проявляют в отношении ребёнка. Хотя осознаём, что это не единственный фактор, влияющий на формирование личности, но наиважнейший. Воспитание счастливого ребёнка, лидера по жизни – это родительское искусство. Грейс Крайг пишет: «Чтобы овладеть этим искусством, родители должны сбалансировать степень контроля и душевной теплоты» [3, с. 436]. Он указывает на необходимость ограничения автономии ребёнка по причине его эмоциональной и интеллектуальной незрелости, но при условии, если родители последовательно и планомерно внушают ребёнку определённые ценности и вырабатывают «внутренние тормоза», стимулируя при этом инициативу ребёнка и чувство уверенности в себе. Комбинация двух качеств, контроля и душевной теплоты, лежит в основе авторитетного стиля родительского воспитания.

Именно авторитетный стиль родительского воспитания даёт основу для развития лидерских качеств в ребёнке. Авторитет взрослого здесь не навязывается, как в авторитарном, а является естественным следст-

вием открытого доверительного отношения взрослого к ребёнку, что в свою очередь рождает ответное доверие, открытость, инициативность, осознанность своих слабых и сильных качеств, стремление к самосовершенствованию. Контроль со стороны авторитетных взрослых воспринимается как доброжелательная мудрость. Он воспитывает в ребёнке ответственность, умение планировать и организовывать своё бытовое и временное пространство, формирует понимание необходимости применения волевых качеств для достижения цели, а значит воспитывает целеустремлённость, настойчивость. Душевная теплота родителей – это основа свободного движения ребёнка по жизни. Это условие осознания своей уникальности, веры в свои возможности, в поддержку и помощь со стороны родителей, и в целом в миролюбивое отношение общества. Душевная родительская теплота и принятие уникальности своего дитя, порождает то, что называется базовым доверием к миру, основу эффективного сотрудничества, без чего невозможно подлинное лидерство. Вместе же контроль и душевная теплота, проявленные к ребёнку, формируют его адекватную самооценку.

Важен ещё один фактор родительского воспитания – это их пример поведенческой стратегии по принципу «Я – плюс, Ты – плюс», когда родители сами эффективно сотрудничают в обществе, выстраивая отношения на равных. Все мы должны осознать, что являемся частью целого. Все мы несём ответственность за состояние общества на разных уровнях: будь то семья, трудовой коллектив, государство. Наше личное счастье зависит от того, насколько мы осознаём и проявляем себя в этой концепции, отказываясь от доминирования эгоистических мотивов в нашей деятельности. В. Франкл писал: «При всём своём многообразии человечество – это единый организм...». [5, с. 78].

Мы глубоко убеждены в том, что если ребёнок будет воспитываться в семье, в условиях душевной теплоты, когда к нему будет применяться разумный контроль, а в сознание его будут закладываться высокие ценности служения общему, ценности внутренней чистоты; если ему будут прививаться качества личной свободы и ответственности; если родители сумеют раскрыть уникальность своего ребёнка и показать ему уникальность других людей, то на сочетании именно таких установок, как на плодородной почве, будут рождаться настоящие лидеры, счастливые люди, талантливо воплощающие, каждый на своём уровне, идею всеобщего благоденствия.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Институт практической психологии, 1998 – 539 с.
2. Гадецкий, О. Ценностно-ориентированная психология: универсальный подход к решению психолгических проблем / О. Гадецкий. – Ростов-на-Дону : ООО «Медиа-Полис», 2019 – 436 с.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – Санкт-Петербург : Питер, 2000 – 992 с.
4. Кэмпбелл, Росс. Как на самом деле любить детей / Р. Кэмпбелл. Не только любовь / М. В. Максимов. – Москва : Знание, 1992 – 187 с.

5. Франкл, В. Э. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психология / В. Э. Франкл. – Новосибирск : Сибирский университет, 2018 – 95 с.

УДК 159.923

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Е. П. Молчанова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Современные условия развития общества выдвигают новые требования к профессиональным качествам специалистов психологов. Задачи вуза осложняются необходимостью более качественно готовить практическую базу для коррекционной деятельности школьных психологов, необходимо «преодолеть разрывы между практикой проектирования современного школьного образования и психологией» [3, с. 41].

Во-первых, это переосмысление содержания психологических практик: расширение диагностического поля школьного психолога, увеличение категорий исследуемых в школьном процессе. Для этого вузу необходимо иметь постоянные исследовательские площадки для выполнения социальных заказов, студенческие психологические лаборатории, в которых можно было бы проводить психологические срезы отношений в вузовской среде.

Во-вторых, развитие личности самого психолога. Этот аспект больше всего интересует студентов. 75 % респондентов в анкете «Почему я выбрала профессию психолога?» указывают на личные проблемы, которые они надеются разрешить через получение образования в вузе и профессиональную практику: «Я стеснительный человек, но люди мне интересны, надеюсь овладеть навыкам управления собой и людьми», «в моей семье я не получила правильного понимания отношений мужа и жены, моя профессия в этом мне поможет, тогда я смогу помочь родителям в трудных семьях». «Я очень неуживчива, не умею решать конфликты, часто остаюсь одна из-за агрессивности. За годы обучения я многое в себе поняла, стараюсь быть лучше, буду учить этому людей».

18 % респондентов указывают на то, что имеющийся личный опыт направил их на получение профессии психолога: «В нашей семье растет брат аутист, я знаю, как растить таких детей, мы все любим его. Маме я сказала, что буду детским психологом, помогать таким, как мой брат», «Моей сестре очень трудно учиться в школе, ее часто обижают, она стала бояться людей. Я буду работать школьным психологом, помогать слабым детям, не позволять обижать их. Психолог должен нести мир в жизнь людей». Эти высказывания респондентов указывают на конкретное направление формирования их профессиональных интересов.

16 % респондентов познакомились с работой школьных психологов и примеряли на свои возможности, выверяли «кризисную идентичность профессионального определения, когда человек сам ее конструирует,

накладывая на данные им средой собственные решения» [2, с.39], могут ли они так работать: «Мама послала меня поговорить со школьным психологом, понаблюдать за ее работой. В течение полугода я приходила на консультации к специалисту, узнавала у школьников оценку ее деятельности, и в итоге я учусь на психолога», «У подруги сестра работает психологом в детском доме. Она там всем нужна, я тоже постараюсь так работать, чтобы быть востребованной людьми». На таких будущих специалистов можно положиться: они знают объект приложения своих способностей и интересов, рано начинают самостоятельное изучение поля деятельности: «Я в свободное время хожу в детский сад, помогаю нянечкам, наблюдаю за работой воспитателей и психолога, уже договорилась о прохождении практики, мне здесь все интересно». «Я помогаю подруге, у нее брат-колясочник, читаем с ним книги, смотрим мультфильмы, выходим на прогулку. Буду работать с такими детьми.»

Сложнее с теми студентами, кто равнодушен к своей будущей деятельности, проявляет «негативную идентичность, несформированность профессиональных интересов, убеждений, пренебрежительное отношение к культурным ценностям» [2, 40]: «Мне не нравится возиться с малышами, а старшие плохо идут на контакт, не видят во мне помощника в разрешении их проблем, видимо, не моя это сфера деятельности», «Я не понимаю, зачем возиться с больными детьми, ведь есть врачи, я психолог, а не нянька».

Для преподавателей открывается большое поле деятельности: следует в ходе своих занятий обращать больше внимания на этические стороны профессии психолога, на примерах показывать ее гуманистическую направленность, формировать у студентов ответственность за судьбы детей, за климат в семьях учащихся, на практических примерах приучать к конкретности понимания профессии, глубине ее восприятия.

Вот почему так важны специальные индивидуальные консультации преподавателей, кураторов по написанию дипломных работ, о проблемах самих студентов, их психологической готовности к будущей профессии, «некоторые студенты сами просят провести с ними диагностику, снять тревожность, неопределенность перед предстоящей работой, получить совет специалиста» [5, с. 196].

Формирование профессиональных качеств будущих специалистов психологов напрямую зависит от психотипа современного человека, «которому приходится бороться за успешность существования в социуме, самостоятельно решать сложные социальные проблемы, что связано с усилением личностного начала» [6, с. 186].

Многие исследователи справедливо отмечают, «что не сложилось сколько-нибудь полное понимание профессиональной квалификации школьного психолога, добавляется целый ряд новых требований: профессиональная адаптация психолога к непрерывно меняющимся условиям школьной среды; способности к сотрудничеству с педагогами школы; системное видение образовательного процесса и другие; владение профессиональной рефлексией, что несомненно влияет на качество работы педагога-психолога» [3, с. 49]. Это позволяет, определяя

профессионализм психолога, указать на необходимость «руководствоваться принципами честности, искренности, открытости в работе с клиентом, быть свободным от предрассудков и суеверия» [1, с. 160].

Исследуя психотип наших студентов, были использованы тесты, позволяющие определить личностные качества клиентов, влияющие на профессионализм будущих психологов. Результаты диагностики по тесту Т. Лири, оценивающие типы межличностных отношений, выделили наиболее значимые признаки:

- «прямолинейно-агрессивный» – (8,02, $t_{Эмп}=1,2$ при $p<0,01$) – проявляется искренность, непосредственность, иногда категоричность при решении проблемных ситуаций.
- «скептически-недоверчивый» – (8,38, $t_{Эмп}=1,8$ при $p<0,01$) – проявляется адекватность оценки окружающих, реальный взгляд на жизнь, открытость общения.

По шкале «зависимо-послушный» – (7,55, $t_{Эмп}=1,8$ при $p<0,01$) проявляется невысокий уровень лояльности, смелое, иногда резкое вхождение в межличностные отношения, нетерпимость в сложных конфликтных ситуациях, не всегда контролирует уровень агрессивности с окружающими. Важное значение имеет шкала «конвенционально-сотрудничающий» – (7,95, $t_{Эмп}=2,1$ при $p<0,01$), которая отмечает сниженный уровень альтруистичности, самолюбование, избирательность к решению проблем других, душевная холодность. Шкала «ответственно-великодушный» имеет значение для наших респондентов (8,69, $t_{Эмп}=0$ при $p<0,01$) – хочется быть для других значимым, открытым миру, достойным человеком.

Полученные данные исследования подтверждают прямую зависимость уровня профессионализма от уровня личностных качеств будущего специалиста.

Результаты исследования с помощью характерологического опросника Э.И. Мещеряковой дополняют картину личностных характеристик будущего профессионала. Наиболее значимыми оказались следующие качества:

- а) демонстративность (9,33, $t_{Эмп}=2$ при $p<0,01$), желание выделиться, жить достойно, показать свои способности иногда переходит в соперничество, карьеризм.
- б) астеничность (10,05, $t_{Эмп}=1,6$ при $p<0,01$) указывает на постоянные сомнения в выборе жизненного пути, слабость волевых порывов, боязнь жесткого решения своих задач, слабая уверенность в самозащите.
- в) эпилептоидность (9,81, $t_{Эмп}=2,5$ при $p<0,01$), данные шкалы объясняют резкие перепады состояний, иногда угрюмость, малообщительность.
- г) шкала коррекции (7,83, $t_{Эмп}=1,2$ при $p<0,01$) указывает на желание респондентов меняться в позитивную сторону, доверять специалисту.

Кризисные ситуации заставляют личность специалиста развиваться, мобилизовать свои психологические резервы, проявлять их с помощью

активной деятельности. Это подтвердили результаты диагностики студентов по опроснику Л.В. Янковского «Адаптация личности к новой социокультуральной среде». Наиболее ярко проявились 4 шкалы:

- а) адаптивность (9,32, $t_{Эмп}=1$ при $p<0,01$), данные шкалы указывают на стремление к адаптации в социуме, на добровольность профессионального выбора.
- б) «комформность» (7,88, $t_{Эмп}=1,5$ при $p<0,011$) предполагает добровольное принятие условия обучения, осознанное понимание необходимости их выполнения и улучшения своего социального статуса.
- в) «интерактивность» (9,85, $t_{Эмп}=1,3$ при $p<0,01$), качество, которое так необходимо психологу, нужно еще больше совершенствовать, активнее входить в социальную жизнь, вести за собой людей.
- г) «ностальгия» (8,41, $t_{Эмп}=3$ при $p<0,01$), качество личности, которое делает ее более социальной, эмоциональной, чувственной, что позволяет глубже понимать внутренний мир человека, его болевые точки.

Эти проблемные вопросы можно обозначить одним понятием – жизнестойкость наших студентов, их умение выходить победителем в решении трудных психологических проблем.

Жизнестойкость в профессиональном процессе является необходимым ресурсом, на который человек может опереться при выборе будущего с его неизвестностью и тревогой, обеспечивающего получение нового опыта и создающего определенный потенциал и перспективу для личностного развития [6, с. 24].

Данные исследования групп 891, 892 с помощью теста жизнестойкости С.Мадди и критерия Стьюдента показали признаки жизнестойкости:

- а) уровень вовлеченности студентов, его среднестатистические данные – (31,9 при $p<0,01$) выше, чем у контрольной группы молодежи из реабилитационных центров – 27,4 при $p < 0,05$.
- б) «контроль». У студентов этот показатель – (28,17 при $p < 0,01$) выше, чем у контрольной группы – (21,86 при $p<0,01$).
- в) шкала «принятия риска» Показатель шкалы у студентов выше – (15,76 при $p<0,01$), чем у контрольной группы – (1,38 при $p<0,01$.)
- г) В сумме показателей средний уровень самой жизнестойкости у группы студентов выше – 75,98 при $p<0,01$, чем у контрольной группы – 60,14 при $p<0,05$ [4, с.121–122].

Полученные результаты исследования позволяют делать выводы о позитивной готовности наших респондентов к профессиональной деятельности, они характеризуются жизнестойким стилем преодоления, высоким уровнем активности, позитивным взглядом на окружающий мир.

Образовательный подход подготовки специалистов-психологов, по мнению К. Роджерса «органично связан с идеологией клиент-центрированной терапии, позволяет реально психологически включить личностные, интеллектуальные, экзистенциальные ресурсы консультанта

в его профессиональное развитие и рост» [1, с. 176]. Поэтому так важно, чтобы кроме преподавания академических дисциплин со студентами, будущими психологами проводилась работа, которая могла бы способствовать их профессиональному и личностному самоопределению. [2, с. 5].

Литература

1. Пахомов, В.П. Психологическое консультирование: проблемы построения профессиональной деятельности / В.П. Пахомов, И.Л. Шелехов . – Томск : Изд-во ТГПУ, 2009. – 276 с.
2. Жигинас, Н. В. Психическое здоровье студентов / Н. В. Жигинас, В.Я. Семке. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2009. –180 с.
3. Пахомов, В. П. Психологическая служба в школьном образовании: проблема проектирования профессиональной деятельности педагога-психолога / В. П.Пахомов, И. Л. Шелехов, Е. В. Гребенникова – Томск : Изд-во ТГПУ, 2011. – 159 с.
4. Молчанова, Е. П., Писарев О.М. Жизнестойкость как составляющая часть ресоциализации личности в постпенитенциарный период : монография. – Томск : ФКУ ДПО Томский ИПКР ФСИН России, 2018. – 145 с.
5. Молчанова, Е. П. Эмоциональная составляющая жизнестойкости современной личности / Е. П. Молчанова // Интеллектуальный потенциал человека в системе образовательных процессов : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Томск, 18-30 июня 2020 г.) / отв .ред. Л.В.Ахметова. – Томск : Изд-во НТЛ,2020. – 212 с.
6. Молчанова, Е. П. Современный психотип жизнестойкости личности в изменяющихся условиях среды / Е. П Молчанова, О. М. Писарев // Интеллектуальный потенциал человека в системе образовательных процессов : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Томск, 18-30 июня 2020 г.) / отв. ред. Л.В. Ахметова. – Томск : Изд-во НТЛ, 2020 . – 212 с.

УДК 372.3/4

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

С. А. Морозова

МБОУ «Тогурская средняя общеобразовательная школа», г. Колпашево

Проблема творчества – один из участков педагогической целины.

В. А. Сухомлинский

Современное образование направлено на развитие личности. Приоритетным является выпускник, самостоятельно мыслящий, умеющий видеть и способный найти креативное решение возникших проблем. Развитие потребности в поисковой (исследовательской) активности является одним из условий, позволяющих воспитывать у обучающихся стремление к новым открытиям и знаниям.

Что подразумевается под исследовательской деятельностью в современном ее понимании? Во-первых, это умение работать с информацией, умение добывать ее из различных источников, анализировать, сравнивать, делать выводы. Это умение получать информацию не только из существующих источников информации, но и из окружающего мира, который полон «скрытой» от нас информации.

В Концепции модернизации российского образования указывается потребность формирования уникальной индивидуально-творческой личности, способной нестандартно мыслить, ориентироваться в сложных социальных проблемах. Обучение учащихся способам поиска и обработки полученной информации путем самостоятельной исследовательской деятельности – одна из актуальных задач образования в рамках компетентностного подхода. Эта проблема требует целенаправленного развития исследовательской компетентности учащихся.

Что же такое компетенция и компетентность?

Компетенция- это знание, опыт, умение по кругу вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен. Компетентность – это способность к решению жизненных и профессиональных задач в той или иной области. Компетентность предполагает наличие минимального опыта применения компетенций.

В своей педагогической деятельности я занимаюсь организацией исследовательской деятельности на уроке и внеурочное время. Моя основная задача – это научить учащихся самостоятельно добывать и перерабатывать информацию через исследовательскую деятельность. Эта задача требует целенаправленного развития исследовательской компетентности школьников, способствующей укреплению его потребности в познании. Таким образом, исследовательская деятельность по сути своей предполагает активную познавательную позицию.

Формирование исследовательской компетенции – задача нелегкая. Необходимо работать много лет, чтобы развить исследовательские умения и навыки учащихся, поднять их интерес к учебе, мотивировать их на достижение более высоких результатов. Исследовательская работа – это способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем.

К основным этапам исследовательского процесса, в доступной учащимся форме можно отнести: выявление неизвестных (неясных) фактов, подлежащих исследованию (ядро проблемы); уточнение и формулировка проблемы; выдвижение гипотез; составление плана исследования; осуществление исследовательского плана, исследование неизвестных фактов и их связей с другими, проверка выдвинутых гипотез; формулировка результата; оценка значимости полученного нового знания, возможностей его применения.

Исследовательская работа выполняет следующие функции в обучении:

- обеспечение овладения учащимися методами научного познания в процессе поиска этих методов и применения их;
- формирование у учащихся качеств творческой личности;

- формирование интереса, потребности в исследовательской деятельности;
- получение учащимися полноценных, хорошо осознанных, оперативно и гибко используемых знаний;
- Целью исследовательского метода является развитие следующих умений:
 - актуализировать противоречия;
 - находить и формулировать научную проблему;
 - формулировать цель исследования;
 - устанавливать предмет и объект исследования;
 - выдвигать гипотезу;
 - планировать эксперимент и его проведение;
 - проверять гипотезу;
 - делать выводы;
 - определять сферы и границы применения результатов исследования.

Целенаправленное и поэтапное обучение всех детей способам поиска и переработки информации, т.е. исследовательским навыкам, происходит, конечно, и на уроках. Для этого используется система дифференцированных заданий: поисковая работа, сопоставительный анализ, творческая интерпретация. Ведь даже словарную работу в 5 классе можно провести как мини-исследование: ученики по очереди знакомят класс со словарными словами из рамочки (самостоятельно выясняют лексическое значение слова, его происхождение, употребление).

Следующий аспект – это непосредственно учебно-исследовательская деятельность – т.е. деятельность, главной целью которой является образовательный результат, она направлена на обучение учащихся, развитие у них исследовательского типа мышления. Её ценность – в возможности формирования мыслительных структур научного типа, которые предполагают самостоятельность мышления, креативность и научную рефлексивность, а также способность к исследовательскому поведению. Крайне важно и то, что при организации исследовательской работы школьников происходит смещение акцентов с научной новизны знаний на их субъективность, а также на процесс овладения новыми видами деятельности.

Выбор темы исследования – очень серьезный этап, во многом определяющий будущую учебно-исследовательскую работу. Попробуем определить, какой же должна быть хорошая тема.

Хорошая тема интересна исследователю и отвечает задаче развития его личности; интересна научному руководителю:

- опирается на знания, полученные на основе базового образования, углубляет и расширяет их; соответствует принципу научности;
- доступна: соответствует возрасту, знаниям, способностям исследователя;
- посильна по объему и времени, необходимому для ее выполнения; содержит проблему, требующую решения.

Многие педагоги используют научно-исследовательскую деятельность во внеурочной деятельности. Провести учебное исследование на уроке значительно труднее. Но оно становится реальным, когда мы сумеем подготовить к этому уровню работы и себя, и учащихся. В этом большую помощь может оказать использование на уроках литературы технологии развития критического мышления, особенностью которой является «конструирование собственного знания в рамках своей собственной поисковой деятельности». Приемы этой технологии помогают понять особенности текста, авторский замысел и, как итог, развивают литературно – творческие способности, то есть именно то, что необходимо для подготовки учащихся к урокам по литературе, потому что каждое задание – это не что иное как исследование, которое наши дети должны суметь произвести, вооружившись для этого всеми необходимыми инструментами: методами анализа, синтеза, сравнения, моделирования, классификации, обобщения. Вооружить же их должны мы, учителя. Но это уже тема другого исследования.

УДК 159.9

VR-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Е. А. Мухаметдинова

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

Технологии виртуальной реальности развиваются стремительно и уже давно используются не только в игровой индустрии, но и активно внедряются во все сферы деятельности человека: военная промышленность, медицина, инженерия, машиностроение, энергетика, телекоммуникации, реклама и многое другое. И хотя технологии VR (виртуальной реальности) уже не являются чем-то уникальным, в образовании их стали использовать относительно недавно.

Виртуальная реальность – это генерируемая с помощью компьютера трехмерная среда, с которой пользователь может взаимодействовать, полностью или частично в неё погружаясь [1]. При этом задействуются зрение, слух и осязание, воздействуя на ощущения и реакции человека. Находясь в виртуальной среде, человек испытывает ощущения, максимально приближенные к реальным.

В основе обучения с применением VR-приложений лежит иммерсивность (от англ. Immersive – «создающий эффект присутствия, погружения») – **технологии** полного или частичного погружения в виртуальный мир или различные виды смешения реальной и виртуальной реальности. RR (real reality) – дословно «реальная реальность» или объективная реальность, в которой мы находимся и которую воспринимаем органами чувств [3] То есть, эти технологии в буквальном смысле погружают человека в заданную событийную среду.

Использования технологий виртуальной реальности в образовании имеют ряд преимуществ [1]:

1. Наглядность. Погружение в виртуальное пространство позволяет человеку в деталях изучить объекты и явления, которые невозможно или очень сложно увидеть в реальном мире. Например, анатомические особенности человеческого тела, природные явления, экспедиция на луну, погружение под воду, путешествие по человеческому телу и др.

2. Сосредоточенность. Погружаясь в виртуальный мир, учащийся практически абстрагируется от внешних раздражителей, что позволяет всецело концентрироваться на материале, и помогает лучше усваивать его.

3. Вовлечение. Обучение с помощью VR-приложений с высокой точностью программируется и контролируется. В виртуальной реальности учащиеся могут проводить различные химические и физические опыты, эксперименты, стать свидетелями значимых исторических событий, решать поставленные сложные задачи в увлекательной игровой форме.

4. Безопасность. В виртуальной реальности можно без каких-либо опасений проводить сложные эксперименты, осваивать навыки управления транспортом, проводить исследовательскую работу и многое другое. Независимо от сложности сценария учащийся не нанесет вреда себе и другим.

5. Эффективность. Исследования показывают, что мы запоминаем только 20 % от того, что мы слышим, 30 % – от того, что видим, и до 90 % – от того, что делаем сами или испытываем во время симуляции. Виртуальная реальность позволяет получить реальный опыт присутствия, повышая эффективность обучения и вероятность запоминания в несколько раз [2].

Отдельно стоит упомянуть, что с помощью VR-приложений существенную часть информации можно преподнести в игровой форме. Используя VR-приложения можно так же закреплять пройденный материал, проводить практические занятия, организовывать проектную деятельность и многое другое. Таким образом, сухая теория становится наглядной, понятной, а главное интересной, чем еще больше вовлекает учащихся в процесс обучения и увеличивает эффективность образования.

Несмотря на колоссальные возможности технологий виртуальной реальности, в образовании они используются не в полной мере. Это связано в первую очередь с недостатком готовых качественных VR-приложений для образовательных целей, методических рекомендаций и дороговизной данных технологий.

На данном этапе VR-технологии внедряются в образование на уровне экспериментов и в основном в систему дополнительного образования. Так, например, в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» во многих центрах и домах творчества для детей открылись новые творческие объединения. Не исключением стал и «Центр детского творчества» города Киселёвска, где создано творческое объединение «VREALIE». У учащихся школ появилась возможность освоить 3 дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы «Виртуальный мир», «Технологии виртуальной и дополненной реальности» и «Разработка AR/VR-приложений». На занятиях старшеклассники знакомятся на практике с тех-

нологиями и инструментарием виртуальной и дополненной реальности, создают AR/VR-приложения для Android и Windows, проектируют и разрабатывают VR/AR-контенты, работают с современным оборудованием. Всё это помогает им в самоопределении. Не в теории, а в процессе практической деятельности будущие выпускники школ приобретают первый предпрофессиональный опыт профессий будущего – дизайнера виртуальных миров, продюсера AR игр, режиссера VR фильмов, архитектора адаптивных пространств, дизайнера интерактивных интерфейсов в VR и AR и др.

В заключение отметим, что общество стоит на пороге совершенно нового этапа в развитии всей образовательной сферы: технологичного, эффективного и по-настоящему увлекательного. И именно сейчас педагогам необходимо сделать первый шаг навстречу этому будущему, чтобы быть конкурентоспособным в профессиональной деятельности в будущем.

Литература

1. Что такое виртуальная реальность: свойства, классификация, оборудование – подробный обзор области. – Перевод статьи «Virtual reality». – Режим доступа: <https://trproger.ru/translations/vr-explained/> (дата обращения: 30.10.2020).
2. Виртуальная реальность в образовании. – Центр развития компетенций в бизнес-информатике высшей школы бизнеса. – Режим доступа: <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/> (дата обращения: 30.10.2020).
3. Полное погружение: как VR-приложения помогают детям учиться. – Яндекс.Дзен. – Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/id/5a2cd210a815f1e7d2fcb89c/polnoe-pogrujenie-kak-vrprilozeniia-pomogaiut-deti-5b790eea51ae3000a974bc1e> (дата обращения: 30.10.2020).

УДК 371

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н. С. Павлова

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32», г. Томск

В современном обществе в связи с быстро меняющимися условиями жизни, повышением эмоционального и психического напряжения существует актуальность в изучении и развитии интеллектуальных способностей у детей младшего школьного возраста. Современная начальная школа является важнейшим этапом развития гармоничной личности, представляет собой социальный институт. Для достижения положительных результатов в учебном процессе немаловажную роль играет заинтересованность детей обучением, а также привлечение к работе на уроках всех учеников с различным интеллектуальным развитием. Важно отметить, что у каждого ребенка есть таланты и способности. Но для того, чтобы они могли выражать свои идеи и мысли, нужна

помощь взрослых. Задача учителя – использовать различные методы обучения, включая игры на занятиях, для целенаправленного развития интеллекта обучающихся.

На современном этапе развития общества все больше требуются квалифицированные специалисты с высоким уровнем интеллектуальных возможностей, основы которых закладываются в школьный период развития. Анализ психолого-педагогическую литературу по проблеме интеллектуального развития обучающихся зависит, прежде всего, от содержания и логики изложения учебных предметов. Школьное образование наряду с познавательной функцией должно реализовывать и развивающую функцию – усложнять, расширять индивидуальные ресурсы личности.

Пытаясь дать точное определение интеллекта, психологи сталкиваются с различными и значительными трудностями. Слово «интеллект» происходит от латинского, что в переводе означает «знание», «понимание». Первоначально этот термин относился исключительно к рациональным психическим функциям психики человека. Сегодня этот термин охватывает когнитивные процессы в целом.

В своих научных трудах Аристотель и Платон ставят интеллект на первое место. Согласно Платону, интеллект – это способность мыслить, а именно рациональное мышление, в отличие от других духовных способностей, таких как интуиция, воображение и чувства [6].

«Быть человеком и быть интеллектуальным – совершенно различные вещи. Мы биологические создания со всеми необходимым и иногда нежелательным багажом, который происходит из многих этапов эволюции». «Интеллектуальная сфера стоит неким особняком, поскольку ее связи со строением мозга невероятно сложны. Раньше многими физиологами и врачами было принято считать, что интеллект зависит от массы и величины мозга. Однако, после проведения ряда опытов, наблюдений по сопоставлению умственных способностей одаренных и умственно отсталых людей с размерами мозга, было выявлено, что масса мозга не определяет интеллектуальных возможностей человека».

В своей работе психолог И. А. Домашенко описывает интеллект как общую познавательную способность, определяющую готовность человека к усвоению и использованию знаний и опыта, а также к разумному поведению в проблемных ситуациях.

Дж. Гилфорд описывает интеллект как способность обрабатывать информацию. При этом под информацией следует понимать весь спектр восприятия человека. В работе М. А. Холодная описывает интеллект как форму организации индивидуального опыта в виде имеющихся ментальных структур [5].

Для С. Л. Рубинштейна интеллект сравним с общей одаренностью личности, и представляет собой совокупность общих умственных способностей» [1].

Б. Г. Ананьев рассматривал интеллект как многоуровневую организацию познавательных сил, объединяющий процессы, состояния и свойства личности. Эта организация связана с нейродинамическими, вегетативными и метаболическими показателями человека. Это своеобразные эквиваленты человеческого интеллекта.

Важно отметить, что теоретические подходы к изучению интеллекта не могут игнорировать повседневные идеи. Особый интерес представляет наличие в обыденных представлениях представления о взаимосвязи уровня развития интеллекта с морально-нравственными качествами личности, которым в настоящее время не уделяет должного внимания. Таким образом, можно дать определение интеллекта как некоторой способности, определяющей общую успешность адаптации человека к новым условиям. Механизм интеллекта проявляется в решении задачи во внутреннем плане действий при доминировании роли сознания над бессознательным.

В свою очередь психолог Говард Гарднер выделяет девять видов интеллекта:

1. Лингвистический. Способность пользоваться словами в устной и письменной речи. В школьном возрасте этот вид интеллекта развивается наиболее активно: школьники много пишут, читают, говорят.

2. Логико – математический. Способность оперировать числами, например: у бухгалтеров, программистов, учёных.

3. Визуально-пространственный. Способность воспринимать мир визуально, анализировать его. Люди, у которых хорошо развит этот вид интеллекта, успешно отображают мир графически. Хорошо развит интеллект у гидов, охотников, художников, архитекторов и ориентировщиков.

4. Телесно-кинестетический. Способность пользоваться телом для выражения эмоций, чувств. Хорошо развит у танцоров, актёров.

5. Музыкальный. Способность воспринимать, создавать и исполнять музыку. Такие люди обладают чувством ритма. Хорошо развит ритм у композиторов, певцов. 6. Натуралистический. Способность разбираться в различных живых организмах. Эти люди имеют большой интерес к окружающему миру.

7. Межличностный. Способность к коммуникациям, способность понимать чувства людей.

8. Интраперсональный. Способность оценивание себя к самоконтролю, понимание своих отрицательных и положительных сторон.

9. Экзистенциальный. Способность формулировать ответы и вопросы на темы смерти и жизни [3].

Интеллектуальное развитие ребенка – многогранный процесс, связанный с развитием всех сторон личности ребенка. Оно является важнейшей составляющей общего психического развития, подготовки ребенка к обучению и дальнейшей жизни.

Свойства психики человека основа его интеллекта и всей его духовной сферы формируется главным образом в младшем школьном возрасте, и поэтому перед учителем начальных классов встает задача развития ребенка, его творческих способностей, воспитания творческой личности в целом. Интеллектуальное развитие происходит не само по себе, а в результате многостороннего взаимодействия ребёнка с другими людьми: в общении, в деятельности и, в частности, в учебной деятельности.

Развить интеллект у обучающихся можно через использование методов на уроках и занятиях.

Слово «метод» происходит от греческого «методос», что в переводе на русский язык означает «путь исследования, теория» и способ достижения какой – либо цели или решения конкретной задачи. Давая определение метода, ученые – дидакты акцентируют внимание на разных сторонах этого понятия.

Так, И.Ф.Харламов наряду с организацией учебной деятельности учащихся выделяет в методах обучающую работу учителя. Он дает следующее определение: «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом». По его мнению, метод обучения органически включает в себя обучающую работу учителя и организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся [4].

Из учебного пособия по педагогике Пидкасистый П.И., Краевский В.В., Миняев А.Ф. дали понятие термину «метод обучения» – это способы деятельности учителя и обучающихся, направленные на решение задач обучения [2].

Для развития интеллекта у обучающихся можно отнести игровой метод. Его главное преимущество в том, что в ситуации игры процессы восприятия происходят в сознании ребенка быстрее и точнее. Они передают обучающее действие в условный план, который задается соответствующей системой правил или сценариев. Игровой метод обучения отличается чёткостью постановки цели и соответствующим ей педагогическим результатом. Ценность этого метода состоит в том, что в игровой деятельности обучающая, развивающая и воспитательная функции действуют в тесной взаимосвязи. Игра как метод обучения организует, развивает обучающихся, расширяет их познавательные возможности, воспитывает личность.

В игре способности людей проявляются по – разному, порой неожиданные способности любого человека, а ребенка в особенности. И. Хейзинг отмечал, что человеческая культура возникла и разворачивается как игра. Игра – вид продуктивной деятельности, где мотив лежит не в ее результате, а в самом процессе. Игра как вид деятельности сопровождает человечество на протяжении всей его истории, переплетаясь с культовым поведением, спортом, искусством, в особенности исполнительскими его формами.

Некоторые учителя в своей работе используют игровой метод обучения на уроках, но не все. Обучающимся очень важны игровые методы на уроках. Благодаря этим методам, ребёнок может повысить свой уровень интеллектуальных способностей, мышления, памяти и творчески развить себя.

В нашей работе в качестве педагога дополнительного образования я использую игры по спортивному ориентированию.

На примере, многих методик была создана своя рабочая программа по спортивному ориентированию. Эта программа отличается тем, что в ней представлены этапы всестороннего развития обучающихся. Разви-

тия интеллекта можно проследить на этапе взаимодействия детей с картой. В процессе ориентирования на местности спортсмен должен читать карту, следить за местностью, контролировать расстояние и выдерживать направление по компасу. Читая карту, спортсмен выбирает путь движения, определяет надёжные ориентиры, которые легко определяются на местности по ходу движения, определяя местонахождение. При взгляде на карту можно зафиксировать и представить себе картинку местности в пределах карты, уметь найти на карте отдельные ориентиры, а также как они расположены по отношению к друг другу. В процессе соревновательной деятельности спортсмен постоянно переключает свое внимание, между различными объектами. Это помогает развить свои интеллектуальные способности.

Благодаря поэтапной работе, описанной в нашей программе, игровой метод помогает развить интеллект обучающихся. Таким образом, на данном уроке обучающиеся развивали интеллект. Заметим, что все обучающиеся проявили большой интерес, так как игровой метод позволяет не только развить свой интерес, но и замотивировать обучающихся.

Таким образом, в реализации игровых методов с развивающими упражнениями на развитие интеллектуальных способностей достигается основная цель обучения – расширение зоны ближайшего развития ребёнка и последовательный перевод её в непосредственный актив, то есть в зону актуального развития. Игровой метод обучения делится на две группы: традиционные и инновационные игры. В настоящее время при традиционных методах работа формируется слабо. Так как при работе с картой нужно визуализировать и сопоставлять карту с реальностью. Из всего вышесказанного, можно сделать выводы: Использование на занятиях игровые методы обучения, позволяют развить интеллект обучающихся. Игры на занятиях позволяют замотивировать обучающихся к изучению нового.

Литература

1. Арсеньев, А. С. Размышления о работе С. Л. Рубинштейна «Человек и мир» / А. С. Арсеньев // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – 170 с.
2. Пидкасистый, П.И. Учебник по педагогике / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус ; под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2014. – 624 с.
3. Уринбоева, Л. У. Развитие интеллектуальных способностей учащихся / Л. У. Уринбоева // Научный журнал. – 2017. – 76 с.
4. Харламов, И.Ф. Педагогика. / И.Ф.Харламов – Москва : Гардарики, 1999. – 520 с.
5. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М. А. Холодная. – Санкт – Петербург : Питер, – 2002. – 264 с.
6. Яхьяева, А. Х. Младший школьный возраст: психолого-педагогические условия развития интеллектуальных способностей / А. Х. Яхьяева // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 4 (100). – 306 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Т. И. Печенкина, Ю. В. Гладущенко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

В образовательном процессе коммуникация является основной функцией образования и представляет собой обмен знаниями, информацией и интеллектуальной собственностью. Это средство, с помощью которого обучающийся совершенствует себя как персону контактная и практикоориентированная (учебно-познавательная, экспериментальная и проектная, а также практикоориентированная деятельности).

Профессиональная коммуникативная компетентность педагога–психолога – это система знаний, умений и отношений, связанных со способностью педагога–психолога устанавливать и поддерживать такой уровень общения с учениками, их родителями, коллегами, который обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности [1, с. 27].

Будущие педагоги-психологи получают необходимый учебный материал различными видами обучения, а также налаживают и закрепляют интегральную индивидуальность, которая является теоретико-методологической основой изучения коммуникативной активности целостной индивидуальности человека [2, с. 148]. На занятиях с активными методами обучения (дискуссии, тренинги, деловые игры, «круглый стол», кейс-метод и другие формы), практиках и различных формах студенческих активностей (студенческие объединения, проектная деятельность) студенты имеют возможность развить свои профессиональные коммуникативные компетентности, которые выступают комплексным качеством, реализующим в себе общекультурное наследие и широкий спектр проявления профессиональной деятельности и являются характеризующим социальную сущность человека [3, с. 287].

На базе Томского государственного педагогического университета было проведено исследование, в котором приняло участие 34 студента 2, 3 курсов, обучающихся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Возраст респондентов 19-20 лет. По гендерному составу 6 % составили юноши, соответственно 94 % – девушки.

На первом этапе исследования для определения базовых коммуникативных навыков у студентов был использована методика «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (перевод и адаптация Гильбуха).

В ходе исследования выяснилось, что в таких блоках коммуникативных навыков как «умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстников»; «умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»»; «умение самому оказать сочувствие, поддержку»; «умение обратиться к сверстнику с просьбой»; «реагирование на несправедливую критику», «реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника» у студентов преобладает компетентный способ коммуникации. В блоке «умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников» выбор способа

коммуникации у студентов распределился примерно в равной степени между компетентным и зависимо-компетентным способом коммуникации, с небольшим преимуществом в сторону компетентного способа.

В блоках «реагирование на попытку вступить с тобой в контакт», «умение вступить в контакт с другим человеком, контактность», «реагирование на справедливую критику» преобладает зависимо-компетентный способ коммуникации, далее по мере убывания идут компетентный и зависимый способы коммуникации. Несмотря на третье место, которое занимает в блоках «реагирование на попытку вступить с тобой в контакт», «умение вступить в контакт с другим человеком, контактность» зависимый способ коммуникации, по сравнению с другими блоками коммуникативных навыков теста, в данных блоках имеет достаточно значимые показатели (17,6 % и 14,7 %).

Также важно отметить, что на втором месте по преобладающему способу коммуникации в блоке «реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника» (26,5 %) – зависимый способ коммуникации. Агрессивный способ коммуникации представлен у респондентов незначительно. Отметим, что в блоке «реагирование на справедливую критику» у респондентов преобладает компетентный способ коммуникации (50 %), у 32,3 % испытуемых выявился компетентно-агрессивный способ коммуникации и 17,6 % студентов имеют зависимо-компетентный способ коммуникации. Результаты методики представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты теста коммуникативных умений Л. Михельсона, в %

Коммуникативные навыки	компетентный	зависимый	агрессивный	зависимо-компетентный	компетентно-агрессивные
Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника	88,2	5,8	2,9	2,9	0
Реагирование на справедливую критику	35,3	5,9	2,9	38,2	17,6
Реагирование на несправедливую критику	50	0	0	17,6	32,3
Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника	52,9	26,5	5,9	8,8	5,9
Умение обратиться к сверстнику с просьбой	58,8	0	0	38,2	2,9
Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет"	88,2	8,8	2,9	0	0
Умение самому оказать сочувствие, поддержку	64,7	2,9	0	29,4	2,9
Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников	44,1	2,9	0	41,2	11,8
Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	32,3	17,6	0	50	0
Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт	29,4	14,7	0	55,9	0

На втором этапе исследования был проведен опрос в форме анкетирования. Первый блок вопросов содержал вопросы, позволяющие выявить такие коммуникативные компетенции как умение ставить цели и задачи общения, наличие опыта конструктивного разрешения конфликта, способность проявлять лидерские умения, наличие опыта конструктивного общения в различных организациях, сформированность коммуникативной компетентности. Второй блок, состоящий из открытых вопросов, позволил выявить установки студентов относительно возможности формирования профессиональных коммуникативных компетенций посредством дистанционных технологий обучения. В ходе опроса были получены следующие результаты: на вопрос «умеете ставить цели и задачи» 47 % студентов выбрали вариант «скорее да, чем нет»; 41,2 % обучающихся ответили «да»; 8,8 % респондентов выбрали ответ «скорее нет, чем да» и 2,9 % опрошенных не имеют данной компетенции. Как выяснилось, большинство студентов имеет опыт конструктивного разрешения конфликтов (47 %); 29,4 % респондентов на данный вопрос выбрали вариант «скорее да, чем нет»; 14,7 % студентов не уверены, что обладают таким опытом; 5,9 % респондентов ответили «нет»; 2,9 % студентов затруднились ответить на вопрос. Способны проявлять лидерские качества 35,3 % студентов; 41,2 % обучающихся уверены, что у них скорее присутствует данное качество, чем отсутствует; 17,6 % респондентов затруднились дать ответ и 5,9 % студентов считают, что скорее не имеют таких качеств. Большинство будущих педагогов-психологов считают, что имеют опыт конструктивного общения в организациях и коллективах (61,7 %); не уверены, что имеют такой опыт 14,7 % студентов. Выяснилось, что среди обучающихся столько же, у кого нет такого опыта, сколько затруднившихся с ответом (11,8 %). На вопрос «имеете опыт иноязычного общения?» были получены следующие ответы: 55,9 % студентов не имеют такого опыта; 17,6 % респондентов имеют опыт; 14,7 % студентов ответили «скорее да, чем нет»; 11,8 % респондентов выбрали ответ «скорее нет, чем да». Большинство студентов считают, что у них в целом сформирована коммуникативная компетентность и выбрали вариант «скорее да, чем нет» (55,9 %); 29,4 % респондентов уверены, что она у них сформирована (ответ «да»); 11,8 % обучающихся затруднились с ответом и 2,9 % респондентов выбрали ответ «скорее нет, чем, да».

В ходе анализа результатов опроса на открытые вопросы, были получены следующие результаты: на открытый вопрос «какие условия необходимо создать в вузе для формирования профессиональных коммуникативных компетенций» большинство студентов предлагали, во-первых, в образовательный процесс вводить больше активных методов обучения (дискуссии, игры, тренинги, моделирование коммуникативных ситуаций, проектная деятельность и т.д.), во-вторых, создавать благоприятный психологический климат в группе, в-третьих, организовывать неформальное общения студентов, проводить различные мероприятия («кураторский час»), в-четвертых, повышать учебную мотивацию студентов.

По вопросу «может ли дистанционное обучение способствовать формированию профессиональных коммуникативных компетенций?» были получены неоднозначные мнения.

Большинство студентов второго курса отмечали негативные моменты дистанционного обучения в контексте формирования профессиональных коммуникативных компетенций и приводили следующие аргументы: «важен личный контакт, возможность видеть и ощущать собеседника», «дистанционное обучение не дает развиваться как личность, пропадает интерес подключаться к паре в домашней обстановке, нет сосредоточения на учебной дисциплине», «важно живое общение с преподавателями и одногруппниками, т.к. восприятие учебы совершенно другое», «на очном обучении ежедневно происходит коммуникация между обучающимися, на «дистанте» такой возможности нет, поэтому развитие коммуникативных способностей затруднено».

Обучающиеся третьего курса (75 %) отмечали положительные моменты дистанционного обучения и возможностей формирования коммуникативных компетенций: «это также своеобразное умение «переступить через себя», умение вести диалог не «глаза в глаза», а через камеру, или даже просто в экран монитора, ведь не всегда есть возможность включить камеру. Это очень похоже на работу видеоблогера, который не видит своих подписчиков, но тем не менее общается с ними, может доступным языком донести до них определенную информацию. Поэтому я считаю, что дистанционное обучение всё же способствует развитию наших коммуникативных компетенций», «дистанционное обучение предусматривает проявление иных методов коммуникации, что позволяет расширить свои представления о методах коммуникации».

Таким образом, будущие педагоги-психологи имеют в целом сформированные базовые коммуникативные навыки, в различных коммуникативных ситуациях они используют компетентный способ коммуникации, то есть преобладает общение на равных, партнерская позиция. Однако, в ситуациях, когда необходимо вступить в контакт с другим человеком или дать реакцию на справедливую критику студенты могут использовать как зависимый (неуверенное поведение), так и компетентный способ коммуникации. Большинство студентов считают, что у них сформирована коммуникативная компетентность, умеют ставить цели и задачи общения, имеют опыт конструктивного разрешения конфликта, способны проявлять лидерские умения, имеют опыт конструктивного общения в различных организациях. В результате обобщения мнений студентов о возможностях формирования профессиональной коммуникативной компетентности, в том числе в условиях дистанционного обучения выяснилось, что необходимо увеличить количество занятий с применением активных методов обучения, обеспечить благоприятную психологическую атмосферу на занятиях, организовать больше возможностей для неформального студенческого общения, повысить учебную мотивацию студентов. По мнению обучающихся, помимо проблемных моментов дистанционного обучения (отсутствие «живого контакта», технические проблемы, создание «эффекта присутствия»

и др.), есть и положительные: можно развивать коммуникативные компетенции студентов, используя новые возможности онлайн-обучения.

Литература

1. Вяткин, Б. А. Теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина: история и современность / Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман // Образование и наука. – 2017. – № 2. – С.145–160.
2. Долгова, В. И. Эмпатия и коммуникативная компетентность / В. И. Долгова. Челябинск : АТОКСО, 2007. – 253 с.
3. Печенкина, Т. И. Эмпатия как составляющая коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов / Т. И. Печенкина, В. Н. Куровский // Развитие педагогического образования в России : материалы II Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. – Томск : ТГПУ, 2019. – С. 286–291.

УДК 37.01

ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

С. И. Поздеева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

В настоящее время много говорят о необходимости организации в любом образовательном учреждении режима функционирования и режима развития. Инновационная деятельность становится не только рекомендуемым направлением в деятельности ОУ, но и необходимым условием его выживания в режиме конкуренции, зарабатывания дополнительных бонусов и баллов, чтобы рассчитывать на дополнительное финансирование и материально-техническое обеспечение. Благодаря инновационной деятельности и сложившемуся инновационному имиджу образовательное учреждение становится узнаваемым в городе (регионе) и востребованным со стороны детей и родителей как заказчиков и потребителей образовательных услуг.

Агентами изменений всегда являются педагоги: именно от их вовлеченности в инновационную деятельность, в реальные изменения образовательной практики зависят как результаты работы организации в целом, так и результаты деятельности конкретного педагога. Г.Н. Прозументова определяла образовательные инновации как те изменения, которые человек осуществляет по собственной инициативе, при собственном непосредственном участии: «...инновации – это мир, «делаемый» человеком» [1, с.19]. Этим они принципиально отличаются от инноваций в образовании, которые осуществляются по указанию администрации, смысл которых педагоги не всегда понимают и разделяют, на содержание которых они не могут влиять.

Образовательные инновации являются «способом перехода человека от анонимного существования в системе образования к выделению и созданию им в практике образования мест «личного присутствия»...» [там же, с.21]. Субъектная позиция педагога в образовательных инновациях означает, что педагог вовлечен в инновационную образователь-

ную деятельность, т.е. участвует в ней, реализуя свои профессиональные замыслы и интересы, влияет на нее своими инициативными действиями (проектными, пробными, рефлексивными). Наш опыт работы в инновационной школе (Школа совместной деятельности – МБОУ СОШ № 49 г. Томска) позволяет зафиксировать следующие особенности деятельности педагога как субъекта образовательных инноваций.

1. Наличие разных уровней участия педагога в инновационной деятельности [2]: а) разработнический (высокий уровень): иницирую, создаю, исследую; б) организационный (средний уровень): организую, пробую, анализирую; в) пользовательский (низкий уровень): воспроизвожу, повторяю, иду вслед за кем-то. Педагог может выбирать уровень участия в инновациях и двигаться в индивидуальном направлении и темпе. Для этого управление не заставляет педагога быть «инновационщиком», а создает условия для погружения педагога в инновационную деятельность и его движения от низкого уровня к высокому, что может стать одним из сценариев его профессионального-личностного развития.

Педагоги-разработчики являются тем «локомотивом», который удерживает и продвигает в технологическом смысле инновационную идею; педагоги-участники активно апробируют новые технологии, используют уже готовые технологии, соответствующие инновационной идее; педагоги-пользователи (или стажёры) точно пробуют лишь отдельные приемы, идут вслед за разработчиками и участниками. Возможность разных уровней участия актуализирует необходимость в ОУ наставнической деятельности, когда педагоги, находящиеся на более высоком уровне инновационной активности, сопровождают остальных, которые пока только погружаются в инновационное пространство.

2. Необходимость профессиональной коммуникации в педагогическом сообществе, в рамках которой совместно восстанавливается смысл инновации (ключевая инновационная идея), вырабатывается общий язык, обсуждается ход инновационной деятельности. Вовлеченность в инновации невозможна без постоянного проговаривания педагогов друг другу того, что и как мы делаем вместе, как мы понимаем смысл осуществляемых нами изменений, что у нас получается, а что – нет. М. Фуллан, известный специалист в области образовательных реформ, пишет: «...на уровне педагога степень внедрения образовательной реформы очень сильно связана с тем, как преподаватели взаимодействуют друг и с другом...В стенах школы коллегиальность среди преподавателей, которая измеряется частотой общения, взаимной поддержкой, помощью и т.д. стала серьезным индикатором успеха реализации реформы» [3, с.120].

3. Разработка механизмов тиражирования и масштабирования инноваций в других образовательных организациях. К сожалению, многие инновации не доходят до массового потребителя, т.к. они не упакованы в алгоритмы образовательной деятельности, которым можно пользоваться в других условиях, когда конкретная инновация

«отрывается» от его носителя (автора). На наш взгляд, такой алгоритм может включать: цель (задачи); этапы деятельности (описание процесса); перечень основных способов и приемов; методические рекомендации; предполагаемые результаты и способы их оценки. Другими словами, педагогу важно довести свою инновационную деятельность до уровня технологической разработки, которая должна включать целевой, процессуальный, инструментальный, методический и инструментальный блоки. В противном случае его субъектную позицию нельзя считать полностью реализованной. Созданную технологическую разработку важно представлять широкому сообществу в форме педагогических мастерских и мастер-классов, выступлений на конференциях, через участие в курсах повышения квалификации педагогов и т.д.

Сложность технологизации образовательной инновации заключается в том, что технологию можно присвоить только вместе с ее инновационной идеей: если педагоги не разделяют смысла инновации, технология «не работает». Инновации в образовании, не требующие субъектной позиции педагога, масштабируются легче и быстрее, потому что они попадают в руки педагогу уже в первичной технологической «оболочке», которая потом наполняется конкретным содержанием (предметным, тематическим, методическим). В данном случае педагогу достаточно убедить широкую общественность в том, что данная технология обеспечивает высокие образовательные результаты (предметные, метапредметные, личностные) и имеет минимум рисков и ограничений.

Таким образом, педагог как субъект образовательных инноваций, во-первых, понимает, что участие в инновационной деятельности – это эффективный способ профессионально-личностного развития, во-вторых, имеет возможность выбирать уровень, способ и форму участия в инновационной деятельности, в-третьих, осуществляет технологические пробы и оформляет их в соответствующие разработки, которые он презентует в профессиональном сообществе.

Литература

1. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск : Томский государственный университет, 2009. – 448 с.
2. Поздеева, С. И. Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребенка : монография / С. И. Поздеева ; ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во ТГПУ, 2013. – 168 с.
3. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан ; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. – Москва : Просвещение, 2006. – 272 с.

МУЗЕЙ ТОМСКОЙ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Н. А. Постников¹, Т. А. Тужикова²

*¹ДОО ВО «Томская духовная семинария
Томской епархии Русской Православной Церкви», г. Томск*

*²ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск
²МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32», г. Томск*

У города Томска богатая 400-летняя история, запечатленная в архитектурных ансамблях, облике города. Одним из них является Томская духовная семинария – одно из старейших учебных заведений Томска, основанная в 1858 году епископом Томским и Енисейским Парфением (Поповым). В 2008 году в рамках празднования 150-летия семинарии, по благословению Патриарха Московского Алексия II, при ней открыт Церковно-археологический музей, работа которого направлена на приобщение посетителей к духовному опыту и отечественным традициям России.

Музей при ТДС является первым такого типа кабинетом за Уралом. Его идея во многом напоминает подобного вида кабинет в Троице-Сергиевой лавре в Москве, где собраны предметы древнерусского искусства, церковная утварь и многое другое, то есть все, что можно отнести к предметам православной культуры. Музейной образовательной средой, формирующей гражданскую идентичность, необходимо считать не только сам музей, но и прилегающие к нему территории Томской Духовной семинарии, Богоявленский кафедральный собор, а также Иверскую часовню Божией Матери на площади перед собором. На этом мы акцентируем внимание в процессе формирования духовных ценностей и культуры, в работе педагога, занимающегося проведением занятий по ОПК (основам православной культуры) на базе музея ТДС.

Что представляет данный музей и его экспозиция? Каждый из ее разделов включает определенные сведения о развитии православия, его традициях. В музейной экспозиции представлены экспонаты по следующим основным разделам:

- 1) церковное облачение;
- 2) нумизматика (коллекция Евангельских монет);
- 3) старопечатные книги (житие, церковные и богослужебные книги);
- 4) богослужебная утварь (предметы для совершения богослужения, такие как Напрестольные кресты, Евангелие и др.);
- 5) история Томской Епархии (фото и архивные материалы об известных священниках и миссионерах);
- 6) иконография.

Так в разделе «Иконография» имеются 3 подраздела:

- 1) иконография Спасителя;
- 2) Богородичные иконы;
- 3) иконы Святых угодников Божьих.

Представленные на экспозиции иконы различные по времени написания, большая часть относится к XVII–XIX вв., как и в прочем, многие экспонаты, хранящиеся в музее.

По мнению ученых-практиков, педагогов, они помогут обучающимся:

- 1) понять наши отеческие корни и устремления предков;
- 2) поразмышлять о том, чем они жили, их духовном мире;
- 3) что было главным и ценным в их жизни;
- 4) увидеть через экспонаты историческую картину того времени;
- 5) узнать об иконографии, старинных иконах, а также чем последние отличаются от картин.

Учитывая мнения специалистов, добавим, что в разработке целей и задач, стоящих перед музеем, принимали участие как педагоги-практики школ № 16, 32, 43, 58, так и психологи, заместители директоров по ВР города Томска, магистранты и студенты ТДС, ТГПУ, ТГУ. Это объединение получило название Ресурсной лаборатории по духовно-нравственному воспитанию. В рамках занятий их интересовало следующее:

- 1) специфика музейной среды;
- 2) позиция музейного педагога;
- 3) методика проведения музейных занятий со школьниками;
- 4) проектирование таких занятий;
- 5) учет специфики возрастных особенностей детей и их психологии;
- 6) индивидуальные особенности музейных зрителей;
- 7) специфика восприятия экспонатов.

Учитывая, что перед представителями данной лаборатории была поставлена непростая задача: разработка и апробация музейных занятий в рамках курсов «Основы религиозных культур и светской этики», «Социокультурные истоки», целевых программ по воспитанию и дополнительному образованию на базе музея ТДС, потребовалось выявить специфику их организации и проведения, познакомиться с историей уникального кабинета, его коллекциями. Собрание музея Томской духовной семинарии имеет уникальную нумизматическую коллекцию. Ректор семинарии, митрополит Томский и Асиновский Ростислав, являясь исследователем библейской археологии, передал музею коллекцию древних монет, которые имели хождение во времена земной жизни Иисуса Христа и упоминаются в Евангелии.

Преподавание дисциплин духовно-нравственной направленности – трудная вещь, так как требует от преподавателя предельной концентрации при подготовке к занятиям, а также внимания при их проведении, ведь преподаватель не имеет права на проповедь (в соответствии с Конституцией РФ ст.14.1). Исследования в отношении всех модулей данной программы представляются чрезвычайно обширными, поэтому для рассмотрения выбран один, но наиболее значимый модуль – ОПК, о чем говорится в преамбуле к закону о свободе совести и религиозных объединения. Соответственно, данная статья призвана выявить особенности преподавания указанной дисциплины с использованием ресурсов одного из старейших учебных заведений города – Томской Духовной семинарии, где с 2008 года открыт Церковно-археологический

музей, а в 2011 году запущена работа ресурсной лаборатории. Таким образом, ОПК – это не Закон Божий, а знакомство с культурой в первую очередь, а музейная педагогика – это научная дисциплина, находящаяся на стыке музееведения, педагогики и психологии и рассматривающая музей как образовательную систему.

ОПК – предмет культурологический и его невозможно освоить без понимания культуры православия в целом. Хранителями такой культуры являются, в первую очередь, люди, а продукция их деятельности, выраженная, в том числе, и уникальными произведениями церковного искусства, бережно сохраняется музеями. Именно поэтому мы акцентировали внимание на преподавании дисциплин духовно-нравственной направленности с использованием ресурсов музейного комплекса ТДС. Предметом деятельности стало выявление особенностей методики преподавания основ православной культуры с использованием его ресурсов, проектирование методических разработок практических и вспомогательных занятий, которые могли бы обогатить экскурсию в музее.

Музейная экскурсия является одной из составляющих деятельности педагога в музее. Однако, работа в музее начинается с подготовки экспозиции и конструированием соответствующего маршрута будущей экскурсии. Музейная экспозиция является специфическим «средством предъявления» памятника зрителю. В ее пространстве формируются методы и маршруты показа памятника. Преимущества музейной экскурсии перед другими образовательными формами в том, что объекты восприятия являются подлинниками, а их диапазон очень широк – от природного памятника до произведения искусства. Они обладают большим познавательным потенциалом, являясь отражением процессов развития природы и цивилизации, конкретной эпохи, судьбы автора или целого народа. Соприкосновение с подлинником учит понимать и чувствовать окружающий мир, оценивать творческие возможности человека, то есть приобщает к знаниям и основам культуры. Отметим еще одну ее особенность.

Экскурсия – это и контакт с музейным педагогом, коммуникации с его помощью между памятником и зрителем. Общение с ним обогащает восприятие зрителя, развивает его способность к самостоятельному суждению и межличностному взаимодействию [2, с. 7]. Но все это может произойти лишь в том случае, если такой посредник имеет соответствующую психолого-педагогическую подготовку, владеет спецификой экскурсионной работы и формами анализа музейного памятника. По популярности и педагогической эффективности традиционная экскурсия остается самой демократичной формой музейного обучения. Ее преимущества в следующем:

- экскурсия опирается на подлинник;
- процесс обучения происходит в музейных залах, являющихся наиболее органичной средой для восприятия музейного памятника;
- контакт с музейным сотрудником (экскурсоводом), посредником в передаче знаний обогащает восприятие, развивает способность к самостоятельному суждению и межличностному контакту.

В образовательной практике сформировались четыре основных типа экскурсии: ознакомительная, образовательная, развивающая и воспитательная. Данная типология экскурсий предложена Соколовой Н.Д. и Алексеевой Н.А. в работе «Основы экскурсионного дела» [1].

Нами намеренно не был обозначен еще один и, очевидно, важнейший компонент – это постоянно перемещающийся по музею семинарист. Действительно, продукт православной культуры – человек, ее носитель, и семинарист, как никто другой, лучше подходит к этой роли. Наряду с классическими экскурсиями, в музее с недавнего времени (2013 год) силами студентов семинарии, ее руководства, а также гостями, специализирующимися в различных отраслях церковного искусства, была запущена пробная площадка, получившая название «Православная гостиная», на базе которой осуществляется диалог, направленный на углубленное знакомство с различными аспектами отечественной культуры. Инициаторами в данном случае выступили педагоги – предметники школ города, так как во время рефлексии в классе о проведенной экскурсии, учащиеся проявляли интерес и желание пообщаться с носителями предложенной культуры (семинаристами) в неформальной обстановке. Встреча проходит в форме диалога: диалога участников гостиной, диалога мнений, диалога истории, литературы, отечественной культуры России. К диалогу целесообразно пригласить одного из учеников и выслушать подготовленное сообщение. Работа с классом в неформальной обстановке позволяет им использовать накопленные знания, что стимулирует применение метапредметных навыков в условиях непредсказуемого пути беседы, которую, однако, следует все же направлять в нужном направлении. База музея обширна, а поле для деятельности – необъятно, и это вызывает интерес посетителей к работе, чему подтверждением могут служить инновационные подходы, предлагаемые и вводимые руководителями семинарии, ее студентами, а также преподавателями – предметниками школ и вузов нашего города.

Литература

1. Столяров, Б. А. Основы экскурсионного дела : учебное пособие / Б. А. Столяров, Н. Д. Соколова, Н. А. Алексеева. – Санкт-Петербург : Борей Арт, 2002. – 143 с.
2. Юхневич, М.Ю. Я поведу тебя в музей : учебное пособие по музейной педагогике. – Москва: АСТ, 2001. – 224 с.

УДК 159.9:7.01+159.9:37.015.3

ПРОЯВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕРИОД ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Д. Е. Прейс, Г. С. Корытова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Общеизвестно, что школьный возраст представляет собой период жизненного пути человека, когда продолжается поступательное развитие

общих познавательных и начинается активное формирование специальных способностей. Вслед за С. Л. Рубинштейном и Б. М. Тепловым в отечественной психологической традиции принято считать, что способности – это индивидуально-типологические особенности, определяющие успешность выполнения определенного рода деятельности и легкость ее освоения [20, 21]. Многими отечественными авторами (А. В. Брушлинский, Ю. З. Гильбух, Э. А. Голубева, А. В. Запорожец, С. Е. Игнатъев, В. А. Крутецкий, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, И. В. Равич-Щербо) способности рассматриваются в качестве меры соответствия личностных свойств требованиям конкретной деятельности. При этом к способностям относят только те психологические свойства и качества, которые отличают одного человека от другого [3, 16, 17].

Природными предпосылками развития способностей выступают задатки, являющие собой совокупность генетически закрепленных анатомо-физиологических свойств и регуляционных особенностей организма. Считается, что врожденные задатки (особенности нервной системы, обуславливающие работу различных анализаторов, отдельных корковых зон и полушарий мозга) обуславливают скорость образования временных нервных связей, их стабильность и устойчивость, соотношение первой и второй сигнальных систем условно- и безусловно-рефлекторных связей нервной системы [3, 19]. Подавляющее большинство способностей человека могут быть охарактеризованы как в качественном, так и количественном отношении. В первом случае речь идет о составляющих их компонентах, во втором – о степени выраженности способностей у конкретного индивида.

Традиционно в психологической науке заведено выделять общие (умственные) способности и специальные. Общие способности, проявляющиеся высоким интеллектом, быстрой обучаемостью, острой наблюдательностью, хорошей памятью, вдумчивой рефлексивностью, тонкой саморегуляцией, творческим воображением, важны для многих видов деятельности. Наиболее общей и в то же время самой основной способностью человека является аналитико-синтетическая деятельность коры больших полушарий головного мозга. Благодаря ей человек различает отдельные предметы или явления в сложной их совокупности, взаимозависимости, взаимовлиянии и соподчинении, выделяет главное, характерное, типичное, улавливает самую суть явления, объединяет выделенные структурные единицы и компоненты в новом комплексе, создает что-то новое и оригинальное. Так, например, писатель, наблюдая различных людей в разных ситуациях, выделяет типичные их свойства и личностные качества, улавливает в их характерах, поступках и деятельности черты будущего персонажа и, обобщая эти черты, создает типичный образ литературного героя своего художественного произведения.

Специальные способности приобретают особое значение в специальных областях и конкретных видах деятельности человека – музыкальной, изобразительной, технической, литературной, спортивной,

коммуникативной и прочих других. Качественно своеобразное сочетание способностей, необходимых для успешного выполнения какой-либо деятельности, обозначается понятием «одаренность». Как и отдельные способности, одаренность может быть специальной (к конкретной отдельной деятельности) или общей (одновременно к различным видам деятельности). Высшим проявлением специальных способностей выступает талант (от греч. *talanton* – самая крупная денежная единица в античном мире), понимаемый как высокая, незаурядная степень проявления специальных способностей, сопровождаемая уникальным, индивидуальным образом мышления индивида, который соответствует деятельности, в которой он талантлив.

Практически каждый жизненный период предьявляет индивиду особые благоприятные условия для проявления и развития специальных способностей. Наиболее своеобразными в этом отношении обнаруживают себя дошкольный и младший школьный возраста, когда у ребенка наблюдается бурное и зачастую одновременное развитие многих видов способностей. Тем не менее, при внимательном рассмотрении объемных фактических данных, может быть обнаружена определенная возрастная динамика и последовательность в их проявлении. В частности, можно отчетливо видеть, что наиболее рано у детей обнаруживаются творческие способности в виде художественной одаренности – сначала к музыке, затем начинают проявлять себя способности к изобразительной деятельности и рисованию. Несколько позже отмечаются специальные способности к точным наукам, причем раньше других в период школьного детства проявляется одаренность в математике [11, 16].

Как уже было сказано, обычно еще в дошкольном детстве, раньше, чем в другие возрастные периоды развития, у детей начинают давать знать о себе музыкальные способности, которые проявляются высокой музыкальностью, включающей в себя способность эмоционально откликаться на музыку, ладовое чувство и тонкое дифференцированное восприятие музыки (слуховой компонент музыкальности). Помимо этого, музыкальные способности ребенка выражаются также в способности к слуховым и звуковым представлениям и образам. При этом музыкальная одаренность не исчерпывается музыкальностью: в нее могут быть включены и другие качества (богатство воображения, особенности внимания и памяти, жизненный опыт). Г. А. Урунтаева отмечает, что кроме специально организованных взрослыми учебных занятий музыкальной грамоте, музыкальное творчество и музыкальные способности детей развиваются в процессе широкого использования музыки в игровой деятельности [22]. Стоит заметить, что интересные в научном плане исследования разнообразных проявлений музыкальной одаренности в дошкольном и школьном детстве были выполнены отечественными исследователями Н. А. Ветлугиной, И. Л. Дзержинской, А. В. Кенеманом, К. В. Тарасовой и др. [2].

Другим излюбленным занятием обучающихся в школьном детстве является рисование, увлечение изобразительным искусством. Способности к изобразительной деятельности так же, как и к музыкальной,

проявляются у детей довольно рано. Изобразительные способности представляют собой сложное комплексное образование, включающее в свою структуру ряд необходимых и специфических способностей. Отечественными психологами Е. И. Игнатьевым, В. И. Кириенко и другими в первую очередь среди компонентов способностей к изобразительной деятельности (живопись, рисование, графика, скульптура и т.п.) выделяются ясное и целостное восприятие действительности, острота видения, зрительная память, яркое воображение, согласованные и точные движения рук [7, 8]. У наиболее способных детей уже в дошкольные годы относительно быстро развиваются точность и способность наблюдения, умение анализировать воспринимаемый предмет. По мнению Г. А. Урунтаевой, развитию способностей к изобразительной деятельности в значительной степени способствуют рассматривание предметов, наблюдение явлений природы, восприятие произведений искусства [22]. Передовой педагогический опыт, специальные исследования художественных способностей, ранее осуществленные Н. М. Зубаревой, В. А. Езикеевой и другими авторами, убеждают в эффективном влиянии на создание в рисунке ярких образов наблюдений за природными явлениями, рассматривания картин, сопровождаемые художественным словом, музыкой, пением, что усиливает эмоционально-эстетическое восприятие. От того, насколько глубоким, индивидуальным будет эмоционально-эстетическое восприятие окружающего мира ребенком, в значительной мере детерминируется развитие его художественных способностей, в частности, к рисованию и изобразительной деятельности [5, 6].

Среди специальных способностей, начинающих проявлять себя в школьном детстве, выделяют литературные способности, которые, как известно, являются чрезвычайно сложным видом способностей [12, 13]. В совокупности психических свойств, определяющих успех школьника в литературно-художественной деятельности, особо значимую роль имеют поэтическое восприятие действительности, наблюдательность, образное мышление, творческое воображение, образная память, чувство языка [1, 9]. Считается, что активное развитие литературных способностей относится к более позднему периоду онтогенеза (старший школьный и юношеский возраст) [14]. Однако первые проявления литературно-художественной одаренности можно наблюдать уже в дошкольном возрасте в усиленном словотворчестве детей. Иногда элементы словесного творчества могут встречаться и в более раннем периоде онтогенетического развития. Наиболее частым видом детского словотворчества являются сочиняемые малышами сказки, продолжающиеся истории, рассказы. Достаточно часто первые детские рассказы, сказки, стихи как по форме, так и по содержанию в большей части примитивны, подражательны, но они имеют огромное значение для общего психического развития ребенка в целом. Среди активных исследователей детского словотворчества в нашей стране стоит в первую очередь назвать А. Н. Гвоздева, Н. А. Рыбникова, Т. Н. Ушакову, К. И. Чуковского, а за границей – Ч. Болдуина, К. Штерн, В. Штерна.

Развитие словесного творчества предполагает совершенствование всех компонентов литературных способностей. Достаточно рано, еще в дошкольном детстве немаловажное значение имеет развитие способности подлинного восприятия стихотворных форм, умения наслаждаться детской художественной литературой. В дальнейшем это способствует развитию чувства языка, поэтического слуха, наличие которого помогает лучше чувствовать красоту и богатство речи, выступающих предпосылкой развития литературно-художественных способностей (А. В. Запорожец, Б. М. Теплов, П. М. Якобсон и др.). Ко времени окончания средней школы содержание юношеских стихотворений и рассказов становится более сложным и увлекательным, насыщенным динамизмом, нередко – драматичностью. В произведениях обучающихся появляются новые, эмоционально окрашенные образы, хотя и в них порой обнаруживается влияние знакомых школьникам литературных произведений [9].

В школьном детстве также зарождается способность к театральной деятельности, получающая развитие на протяжении всего периода обучения в среднем общеобразовательном учреждении. Дети, проявляющие способность к театральной деятельности, обладают относительно высокой художественно-образной выразительностью, музыкальностью, живым воображением, эмоциональной памятью и высокой эмоциональной чувствительностью. Театральные способности детей развиваются в разных видах театрально-игровой деятельности (участие в играх-драматизациях, занятия в детских театральных студиях и кружках, просмотр театральных спектаклей и постановок, посещение кукольного театра и др.). Как отмечает А. Л. Гройсман, этому способствуют занятия с театральными педагогами, выполнение специальных творческих упражнений, направленных на развитие интонации, мимики, жестов, позы и походки, постановки правильного произношения и пр. [4].

Важной движущей силой развития способностей, по мнению Б. М. Теплова, В. Н. Мясищева, выступают причинно-следственные связи, противоречия между ними и склонностями. И хотя между способностями и склонностями не всегда имеется полное соответствие (зародившийся интерес ребенка к какому-либо делу может в одном случае отвечать, а в другом – не соответствовать имеющимся способностям), без увлеченности и стойкого интереса к определенной деятельности в подавляющем большинстве случаев человек не в состоянии достичь высокого уровня развития своих способностей. Вполне очевидно, что пробуждение интереса к определенной деятельности зачастую выступает своего рода индикатором способностей ребенка. Согласно точке зрения В. Н. Мясищева, творческие интересы и склонности проявляются в раннем возрасте и на первом этапе опережают развитие способностей. Однако любознательность не у всех детей развита в достаточной степени. Необходимой предпосылкой ее развития выступают ориентировочно-исследовательские реакции, вызываемые новизной окружающих предметов. Характер этой новизны не является

постоянным и часто изменяется, что, как считают многие авторы, требует активности взрослого: нужно помочь ребенку включаться в процесс активного познания действительности. Проведенные исследования убедительно демонстрируют, что деятельностью, в которой ярко проявляется активность ребенка, является детское экспериментирование, создающее благоприятные условия для наиболее содержательной формы психической активности детей – художественного творчества [10].

Другим значимым условием формирования способности является трудолюбие, высокая работоспособность человека. «Вдохновение – гостья, которая не любит посещать ленивых; она является к тем, кто призывает ее», – говорил великий русский композитор П. И. Чайковский. В справедливости высказанного положения убеждают жизненные истории и судьбы так называемых вундеркиндов – «чудо-детей», в раннем возрасте достигших больших успехов в какой-либо творческой деятельности. Однако, как показывает обыденная практика, значительных успехов на избранном пути достигают далеко не все дети-вундеркинды. Одной из важных причин, тормозящих дальнейшее творческое развитие, очень часто является отсутствие у них трудолюбия, усидчивости, настойчивости. В частности, об исключительной роли работоспособности и трудолюбия свидетельствуют специальные психологические исследования, проведенные отечественным психологом Н. С. Лейтесом, изучившим многочисленные индивидуальные случаи детской одаренности. Ученый пришел к важному выводу, согласно которому склонность к труду, умственному напряжению является основой основополагающий фактор творческой одаренности. «Склонность к труду – это не сопутствующее явление и не показатель количественной стороны, а как раз то, что во многом определяет качество достижений. Поэтому, когда речь идет о развитии способностей ребенка, следует иметь в виду необходимость формирования у него умения настойчиво, систематически трудиться» [17]. В заключение нужно заметить, что далеко не всегда специальные способности школьника лежат на поверхности. Нередко родителям, педагогам и психологам приходится прилагать большие усилия по их обнаружению и психологической диагностике [15, 18]. С этой целью на протяжении всего школьного детства необходимо внимательно изучать внутренний мир каждого ребенка, его интересы и склонности, познавать детские возможности в разных видах деятельности. Это поможет обнаружить ту область знаний и тот вид деятельности, к которым наиболее способен конкретный ребенок, использовать адекватные методы для развития и психолого-педагогического сопровождения способностей каждого ребенка.

Литература

1. Аршинская, Е. Л. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики / Е. Л. Аршинская, Г. С. Корятова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 109–116.
2. Ветлугина, Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – Москва : Просвещение, 1983. – 255 с.

3. Голубева, Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э. А. Голубева. – Дубна : Феникс+, 2005. – 511 с.
4. Гройсман, А. Л. Основы психологии художественного творчества / А. Л. Гройсман. – Москва : Когито-Центр, 2003. – 184 с.
5. Езикеева, В. А. Картина на уроках рисования в начальной школе (ее образовательно-воспитательное значение) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Езикеева. – Москва, 1949. – 16 с.
6. Зубарева, Н. М. Изобразительное искусство (натюрморт, пейзаж) как средство эстетического воспитания детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Зубарева. – Ленинград, 1964. – 20 с.
7. Игнатьев, С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей / С. Е. Игнатьев. – Москва : Академический проект, 2007. – 189 с.
8. Кириенко, В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В. И. Кириенко. – Москва : АПН РСФСР, 1959. – 304 с.
9. Ковалев, А. Г. Психология литературного творчества / А. Г. Ковалев. – Ленинград : ЛГУ, 1960. – 136 с.
10. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 480 с.
11. Корятов, И. В. Дифференциация и индивидуальный подход в обучении высшей математике студентов технического вуза / И. В. Корятов, Г. С. Корятова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – № 4 (169). – С. 33–41.
12. Корятова, А. И. Профессионально значимые качества личности писателя: историко-хронологические диспозиции исследований / А. И. Корятова, Г. С. Корятова // Комплексные исследования человека: Психология : материалы VII Сибирского психологического форума. Т. 1. Аттракторы и идентичности человека цифровой эпохи. Образование. Воспитание. Творчество. – Томск : НИ ТГУ, 2017. – С. 108–112.
13. Корятова, А. И. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) / А. И. Корятова, Г. С. Корятова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – № 11 (176). – С. 162–169.
14. Корятова, Г. С. Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза / Г. С. Корятова // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 131–143.
15. Корятова, Г. С. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы / Г.С. Корятова, Ю. А. Еремина // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2014. – № 1 (142). – С. 79–85.
16. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1968. – 431 с.
17. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избранные труды / Н. С. Лейтес. – Москва : МПСИ, 2008. – 478 с.
18. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. – Москва : Школа-пресс, 1993. – 127 с.
19. Русалов, В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В. М. Русалов. – Москва : Наука, 1979. – 352 с.
20. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; под редакцией К. А. Абульхановой. – Москва : АСТ, 2020. – 959 с.

21. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва : Наука, 2003. – 377 с.
22. Урунтаева, Г. А. Детская психология / Г. А. Урунтаева. – Москва : Академия, 2014. – 334 с.

УДК 371

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. С. Репина

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Молодое поколение является стратегическим ресурсом государства и одновременно объектом и субъектом всей его социально-экономической политики. От того, как сегодня духовно и нравственно воспитаны дети и молодежь, зависит будущее нашей страны. Отношение государства и общества к данной категории проявляется в содержании и характере реализации активной государственной образовательной и молодежной политики, направленной на создание в обществе всех необходимых условий для духовно-нравственного развития, сохранения исторической памяти, успешной социализации.

Данная государственная политика выступает ключевым фактором решения стратегических задач в сфере обеспечения преемственности поколений, раскрытия и развития инновационного и созидательного потенциала детей и молодежи, их конкурентоспособности, что должно обеспечить становление гражданского общества и укрепление национальной безопасности России, дальнейшего поступательного развития страны и ее регионов.

В решении данных задач важно системно организовать проектную деятельность, создавать проекты, направленные на реализацию комплексных программ духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи как на уровне муниципального образования, так и региона. В качестве основы для решения проблемы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи нужен системный подход, основанный на традиционной для России модели культурно-социального развития и необходимости воссоздания адекватной системы духовно-нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения.

В качестве основы предлагаемой системы поддержки и развития программ и проектов по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию предполагается организовать работу по интеграции имеющихся разработок с использованием ресурсов краеведения, изучения истории края, отечественных традиций.

Сегодня перед структурами, заинтересованными в возрождении отечественной культурной и духовно-нравственной традиций, в основе лежат православные ценности, а также стоят следующие задачи:

- координация деятельности различных социальных институтов, государственных и общественных подразделений;

- концентрация ресурсов, выделяемых для духовно-нравственного оздоровления общества;
- обеспечение более эффективного использования этих ресурсов;

Системность подхода определяется выделением приоритетных аспектов деятельности, связанных единой целью, общими формами организации и управления.

Обозначим и кратко охарактеризуем основные аспекты системы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания:

1. Содержательный аспект системного подхода предполагает разработку методики подробного описания всех элементов и форм бытования православной культуры; формирования системы общественного духовно-нравственного воспитания и образования.

Научное осмысление, разработка содержания православной культуры и духовно-нравственного воспитания охватывает следующие направления:

- воссоздание и акцентирование различными средствами национально-культурного компонента в идеологии, образовании, науке и искусстве;
- интеграцию традиционного содержания и мировосприятия в различные области знания;
- воссоздание и творческое укоренение традиционного уклада в жизни семьи и общества.

Большая роль в осуществлении этих мер отводится системе образования. Содержательный аспект системного подхода включает в себя разработку содержания духовно-нравственного воспитания и образования:

- а) на уровне отдельного общеобразовательного учреждения;
- б) воспитание через медиаресурсы;
- в) на уровне районных молодежных организаций.

2. Институциональный аспект системного подхода предполагает одновременное включение духовно-нравственных компонентов в воспитательную деятельность всех социальных институтов: семьи, разных уровней системы образования, государственных учреждений и общественных организаций.

Считаю целесообразным выделить приоритетное значение включения духовно-нравственной компоненты в семейное воспитание. Проблему преодоления духовно-нравственного кризиса общества невозможно решить без осуществления комплексного культурно-просветительного влияния на семью. А семья является основой формирования системы жизненных ценностей и отношений подростка, используемой им затем в качестве инструмента освоения социальной среды. Комплекс мер социально-педагогического сопровождения семьи на разных этапах её развития поможет возвращению семье функции воспитания детей как «питания» не только телесной, но и духовной пищей.

Институциональный уровень духовно-нравственного воспитания предполагает преемственность, взаимосвязь и координацию педагогической деятельности разных социальных институтов. По моему мнению, чрезвычайно значимо в этом отношении формирование нормативно-

правовой и организационной основы взаимодействия государства с РПЦ, традиционными для России религиозными конфессиями, обеспечение активизации и поиск новых форм сотрудничества в процессе духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи.

3. Кадровый аспект предусматривает поэтапную реализацию системы мер по просвещению, подготовке и переподготовке специалистов различного уровня в вопросах духовно-нравственного воспитания на традиционной православной основе.

4. Организационно-политический аспект предполагает выстраивание системы духовно-нравственного воспитания на муниципальном уровне, более перспективным представляется сегодня выстраивание системы духовно-нравственного воспитания на уровне региональном. На основе существующих и вновь подготовленных нормативных правовых документов, возможна реализация комплексных муниципальных программ по духовно-нравственному воспитанию.

5. Информационный аспект предполагает активное использование элементов духовно-нравственного воспитания в средствах массовой информации, преодоление при этом сложившихся стереотипов и комплексов негативного плана; целенаправленное и творческое освещение духовно-нравственных идей.

6. Экономический аспект системного подхода дает возможность изыскания средств на реализацию комплексных мер по духовно-нравственному воспитанию из различных источников, включая районный и местный бюджет, а также иные источники финансирования (федеральный и региональные бюджет, целевые фонды, благотворители).

7. Управленческий аспект. Его выделение в системе духовно-нравственного воспитания позволяет включить в процесс решения проблемы все существующие структуры и обеспечить новые формы организации их взаимодействия. Это необходимо в условиях, когда ни одна из действующих структур не может решить проблему духовно-нравственного воспитания в полном объеме [4].

Духовно-нравственное воспитание должно обладать высоким уровнем комплексности, охватывая своим воздействием все поколения, пронизывая все стороны жизни: социально-экономическую, политическую, правовую, педагогическую. Оно является неотъемлемой частью всей жизнедеятельности региона, его социальных и государственных институтов.

Так сложилась определенная проектная практика в Нижегородской области, в частности в Шарангском районе. Организована работа над проектом под названием «Ожерелье шарангских церквей», ставшего сетевым проектом для разных организаций: образовательных, библиотек, приходов и др. Для реализации данного проекта разработано содержание и организованы на территории Шарангского района научно-практические краеведческие конференции, конкурсы, фестивали, велопробег, театрализованные народные ярмарки поэтов, художников, композиторов, которые прославляют свою «малую Родину». К сотрудничеству также привлечены местные мастера прикладного искусства,

волонтеры, участники «Молодёжного православного совета», сотрудники учреждений культуры. Социальное партнерство позволит наладить взаимодействие с разными структурными подразделениями организаций, находящихся на территории района. Воспитание нравственности, чувства гордости за свой родной край не проходит без выездных культурно-массовых мероприятий. Они являются носителем исторической памяти, духовной жизни народа и содействует расширению кругозора населения проживающих в селах и деревнях. Выездные мероприятия способствуют активизации поисково-исследовательской и литературно-творческой деятельности, способствуют пополнению музейных фондов, организации экскурсий и тематических выставок, проведение различных духовно-нравственных и патриотических мероприятий. Данные мероприятия и краеведческая работа развивают инициативу и активность молодого поколения, проживающего далеко от больших городов, помогают их духовному и нравственному росту, дают возможность для правильной организации досуга, развития творческих способностей и коммуникативных навыков.

В настоящее время группа «Молодежный православный совет» вместе с другими организациями социальной сферы (библиотека, ДК, музей и др.) в рамках проекта готовятся проводить выездные культурно-досуговые и патриотические мероприятия.

Через реализацию культурно-досуговых программ на территории района участники проекта будут способствовать профилактике нравственной деградации, гражданственности с осмыслением высокого значения слов «долг», «честь», «милосердие», «любовь», «преданность Отчизне».

Поэтому возникла мысль собрать историю храмов Шарангского района в единое целое. Как результат – небольшой сборник, включающий сведения о православных храмах Шарангского района.

Данный проект объединяет молодое поколение. Так огромное количество людей с энтузиазмом подключаются к поисковой работе. Взрослые, молодежь и дети изучают историю храмов, а вместе с тем и историю замечательных событий и личностей своего района.

Великий русский ученый М.В. Ломоносов говорил: «Народ, не знающий своего прошлого, не имеет будущего» [3, с. 34]. Именно поэтому прошлое необходимо хорошо знать, чтобы мы не стали «Иванами, не помнящими родства» [5].

Литература

1. Батурина, Г. И. Нравственное воспитание школьников на народных традициях: методический материал / Г.И. Батурина, К. Л. Лисова, Г. Ф. Суворова. – Москва : Народное образование, 2002. – 112 с.
2. Духовно-нравственное воспитание студентов и школьников : материалы науч.-практ. конф., 20–21 апр. 2005 г. / науч. ред. Ф. И. Кевля. – Вологда : Русь, ВГПУ, 2006. – 154 с.
3. Ломоносов, М. В. Древняя российская история. – Москва : Алгоритм, 2020. – 288 с.
4. Образовательная социальная сеть nsportal.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2013/11/11/proekt-sozdanie-usloviy-dlya-grazhdanskogo-stanovleniya-dukhovno> (дата обращения: 19.10.2020).

5. «Пословицы русского народа» (1853 г.) В.И. Даля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dslov.ru/txt/81/t81_90.htm (дата обращения: 19.10.2020).
6. Камкин, А. В. О духовно-нравственных стратегиях современного школьного образования (программа «Истоки») / А. В. Камкин // Дети и молодежь – будущее России. Ч. 1 : материалы III Российской научно-практической конференции (г. Вологда, 27–29 июня 2007 г.) / редкол.: К. А. Гулин (отв. ред.) [и др.]. – Вологда: ВНКЦ ЦЭМИ РАН, 2008. – С. 109-112.
7. Соколова, И. Н. Духовно-нравственное воспитание учащихся через православное краеведение / И. Н. Соколова // Духовность и патриотизм как основа современного образования. – Вологда, 2003. – С. 48–52.

УДК 159.9

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПОРТФОЛИО» В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)

Л. Н. Рыбенко

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

В настоящее время Минпросвещения России развивает систему дополнительного образования в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование». Дополнительное образование детей – одна из важнейших составляющих образовательного пространства в современном российском обществе как система, органично сочетающая в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка.

Поэтому, с одной стороны, объектом пристального внимания становится процесс формирования личности с её внутренним миром, интересами, потребностями, возможностями свободного творческого развития. С другой стороны, актуальной становится задача поиска таких средств, которые позволят оценить способности учащихся быть успешными в любой деятельности [3].

Детская успешность – это тот самый механизм, благодаря которому можно раскрыть творческий потенциал ребенка во всей его полноте.

Практика показала, что в качестве возможного и достаточно эффективного инструмента по развитию творческого потенциала учащихся в системе дополнительного образования довольно часто применяется индивидуально-ориентированная технология «портфолио», которая помогает решать следующие педагогические задачи [1, с. 2]:

- создавать для каждого учащегося ситуацию успеха;
- поддерживать интерес ребенка к выбранному виду деятельности;
- поощрять его активность и самостоятельность, расширяя возможности самообучения;
- формировать умения и навыки учебной деятельности;
- содействовать индивидуализации образования учащегося, его успешной социализации;

- укреплять взаимодействие педагога с семьей учащегося, повышать заинтересованность родителей в результатах развития ребенка и совместной деятельности с образовательным учреждением.

В работе с учащимися творческого объединения художественной направленности эффективным, по моему мнению, является ведение портфолио в форме «Дневника творческого роста». С его помощью учащиеся совместно с педагогом, психологом, родителями осуществляют рефлексивный анализ происходящих с ними разнообразных изменений в процессе творческой деятельности в объединении.

Заполнение отдельных страничек Дневника, специальным образом структурированных, позволяет как детям, так и педагогу качественно оценить уровень сформированности четырех основных компонентов готовности учащихся к развитию собственного творческого потенциала [2, с. 74-75]:

- мотивационного – разделы «Что я делаю с удовольствием», «Мои цели и планы», «Страница настроения», «Я люблю»;
- познавательного (информация, которая важна и интересна для ребенка: что означает имя, рассказ о семье, друзьях, городе; знания о себе и окружающей действительности; знания о саморегуляции, о способах общения с людьми) – разделы «Мой портрет», «Кто Я, какой Я», «Моя семья», «Семья о моих увлечениях», «Мой мир», «Я о друзьях, друзья обо мне», «Мои любимые места в городе»;
- деятельностного (практические умения и навыки, способность конструктивно общаться, эффективно включаться в различные виды деятельности; фотоотчеты о мероприятиях, которые проводятся в объединении, Центре детского творчества, различных творческих, игровых, научно-исследовательских проектах, выставках, мастер-классах; творческие работы: рассказы, сказки, стихи, рисунки) – разделы «Что я умею и люблю делать», «Что я делаю с удовольствием», «Моя занятость», «Моё творчество», «Создание шедевров»;
- оценочного (способность к рефлексии, к оцениванию своей и чужой деятельности, умение анализировать; размещение грамот, сертификатов, дипломов, благодарственных писем, отзывы педагогов, самооценка работы в объединении) – разделы «Что меня радует», «Мои достижения», «Мои успехи в обучении», «Чему я научился», «Что оказалось самым трудным», «Размышления вслух».

Алгоритм запуска технологии «портфолио»:

- мотивация к работе над портфолио, осознание учащимся, зачем ему портфолио;
- определение времени работы над портфолио;
- определение структуры портфолио вместе с учащимся и родителями;
- определение критериев оценивания и способа представления портфолио.

В качестве критериев оценивания выбраны три позиции: полнота и разносторонность представленных материалов; степень участия ребёнка в формировании и оформлении собственного портфолио и единство стиля, эстетика и оригинальность оформления [1, с. 12].

В своей работе с детьми стараюсь предложить им самые разные виды творческой деятельности, чтобы обеспечить учащимся обстановку, в которой они сами вольны выбирать себе занятие по душе и саморазвиваться, а результаты своей работы фиксировать в Дневнике. При этом нужно ориентироваться в диапазоне индивидуальных различий учащихся, одни из которых надо учитывать и адаптироваться к ним, другие воспитывать, а третьи развивать в направленной деятельности. Такой подход к детям делает их внутренне свободными, раскрепощёнными и готовыми к творчеству, активными участниками процесса создания портфолио.

Важно обратить внимание на то, что основная цель работы педагога и учащихся с материалами «Дневника творческого роста» – создание ситуации успеха в воспитательно-образовательном процессе, наиболее оптимальных условий для развития творческого потенциала детей. Использование материалов Дневника на практике позволяет установить позитивные отношения между субъектами образовательного процесса, создать благоприятные условия для запуска и активизации внутренних механизмов раскрытия потенциальных возможностей учащихся.

Безусловная ценность технологии «портфолио», актуальность её использования в условиях дополнительного образования заключается в том, что она способствует повышению самооценки учащегося, максимальному раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребёнка, развитию мотивации дальнейшего творческого роста, а также позволяет учитывать результаты достигнутые учащимся в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной. Иначе говоря, «показать всё, на что способен ребенок», показать успех каждого ребенка.

Именно поэтому технология «портфолио» рассматривается как один из перспективных образовательных трендов и выступает существенным элементом модернизации российской системы образования [2, с. 77].

Литература

1. Методические рекомендации педагогам УДО по использованию портфолио как способ оценки индивидуальных достижений воспитанников / Сост.: Т. А. Ратт ; МАУ ДО «Центр детского творчества «Шанс». – Пермь : ЦДТ «Шанс», 2014. – 12 с.
2. Михайлова, Н. Н. Портфолио в дополнительном образовании детей / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин // Воспитательная работа в школе. – 2010. – № 2. – С. 73–77.
3. Портфолио в системе дополнительного образования. – Режим доступа: [https:// www.studme.org/](https://www.studme.org/) (дата обращения: 18.10.2020).

СИТУАЦИЯ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

О. В. Савельева

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

На протяжении всего периода развития в самых различных сферах повседневной жизни человек сталкивается с различными ситуациями, в которых оказывается в состоянии неопределённости. Оказываясь погружённым в это состояние, человек бессознательно становится перед выбором решения возникшей задачи. Это касается не только сфер быденной жизни, но и профессиональной деятельности.

Психология как наука имеет свой взгляд на проблемное поле понятия «неопределённость». В Оксфордском толковом словаре по психологии находим: «*неопределенность*»: 1. Вообще – состояние убеждения, когда человек не вполне убежден, когда он неуверен» [3, с. 135]. Из определения видим, что в такой трактовке акцент сделан на характеристике неизвестности, но применительно к человеку («неуверен»). То есть понятие неопределенности связано с несовершенством человека как живого существа.

Множество современных исследователей (Е. В. Акчурина, И. В. Борисова, Т. В. Власова, М. И. Дубенцов и пр.) в своих работах прослеживают прямую связь неопределенности ситуации с таким параметром оценки ситуации, как возможность прогноза и последующего выбора. В отношении личности возможность прогнозировать какое-либо событие есть ни что иное как способность человека предсказать развитие ситуации, её динамику и сделать выбор. При этом, в случае роста неопределенности ситуации, степень прогнозируемости события уменьшается, минимизируя тем самым возможность выбора [2, с. 457].

В данном контексте личностного выбора интересно исследование Д.А. Леонтьева и Е. Ю. Мандриковой. В описанном исследовании было показано, какую роль может играть способность человека справляться с неопределенностью в ситуации выбора. Исследователи отметили следующую закономерность: к неопределенности (неизвестности) стремится тот, кто умеет ей противостоять. В ином случае человек стремится избежать данной ситуации. Ими также были классифицированы причины избегания неопределенности.

Необходимость взаимодействовать с неопределенностью рождает и профессиональная деятельность на всём её протяжении: от момента выбора до завершения. Речь идет о так называемой «профессиональной неопределённости» – проблемных ситуациях, затруднениях в работе разного рода специалистов, в том числе и педагогов, находящихся на разных этапах профессионального становления.

Профессиональная неопределенность (или чувство профессиональной неопределенности – professional-uncertainty feeling) педагога возникает на почве рефлексии в трех основных вариантах:

1. Недостаточность имеющихся у педагога знаний.
2. Недостаточность знаний в профессиональной сфере как таковой (недостаточность знаний у признанных экспертов).
3. Неспособность педагога понять, какой из первых двух вариантов адекватен создавшейся ситуации [1].

Таким образом, феномен профессиональной неопределенности представляется как неблагоприятный вариант профессионального самоопределения личности, который влечёт за собой кризис идентичности. Основным способ его избежать – выявлять и развивать способности и склонности субъекта профессионального самоопределения в их соответствии и гармонии [4, с. 9].

Возможно предположить, что одним из путей психологического-методического сопровождения педагогов, находящихся на разных этапах профессионального становления, может стать идея создания системы профилактических мер, основанных на построении перспективы благополучного развития (как самой личности, так и отдельных ситуаций, возникающих в ходе его профессиональной деятельности), а не избегания негативных результатов. При этом о способах профилактики профессиональной неопределенности мы можем говорить лишь условно.

К сожалению, окружающая нас реальность полна примерами именно затруднений в профессиональной деятельности педагогов, систематически пребывающих в состоянии неопределённости. Усложняющиеся социокультурные и экономические условия делают все более острой рассматриваемую проблему.

В связи с этим, необходимость психолого-методической поддержки и сопровождение личностного и профессионального развития педагогов, находящихся на разных этапах профессионального становления, определяет актуальность дальнейшего исследования личностных аспектов самоидентификации и профессионального самоопределения.

Литература

1. Gujski, J. Measuring professional uncertainty of teachers // report at The 9th European Evaluation Society International Conference, Praha, Czech Republic, 6-8 October, 2010.
2. Белорусова, Е. А. Ситуация неопределенности как источник развития личности / Е. А. Белорусова // Молодой ученый. – 2018. – № 50 (236). – С. 455–459.
3. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. – Москва : Наука, 2002. – 435 с.
4. Сагайдак, С. С. Поле профессиональной неопределенности в координатах «способности – склонности» // Психологический журнал Минского института управления. – 2006. – № 2 (10). – С. 4-9.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. И. Сергеева

МБОУ «Самусьский лицей им. академика В. В. Пекарского», ЗАТО г. Северск

Проектная деятельность относится к области детской самодеятельности, основывается на интересах школьников, приносит им удовлетворение, а значит, личностно ориентирована на каждого ребенка [1, с. 10]. Это одна из личностно-ориентированных технологий, в основе, которой лежит деятельностный подход, направленный на развитие не только познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве [1], а также на развитие творческих способностей учащихся. Ведь главная задача педагога – дать школьнику возможность почувствовать свою ценность и значимость, воспитать личность, сочетающую в себе высокие нравственные качества и творческую индивидуальность. Ведь творчество предполагает наличие у личности творческих способностей, а также возможность получения и применения на практике знаний и умений, благодаря которым создаётся продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью [2, с.8].

Метод проекта позволяет использовать элементы творчества, которые предполагают максимально свободный и нетрадиционный подход, а именно, театрализацию, литературное творчество (сказки, стихотворения), видеофильмы. Всё эти формы творческой работы применяю в работе с детьми, а также при презентации идеи проекта или его защиты. Выбирая тему проекта, а соответственно и проблему исследования, мои ученики становятся не только авторами, но и «вживаются» в содержание, стараются пережить, проникнуться, войти в роль исследуемого объекта и предмета, а также увидеть ценность, значимость и необходимость проблемы для себя и окружающих. Поэтому этап представления идеи проекта на Ярмарке для детей – это целое театрализованное представление в костюмах, которое длится 5-7 минут, но за этим коротким выступлением стоит большая творческая подготовка.

На этапе защиты и представления результатов проектов ребята создают творческие продукты – это видеофильмы, сказки, стихотворения, рисунки. Все свои творческие наработки, полученные в ходе проектной деятельности, мы отправляем на различные конкурсы, где получаем высокую оценку творческой деятельности детей. Все этапы проекта мы с ребятами обязательно выполняем. Я остановлюсь на тех моментах или этапах проекта, которые помогают раскрыть и развивать творчество учеников в разных направлениях. Перед Ярмаркой, на которой мы представляем идеи своих проектов, мы с ребятами стараемся собрать как можно больше информационного материала по теме проекта. Затем его прочитываем, обсуждаем интересные и «яркие», на наш взгляд, факты, моменты, если нужно, то ещё и систематизируем мате-

риал, записываем возникшие вопросы, на которые хочется обязательно найти ответы. Затем обдумываем содержание представления своего проекта: что мы готовы уже рассказать слушателям по теме проекта, чем можем и как заинтриговать их, удивить, а также в чем попросить совета или предложений по реализации проекта.

Следующий этап – это театрализация данного материала, его необычное творческое преподнесение слушателям. Здесь на помощь отобранному материалу идут стихотворения: либо об объекте исследования, которые мы «пересочиняем», т. е. какие-то строчки оставляем, какие-то изменяем, либо мы их сочиняем с детьми сами и с помощью родителей.

Последний этап – это презентация (без текста, дети всё учат наизусть), которая сопровождает выступление. Каждый проект должен иметь результат, иначе говоря, продукт своего исследования. У многих исследовательских проектов, которыми занимались ребята, результатом становилось их литературное творчество: это были стихотворения, в содержании которых прослеживался весь материал проекта или звучала благодарность тем, о ком был проект. Это сказки экологической и природоведческой направленности, несущие другим ребятам познавательный материал о каких-либо объектах. Созданные детские литературные шедевры можно учителю использовать на уроках и во внеурочной деятельности.

Хочется отметить, что в работе над проектом складывается иной тип взаимодействия педагога с ребенком. Учитель не просто передает определенный объем новой информации, а формирует развивающую среду, которая даёт возможность не только для реализации и удовлетворения познавательной потребности [3, с.8], а также возможность проявить себя, пережить ситуацию успеха, реализовать себя в иных, не учебных сферах деятельности, что чрезвычайно важно для любого ребенка, а особенно для детей, неуверенных в себе, испытывающих трудности в освоении школьных дисциплин, а также раскрыть свой внутренний мир.

Участие в проекте родителей – это тоже важный фактор поддержки мотивации и обеспечения самостоятельности, организованности. Совместная проектная деятельность в воспитании занимает особое место, обеспечивает сотрудничество взрослых и детей, а также создает ситуацию успеха, радости, удовлетворения, обстановку общей увлеченности и творчества, способствует формированию у ребенка положительной самооценки. Абсолютно каждый: и ученик, и родитель, и педагог вносит посильный вклад в общее дело, выступая одновременно и организатором и исполнителем, и экспертом деятельности. А полученный эмоциональный заряд служит стимулом для дальнейших действий, открывает горизонты творчества.

Можно с уверенностью сказать, что метод проектов действительно позволяет развивать творческие способности детей, а также реализовать творческое сотрудничество учителя, ученика и родителя.

Литература

1. Дубова, М. В. Организация проектной деятельности младших школьников : практическое пособие для учителя начальных классов. / М.В. Дубова. – Москва : Баласс, 2012.
2. Матяш, Н. В. Проектная деятельность младших школьников / Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко. – Москва : Вентана-Граф, 2002 – 103 с.
3. Шатилова, М. Ю. Проектирование в начальной школе от замысла к реализации / М. Ю. Шатилова, Н. И. Селезнева, Н. И. Ильина. – Волгоград : Учитель, 2012 – 169 с.

УДК 378

ИНТЕГРАЦИЯ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЭТНОПЕДАГОГИКИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

А. О. Сухов

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск

На протяжении исторического становления Российской Федерации как многонационального государства перед отечественным образованием всегда стояла цель создания эффективной системы обучения в полиэтнической среде. Как считает О. П. Карникова, приблизиться к достижению данной цели практически удалось благодаря сложившейся в XX в. образовательной традиции этнокультурного образования [5, с. 216], однако вызовы времени не дали ей возможности окончательно закрепить результаты теоретической и практической деятельности, утративших впоследствии свое влияние и значение. По этой причине большинство педагогов сегодняшнего дня, несмотря на компетентностную модель образования, не обладают достаточным набором способностей для решения проблем этнокультурного воспитания и обучения, так как не владеют этнопедагогическими компетенциями, а именно «знаниями и умениями в области народной педагогики и этнопедагогики» [3, с. 18], которые являются основой этнопедагогической компетентности, представляющей собой, по мнению В. А. Комелиной, «интегративное качество личности, выражающееся в совокупности знаний, умений и навыков, опыта поведения и способствующее эффективной полиэтнической образовательной деятельности» [6, с. 175]. Тем не менее, решить данную проблему в педагогике помогает интегративный подход.

Как область гуманитарного знания педагогика тесно взаимодействует со многими направлениями науки. Как отмечают В. П. Соломин и И. Л. Набок, «являясь одним из центральных компонентов человекознания (...), педагогика не может не вступать во взаимодействия с комплексом естественных наук, дающих ей знание о природной ипостаси человека, и с комплексом наук о культуре (...), дающих ей знание о его культурной, деятельностной ипостаси» [11, с. 6], что определяет высокий уровень потенциала педагогики как в межпредметной, так и внутрипредметной интеграции.

Единого определения термина «интеграция» на сегодняшний день в педагогике нет. М. В. Крулехт трактует её как «внутреннюю взаимосвязанную и взаимообусловленную целостность, обладающую свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов» [8, с. 257]. Л. Л. Багова понимает под интеграцией «естественную взаимосвязь наук учебных дисциплин, предметов, отдельных разделов и тем на основе объединяющей идеи последовательного, всестороннего раскрытия изучаемых процессов и явлений» [2, с. 2]. Е. В. Ненахова характеризует интеграцию как «взаимопроникновение, синтез содержания учебного материала», подчеркивая, что при таком взаимодействии «предметом познания являются объекты, которые изучаются различными науками, [но] при этом сохраняются цели, задачи изучения конкретной дисциплины» [9, с. 5].

При изучении возможностей внутридисциплинарной интеграции в педагогике особый интерес вызывает результативность интегративного характера взаимоотношений таких её направлений как театральная педагогика и этнопедагогика, который можно показать на примере авторской дисциплины «Театральная и этнопедагогическая деятельность в начальной школе», в рамках которой обучающиеся приобретают необходимые для формирования этнопедагогической компетентности знания, умения и навыки.

Дисциплина «Театральная и этнопедагогическая деятельность в начальной школе» входит в учебный план основной образовательной программы бакалавриата по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». В процессе изучения дисциплины, обучающиеся должны овладеть навыками, методическими приемами и технологиями, формами организации учебной и внеучебной деятельности, которые направлены на усвоение учащимися этнокультурного содержания специально организованного с этой целью урока, внеклассного мероприятия, выстроенного на основе интеграции средств этнопедагогики и театральной педагогики: народной сказки и драматизации. Здесь сказка как «средство национального воспитания и (...) материальное воплощение накопленных веками народных педагогических воззрений» [4, с. 9] становится объектом детального исследования обучающимися, а драматизация как средство театральной педагогики, представляющее собой «совокупность действий, отражающих в драматической форме противоречия и конфликты человеческой жизни» [10, с. 11], служит средством закрепления знаний, полученных обучающимися в результате изучения этнокультурного материала.

Обучение проходит в несколько этапов. В первую очередь обучающиеся изучают этнокультурное содержание дисциплины. Задача этого этапа – передать студентам знания по истории и культуре коренных народов Республики Карелия: карелов, вепсов, финнов. Поскольку «характер, нравственные идеалы народа особенно ярко проявляются в созданных им сказках, былинах, легендах, эпосах, поговорках и пословицах» [1, с. 97], то обучающиеся учатся составлять этнокультурный портрет указанных народов посредством изучения фольклорного

материала, сказок – в особенности. Например, анализируя карельскую сказку «Лапоток» [7], обучающиеся выделяют главные черты характера, свойственные карелам (хитрость, самоиронию), определяют мораль (среди ответов студентов значатся: «что посеешь, то и пожнёшь», «в жизни всё возвращается», «жизнь-бумеранг» и др.).

На втором этапе задача обучающихся – выполнить драматургическую обработку художественного текста сказки. Студенты определяют главные события произведения, расставляют их в хронологическом порядке, следуя принципу логики развития сказочного сюжета, составляют список действующих лиц, выписывают диалоги и оформляют текст пьесы. Она создается по мотивам изученной народной сказки в соответствии с определенной заранее целью драматургической обработки, формируемой в результате обсуждения морали сказки, её воспитательного значения («научить честности», «быть искренним», «не брать чужого, чтобы не лишиться своего»).

Создав текст драматургической обработки сказки, обучающиеся приступают к выполнению завершающего этапа обучения дисциплине. Его задача – реализовать творческий проект: драматизацию сказки, «в которой студент выступает как автор, исполнитель и режиссер драматических действий» [10, с. 11]. Выполнение этой задачи обучающиеся осуществляют, работая в команде: выбирают режиссёра, распределяют роли, подбирают музыку, составляют световую партитуру пьесы, план мизансцен, создают элементы реквизита, костюмы и декорации, необходимые для реализации театрализованной постановки произведения как итога обучения дисциплине.

Таким образом, главным результатом обучения становится приобретение обучающимися целого комплекса этнопедагогических компетенций: студенты знают историю, культуру коренных народов (в данном случае – карелов, вепсов, финнов), умеют составлять этнокультурные портреты, анализировать художественный текст, создавать на его основе драматическую пьесу, владеют навыками организации постановочного процесса спектакля. Приобретение указанных способностей позволяет будущим педагогам овладеть этнопедагогической компетентностью, в рамках которой они могут прививать подрастающим поколениям традиционные ценности, учить любви к малой родине, объяснять основы мирного сосуществования народов в многонациональной стране, коренящихся в уважительном и взаимном постижении их национально-культурного своеобразия.

Литература

1. Абрамова, М. А. Влияние этнопедагогических традиций на формирование гуманной личности / М. А. Абрамова // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 3. – С. 95–107.
2. Багова, Л. Л. Межпредметная интеграция в образовательном процессе и её проблемы на этапах становления педагогической науки / Л. Л. Багова // Вестник МГТУ. – 2014. – № 1. – С. 1–4.

3. Вертякова, Э. Ф. Этнопедагогическая компетентность как важная составляющая этнокультурологической компетентности будущих учителей / Э. Ф. Вертякова // Вестник ЧГПУ. – 2008. – № 12. – С. 14-21.
4. Горбова, Н. В. Этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса в вузе (на материале немецкой народной сказки) / Н. В. Горбова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – № 4. – С. 8–14.
5. Карникова, О. П. Исторические аспекты становления концепции этнокультурного образования в отечественной педагогике / О. П. Карникова // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – № 4. – С. 215–217.
6. Комелина, В. А. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности будущих педагогов средствами национальной культуры Среднего Поволжья / В. А. Комелина, В. К. Кузьмин, Н. В. Кузьмин [и др.] // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 4 (84). – С. 173–180.
7. Карельские народные сказки : сборник / сост. У. С. Конкка, А. С. Тупицына. – Ленинград : Наука, 1967. – 522 с.
8. Крулехт, М. В. Проблема интеграции в современной педагогике / М. В. Крулехт // Проблемы педагогики и психологии. – 2012. – № 3. – С. 257–261.
9. Ненахова, Е. В. Методологические основы интегрированного обучения школьников / Е. В. Ненахова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 7 (3). – С. 1–10.
10. Побежимова, З. А. Драматизация как средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Побежимова Зоя Александровна. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
11. Соломин, В. П. Междисциплинарная интеграция как вектор развития современной педагогики / В. П. Соломин, И. Л. Набок // Universum : Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 3. – С. 3–15.

УДК 374

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫЕЗДНЫХ ИГРОВЫХ ПРОГРАММ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА КАК МОБИЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д. А. Федоров

*МАОУ ДО «Центр творческого развития и гуманитарного образования
«Томский Хобби-центр», г. Томск*

Бесспорно, определенная часть свободного времени каждого ребенка проходит во дворе. Во дворе он знакомится со сверстниками и заводит друзей, во дворе он учится общаться с разными людьми, во дворе он играет. Таким образом, двор становится местом, точнее пространством, социального развития ребенка и, зачастую, площадкой дополнительного образования и социального развития. Пространством, в рамках которого дети, играя, совершают множество социальных проб. Именно поэтому, говоря об инновациях в сфере дополнительного образования, нужно, на мой взгляд, не ограничиваться только учреждениями дополнительного образования, секциями, клубами и студиями, а попробовать взглянуть немного шире на образовательное пространство, в которое погружены дети.

И, рассматривая двор, как образовательную площадку, хотим мы того или не хотим, мы увидим, что наши дворы достаточно часто не приспособлены под пространства позитивных образовательных проб. В отсутствии этой среды, дети стараются найти образовательные, развивающие и игровые «снаряды» и приспособления в различных других постройках и предметах. Гаражи, деревья, автомобили, козырьки подъездов нередко становятся объектами игр и фантазий детей. Предметы и конструкции, замещающие игровые площадки далеко не всегда предназначены для этого, а зачастую травмоопасны. Нуждаясь в игровой и развивающей среде, ребенок приспособливает под нее все то, что попадает в его поле зрения [1, с. 123], редко задумываясь о реальных последствиях и не придавая значения реальным функциям конструкции. В этих условиях, получаемые ребенком знания, умения, навыки и социальный опыт окажутся скорее деструктивными.

На этом фоне, несомненно, важную роль играют школы и дома культуры, которые являются местами организации такого безопасного культурного пространства и активно занимаются решением проблемы организации содержательного досуга детей [3, с. 34] и являются средоточием позитивного дополнительного образования. Однако, после посещения кружков и секций, ребенок по-прежнему возвращается во двор, где основными средовыми компонентами остаются гаражи и ржавые трубы.

С другой стороны, отсутствие реальной игровой среды подталкивает ребенка к поиску виртуальных замещающих игровых пространств – пространств компьютерной игровой реальности. При современном развитии компьютерных технологий эти пространства способны полностью заменить собой все остальные. Однако, погружаясь в виртуальный мир, дети и подростки лишают себя возможности полноценного общения, приобретают навыки «взаимодействия через экран». Тем самым, получая возможность отработки фальшивых чувств, эмоций и развитию асоциальных качеств. Не секрет, что оскорбить или унижить кого-то посредством интернет гораздо проще, оставшись при этом абсолютно безнаказанным. В повседневной «дворовой» жизни детей пропадает событийность, нивелируются умения сотрудничества, работы в команде, поддержки друг друга.

Все это лежит в основе необходимости организации различных форм и способов игровой и образовательной деятельности по месту жительства. Деятельности, которая позволяла бы ребенку получать позитивный социальный опыт и учиться строить деловые и конструктивные отношения в разновозрастной группе [2, с. 76]. Это позволяет ребенку получать новые знания и содержательный опыт конструктивного взаимодействия. Специально организованный игровой процесс позволяет, на наш взгляд, восполнять социальные дефициты детей и подростков. В процессе игровой программы дети получают возможность познакомиться с соседями по двору, вместе достигнуть позитивного результата игрового процесса. В ходе игровой программы создается множество возможностей для возникновения ситуаций успеха каждого

ребенка. Дети чувствуют свою значимость в процессе достижения общей цели, сопричастность к общему успеху. Кроме того, каждая игровая программа становится ярким событием для маленьких жителей двора. Эмоциональный компонент еще больше усиливает влияние игровой ситуации на ребенка. Также в процессе игры ребенок получает новые знания, осваивает позитивные способы решения конфликтов и возникающих трудностей.

Конечно, такие игровые программы также нуждаются в средовом обеспечении. Однако, игровые материалы, используемые в ходе программы очень просты, а формы и способы подачи игровой ситуации максимально понятны детям разного возраста. Это делает такую программу достаточно малобюджетной и обеспечивает, при желании детей самостоятельность транслирования игр в отсутствие команды игротехников. Другими словами, после завершения программы, дети и подростки, живущие во дворе способны использовать многие игровые моменты самостоятельно.

Другой вопрос в том, что в организации подобных игровых программ, аниматор – человек проводящий игру, зачастую становится неотъемлемым средовым и образовательным компонентом. От его энергетики и подачи зависит эмоциональное принятие детьми игрового материала. От расположенности и включенности аниматоров зависит атмосфера программы. В этом случае, реквизит и игровой материал, как среда, уходят на второй план. Во главу угла ставится человек, организующий игровой и образовательно-игровой процесс. Он становится важнейшим средовым фактором. И этот фактор усиливается в момент осознанности аниматором своей роли [5, с. 95]. Именно в тот момент, когда аниматор полностью контролирует ситуацию и осознанно использует формы и способы эмоционального воздействия, создается необходимый позитивный фон программы. Именно тогда все прочие средовые компоненты ложатся на эту основу и гармонично сочетаются в ней [4, с. 171]. Именно тогда, игровая программа, организованная по самому простому сценарию, становится сильным инструментом образования детей, играя важную роль как часть дополнительного образования, пришедшая прямо в дом к ребенку. В такой программе дети легко включаются в содержание, глубже ощущают проблематику и больше усваивают предлагаемый материал – мотивированные на получение новых знаний и навыков.

В Хобби-центре на протяжении 12 лет существует подростковый коллектив «Школа аниматоров», одной из основных направлений деятельности которого, является организация игровых программ по месту жительства. В процессе развития этого коллектива мы пришли к тому, что организация игрового процесса во дворе оказывает влияние и формирует социальные навыки не только у детей-участников программ, но и у детей-организаторов мероприятий. Подростки и старшеклассники-организаторы праздников, попадают в пространство поддержки их инициативы. Они попадают в пространство, где ценится проявление активности, равнодушие, поддержка друг друга. В пространство, где

они имеют возможность взять на себя ответственность за социально значимое действие. Все это способствует, на наш взгляд, формированию активной личности, развитию гражданской позиции молодых людей, развитию их организаторских способностей и менеджерских качеств.

Таким образом, описанная выше игротехническая среда становится пространством социального развития сразу нескольких групп детей и подростков. Она включает в себя несколько компонентов, которые работают на социальное развитие всех составляющих игрового процесса – участников и организаторов. Формирование этой среды обеспечивает построение системы организации игровых программ пор месту жительства и развитие малобюджетных форм организации безопасного и позитивного досуга детей по месту жительства.

Представленная форма работы, при должном понимании ее методической значимости, становится сильным инструментом местного, даже можно сказать дворового, дополнительного образования. А для некоторых категорий детей, такое образование – единственный вид дополнительного образования, доступного им.

Сложно говорить об инновационности такого подхода к дополнительному образованию ввиду того, что многочисленные группы игротехников, праздничные агентства и творческие группы занимаются организацией игровых программ во дворах. Это достаточно распространенная форма организации досуга. Однако, если посмотреть на такую программу глубже и действия игротехников и аниматоров воспринимать как безусловный компонент дополнительного образования, то, при должном внимании и постановке образовательных задач, такая программа может стать новой гранью дополнительного образования, не привязанной к какому-то учреждению или месту. И тем самым, такой взгляд на программу имеет право, на мой взгляд, претендовать на инновационность в подходе к восприятию детьми того содержания, которое несут аниматоры.

Литература

1. Григорьев, В. М. Можешь ли ты игру затеять? // Товарищ: Спутник пионера / Сост. В. С. Ханчин, Ю. Е. Ривес, В. И. Николаев. – Москва, 1976. – 354 с.
2. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников : кн. для учителя / О. С. Газман, З. В. Баянкина, В. М. Григорьев и др.; под ред. О. С. Газмана. – Москва : Просвещение, 1988. – 160 с.
3. Лутошкин, А. Н. Как вести за собой: старшеклассникам об основах организационной работы. – Москва : Просвещение, 1986. – 121 с.
4. Малкова, И.Ю., Прозументова, Г.Н. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 170–175.
5. Махнёв, Н. А. Чтобы не прервался «путь к успеху» [Электронный ресурс] // Народное образование. – 2010. – № 10. – С. 94–96. – URL: <http://elibrary.ru/download/30167825.pdf> (дата обращения: 27.10.2020).

**РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Г. Н. Харлова

МБОУ «Тогурская средняя общеобразовательная школа», г. Колпашево

Прогрессивные педагоги прошлого, исследования и опыт системы развивающего обучения Л.В. Занкова убедительно доказали, что овладеть прочными знаниями ученики могут только в процессе собственной активной деятельности. К.Д.Ушинский неоднократно подчёркивал, что ученик может стать обладателем знаний только тогда, когда проявит самостоятельность в их приобретении. Основное требование к организации учебного процесса им было сформулировано так: «Нужно, чтобы дети по возможности трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал». И это действительно так. Это требование не утратило своего значения и в настоящее время.

Для развития у учащихся самостоятельной познавательной деятельности в учебном процессе, нужно соблюдать определённые психологические условия. На уроке необходимо создать бодрую, эмоциональную атмосферу, позволяющую ученикам осознать пользу и значимость изучаемого материала и выполняемой работы, пережить свой личный успех и успех товарищей, а также чувство радости открытия и познания нового. Важно, чтобы на уроке царили доброжелательное отношение между учителем и учениками, между учащимися, взаимоотношение, вера в силы и возможности каждого ученика. Создание эмоциональной атмосферы в классе способствует активному творческому поиску детей, повышает их интерес к знаниям. Необходимо детей учить учиться, то есть развивать их познавательные силы и способности. На уроке детей надо учить думать и рассуждать, спорить и доказывать. Им будет интересно друг с другом. Таким образом, будет идти развитие совместной творческой познавательной деятельности. Особая роль в самостоятельной познавательной деятельности учащихся принадлежит развитию их творческих способностей. Творчество и творческая деятельность определяют ценность человека, стремление к творчеству характерно для школ наших дней. Творчество доступно каждому ребёнку, более того, оно оживляет познавательный процесс, активизирует личность и формирует её. В творчестве осуществляются самовыражение, самораскрытие личности ребёнка. Творчество следует развивать на различных занятиях. Для развития творческих способностей на уроках, необходима система творческих заданий, как основа для развития креативности. Она существенным образом влияет на мышление, речь, воображение, активность ребёнка.

Большую роль в развитии творчества играют сочинения. Сочинять, создавать сочинения – значит приводить в порядок свои мысли, свои знания. Именно сочинения – высшая форма проявления творческих способностей ребёнка. Дети очень тонко чувствуют и понимают

прекрасное. Только надо научить их видеть, всматриваться в жизнь. Детям нравится писать сочинения, даже тем, чей литературный опыт не совсем удачен.

Уже с первого класса мы пробовали писать сказки. «Через сказку, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребёнка», – утверждал В.А.Сухомлинский. Вначале мы учились подбирать «слова- находки» для точного описания героев, читали много сказок, анализировали их с точки зрения языка, особенностей сюжета. Сочинения дети писали на отдельных листочках и по своему желанию художественно их оформляли. Все сочинения с согласия авторов мы читали вслух и обсуждали. Дети с огромным вниманием слушают сочинения своих одноклассников. Мы все вместе в каждом сочинении искали удачные моменты, думали, как исправит недостатки. При разборе сочинений сама стараюсь меньше комментировать, а предоставляю возможность самим ребятам выступить с оценкой (всегда обоснованной). Самим определять достоинства и недостатки в работе.

Сказка о двух друзьях

Автор: Кубарева Анастасия (2 класс)

Жили-были два друга: котёнок Мурлыка и щенок Шарик. Они были очень дружные, даже кушали вместе и никогда не ссорились. Но вот однажды Шарик пролил молоко Мурлыки, которое ему принесли на обед, а Мурлыка спрятал косточку Шарика. Однако, кот не знал, что эта косточка принадлежит Шарiku. Друзья поссорились и решили поодиночке уйти в лес. А в этом лесу жила Баба-Яга. Она давно ждала, чтобы кто-нибудь забрёл в лес на её опушку. Сидит баба у окошка, смотрит, котёнок идёт. Заманила его баба-Яга в дом и заперла в кладовой, а сама опять у окошка села. Глядит, щенок бежит. Она и его заманила и в ту же кладовую заперла. Увидев друг друга, друзья очень обрадовались встрече и сразу же помирились. Шарик говорит: «Мурлыка, надо выбираться отсюда». Вдруг друзья в углу увидели волшебную палочку, а рядом с ней книгу. Баба-Яга по своей забывчивости не убрала эти волшебные вещи из кладовой. Мурлыка и Шарик взяли книгу и прочитали, что если дотронуться до кого-нибудь волшебной палочкой и произнести заклинание, то этот человек исчезнет. Мурлыка начал громко барабанить в дверь. Как только баба-Яга открыла дверь, Шарик дотронулся до неё волшебной палочкой, а Мурлыка прочёл заклинание. Баба-Яга вмиг исчезла. Друзья счастливые отправились домой и больше никогда не ссорились.

Со 2-го класса некоторые ребята стали пробовать писать стихи. Сначала это были рифмовки, продолжение поэтических строчек. Но гораздо больше нравилось ребятам самим быть в роли поэтов. На уроках литературного чтения дети очень любят минутки поэзии, на которых читают свои стихи. Я не ставлю задачей научить детей писать стихи, это идёт от самого ребёнка. Результаты поисков подталкивают детей к новым знаниям, рождаются новые идеи, нужно только поверить ребёнку и поддержать его. Чаще всего ребята демонстрируют

«шедевры» своего творчества на уроках литературного чтения на классных часах, выступают перед родителями. Часто публикуем стихи ребят в газете «Добрята».

Весна

Барсукова Светлана (3 класс)

Ручеёк побежал. Ура!
Значит, наступила весна.
Весною вся природа просыпается,
Весною всё хорошее сбывается.
Весна красива по-своему.
Весна красива по-твоему.
Надо за весной хорошенько следить,
Тогда будет ещё веселее жить.
Приглядитесь и увидите сами,
Весна полна чудесами!

В настоящее время всем очевидна необходимость подготовки учащихся к творческой деятельности. В связи с этим повышается роль школы в воспитании активных инициативных, творчески мыслящих людей. Развитие творческих способностей учащихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет формирование их в младшем школьном возрасте. «Формирование человека, – пишет Л.В. Занков, – проходит множество ступеней. Начальные ступени формирования очень далеки от той перспективной цели, к которой стремится воспитатель. Но если эти ступени достигнуты путём самостоятельной мысли и живого чувства, в этом – верный залог достижения цели. Следовательно, чем раньше будем формировать этот опыт, тем успешнее будет развиваться личность ребёнка».

Литература

1. Занков, Л. В. Система развивающего обучения / Л. В. Занков. [Электронный ресурс] URL: <http://zankov.ru/umk/supplies/> (дата обращения: 10.09.2020).
2. Серова, А. А. К. Д. Ушинский о роли русского языка в воспитании человека // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». – 2009. – № 2. Педагогика. Психология. – URL: <http://www.zpu-journal.ru/zpu/> (дата обращения: 23.09.2020).

УДК 371

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

З. В. Чуева

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5 им. А.К. Ерохина», г. Томск

Проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных, поскольку письмо и чтение становятся базой и средством дальнейшего обучения [3, с. 3]. Письменная речь – одна из форм

существования языка, вторичная, более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь [3, с. 4]. Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушение одной или нескольких сторон речи может привести к нарушениям письменной речи. [3, с. 5].

Основная задача логопеда состоит в том, чтобы своевременно (главным образом, в начальных классах) выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на следующие ступени обучения. В противном случае стойкие специфические ошибки письма будут сопровождать учащихся и в последующие годы (в явном или замаскированном виде), осложняя их учебно-познавательную деятельность [3, с.3].

Основной задачей работы логопеда на школьном логопункте является своевременное выявление и предупреждение нарушений письма и чтения [2, с. 3]. После диагностики и выявления таких учащихся на школьном логопункте мы определяем цель и задачи нашей коррекционной работы.

Цель заключается в разработке и реализации системы комплексного логопедического воздействия, направленного на развитие всех функций, обеспечивающих письменную речь.

Задачи:

1. Разработать систему логопедического воздействия: определить структуру занятий, отобрать содержание, определить перспективу работы.
2. Подобрать соответствующий решаемым задачам, доступный наглядный материал для проведения специальных занятий.
3. Повысить качество и результативность учебно-воспитательной работы.

Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях, которые характерны для детей с особыми образовательными потребностями. В последние годы отмечается устойчивая тенденция ухудшения здоровья школьников, увеличения числа детей с нарушением психического и речевого развития, в связи с чем, применение **инновационных здоровьесберегающих технологий** в деятельности школьного логопеда становится очень актуальной.

Инновационные технологии – это внедрённые, новые, обладающие повышенной эффективностью методы и инструменты, приёмы, являющиеся конечным результатом интеллектуальной деятельности педагога [4]. **Инновационный** опыт в простом понимании – это «*держат руку на пульсе*» **современной педагогики**. Инновационные технологии в логопедической практике это всего лишь дополнение к общепринятым, проверенным временем технологиям. Что относится к инновационным технологиям?

Инновационные технологии в современной логопедии:

- арт-терапевтические технологии;

- современные технологии логопедического и пальцевого массажа;
- современные технологии сенсорного воспитания;
- телесноориентированные техники;
- Су-Джок терапия;
- информационные технологии и многое другое.

Проведение коррекционно-развивающих занятий основывается на принципах системности и поэтапного формирования речевых умений. В процесс коррекционной работы включаем имитативные, проблемно-поисковые и коммуникативные методы и приемы (наряду с известными наглядными, словесными и практическими), соответствующие интересам и потребностям младших школьников.

В связи с тем, что логопедическое воздействие должно быть направлено на все функции обеспечивающие письменную речь, все занятия проводим комбинированного типа. То есть на каждом занятии стараемся задействовать в работу как можно больше функций (мелкую моторику и фонематическое восприятие, память и оптико-пространственные функции и т.д.) У детей с нарушениями чаще преобладает игровая деятельность, поэтому в процессе коррекционной работы чаще мы используем игры. Коррекционные игры которые я использую на логопедических занятиях: «**Аннаграммы**», «**Ребусы**», «**Изографы**», «**Шифровальщики**», «**Определи первый звук**» (последний), «**Города**», «**Узнай звук**», «**Поймай звук**», «**Имитировать звуки живой природы**», «**Повтори ритмический рисунок**» «**Штриховки, обводки**», «**Дорисуй**», «**Графические диктанты**», «**Кинезиологические упражнения**», «**Пальчиковая гимнастика**», «**Узнавание предметов по силуэту**», «**Рисование по точкам**», «**Сказки-связки**», «**Дидактический синквейн**», «**Сказкотерапия**», «**Су-джок терапия**» и т.д.

В заключении хочется предоставить две на мой взгляд инновационные технологии, которые можно применять на ряду с привычными дидактическими играми – это изографы и Су-джок терапию. На логопедических занятиях их можно использовать для закрепления пройденной темы или при постановке проблемной ситуации и т.д.

Су-джок терапия – это кисте-стопная акупунктура, т.е. влияние на активные в биологическом плане точки, находящиеся на кистях и стопах конечностей. Автором идеи признается Пак Чже Ву (Южная Корея) [5]. А в коррекционно-логопедической работе приемы Су-джок терапии активно используются в качестве массажа при дизартрических расстройствах, для развития мелкой моторики пальцев рук, а также с целью общего укрепления организма. Су-джок терапия является одним из эффективных приемов, обеспечивающих развитие познавательной, эмоционально-волевой сфер ребенка. В связи с тем, что в последнее время много учащихся с нарушенным звукопроизношением, я рекомендую учителям начальных классов использовать су-джок на физ. минутках, проговаривая при этом чистоговорки.

Изографы – это картинки, на которых слова нарисованы буквами, различным образом расположенные в пространстве и оптически похожие на предмет, в названии которого используются эти буквы [1, с. 10].

Ребенок должен найти все нарисованные буквы изографа, составить из них слово (рис. 1).



Рис. 1. Изографы

Таким образом, изучая **изографы**, школьники начинают овладевать навыками самоконтроля и самооценки, у них **развивается** умение вычленять последовательно звуки, буквы в словах:

- вырабатывается зрительное представление слова (*рисунки предметов*);
- развивается зрительно-двигательная координация (*всё соединяется в целое*);
- развивается зрительное внимание (*ориентир на форму предмета*);
- включаются мыслительные операции;
- стимулируется познавательная активность;
- развивается зрительное восприятие в единстве с вниманием, мышлением, памятью и речью.

Всё это способствует постоянному повторению грамматического материала, формирует определенный способ мышления, тренирует в звуковом анализе и синтезе.

Использование инновационных технологий является одним из приоритетов образования. Инновационные технологии способствуют повышению качества образования; повышению квалификации логопеда; сохранению и укреплению здоровья школьников; повышению качества воспитания.

Литература

1. Братченко, А.Ф. Изографы : пособие для педагогов и родителей по предупреждению дисграфии у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998.

2. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
3. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с.: ил. (Библиотека практического логопеда).
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Инновация>.
5. <http://www.sujok.ru/ru/ob-akademii/ob-osnovatele>.

УДК 371.388.6 371

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ХИМИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УМЕНИЙ

И. А. Шабанова, М. И. Керимова, А. В. Гизбрехт

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Современное обучение ориентировано в большей степени на передачу знаний, формирование и развитие практических умений и навыков в объеме, который строго определен стандартом образования [3]. Результатом этого является то, что большинство старшеклассников не проявляют самостоятельности в приобретении новых знаний, не стремятся к оригинальности решения проблем, а хотят получать информацию в готовом виде, что не способствует в полной мере развитию интеллектуальных способностей обучающихся. Одним из подходов в решении обозначенной проблемы является реализация в школьном образовании проектной деятельности. Проектная деятельность способствует развитию самостоятельности, ответственности, умению работать в команде и ориентироваться в многообразии информационного пространства. При выполнении конкретного проекта у обучающихся развиваются аналитические способности, критическое мышление, в процессе которого осваиваются логические способы восприятия и обработки информации [1, с. 67]. По мнению М.А. Ступницкой, в проектной деятельности школьники приобретают и навыки исследовательской деятельности, в частности, при постановке цели проекта, построении плана деятельности, выдвижении гипотез, ознакомлении и анализе информации, проведении эксперимента и проверке гипотез, оформлении результатов и формулировке выводов, полученных в ходе проекта [2, с. 35].

Естественные науки, в том числе и химия, предоставляют широкие возможности для реализации исследовательской деятельности обучающихся при выполнении проекта, так как имеется возможность постановки эксперимента, на основе которого получается материальный образовательный продукт. В 2019-20 уч. году нами был реализован учебно-исследовательский проект на тему: «Получение и исследование полимерной композиции на основе полистирола», который являлся групповым, долгосрочным монопроектом для учащихся 11 класса.

Он выполнялся на базе ТГПУ в химической лаборатории совместно с МАОУ Гимназией № 18 г. Томска в рамках внеурочной деятельности. Познавательная исследовательская деятельность учащихся осуществлялась согласно этапам:

Таблица 1

Этапы познавательной исследовательской деятельности

Название этапа	Содержание работы	Деятельность руководителя проекта	Деятельность обучающегося
Иницирующий	Определение темы и целей проекта	Сообщение темы проекта, помощь в формулировке целей и задач проекта	Ознакомление с темой, совместная постановка целей и формулировка задач
Поисково-исследовательский	Планирование деятельности	Планирование выполнения экспериментальной части работы, составление инструктивных карт для лабораторных работ и правил техники безопасности, определение необходимого оборудования, посуды и реактивов	Знакомство с этапами работы над проектом, ознакомление с техникой безопасности, правилами работы с лабораторной посудой, приборами и установками, методикой проведения опытов
	Определение источников информации и их изучение	Составление справочных материалов в помощь обучающимся	Изучение разработанного справочного материала, знакомство с предложенной литературой и поиск других источников
Операционно-деятельностный	Выполнение исследования	Наблюдение за деятельностью обучающихся, консультирование по методике проведения эксперимента, контроль за соблюдением техники безопасности	Проведение эксперимента согласно инструктивным картам, обработка полученных данных, работа с литературой
	Обсуждение результатов, полученных в ходе работы	Участие в обсуждении результатов, консультация и помощь в их интерпретации	Обсуждение и объяснение результатов, полученных в работе
	Оформление проекта	Предложение формы оформления проекта и представления результатов, консультирование по вопросам оформления, помощь в формулировании выводов	Оформление проекта, формулирование выводов, составление доклада и презентации для защиты

Название этапа	Содержание работы	Деятельность руководителя проекта	Деятельность обучающегося
Рефлексивно-оценочный	Защита проекта	Присутствие на защите проекта, выявление недочетов при выступлении	Выступление и презентация проекта на ученической конференции
	Рефлексия деятельности	Организация и помощь анализа выполненной работы, советы по коррекции недочетов	Анализ выполненного проекта и достижений поставленной цели, сравнение планируемых и реальных результатов, анализ успехов и ошибок

При получении и исследовании полимерной композиции на основе полистирола школьники освоили технику получения полимеров, изготовления полимерных светопреобразующих композиций и светофильтров, измерения люминесцентного излучения. При этом они научились работать с химической посудой (мерными пипетками, пробирками с воздушным холодильником), реактивами (стиролом, пероксидом бензоила, этилацетатом, полистиролом, бензоилбензоатом европия), оборудованием и приборами (лабораторными весами, водяной баней, вискозиметром типа Оствальда, микрометром, установкой для снятия спектров люминесценции на базе спектрометра «Avaspec – 2048»). Перечисленные экспериментальные умения и навыки, которыми овладели обучающиеся в ходе проекта, являются основой для дальнейшего развития исследовательских компетенций и помогут им в овладении химическими знаниями.

Литература

1. Магомедов, Р. М. Проектная деятельность как инновационная составляющая одной из организационных форм обучения / Р. М. Магомедов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 3. – С. 65–67.
2. Ступницкая, М. А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – Москва : Первое сентября, 2010. – 44 с.
3. Федеральные государственные стандарты [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.10.2020).

УДК 372.854

О СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ К МЕТОДИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ ПО ХИМИИ

И. А. Шабанова, С. В. Ковалева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Совершенствование профессионально-методической подготовки будущих педагогов является одной из актуальных проблем методики

преподавания химии в условиях модернизации современного образования. Задача наиболее качественной подготовки учителя к преподаванию химии в разных типах учебных учреждений особенно остро стоит в связи с возникновением следующих противоречий:

- между традиционной системой обучения химии и необходимостью использования инноваций в образовательном процессе;
- между интенсивно происходящими инновационными процессами школьного образования и более медленным их развитием в системе вузовской профессиональной подготовки учителя;
- между стандартным инвариантным содержанием курса методики обучения и необходимостью формирования личности творческого учителя, способного осваивать и применять педагогические технологии обучения [1].

Одним из направлений успешного решения этой задачи является обновление содержания курса методики обучения химии, включающее освоение современных педагогических технологий и возможностей их использования в учебном процессе. В частности, при изучении основ школьного химического эксперимента нами уделяется большое внимание обучению студентов применять образовательные технологии на уроках – практических работах по химии. При реализации таких уроков необходимо учитывать требования ФГОС:

- приоритетность на уроке самостоятельной работы обучающихся;
- личностно-ориентированная направленность урока;
- деятельностный подход;
- недопустимость авторитарного стиля общения между учеником и учителем, учитель – помощник в освоении экспериментальных умений и навыков обучающимся [4].

Используемый традиционный подход к методике проведения практических работ по химии характеризуется нечетко структурированной учебной деятельностью, отсутствием заданий, направленных на оценивание уровня подготовки учащихся к работе и освоения ими содержания, и творческих видов деятельности учащихся. Учитывая изложенное выше, при изучении основ методики проведения школьного химического эксперимента нами используются элементы педагогических технологий, позволяющие не только активизировать познавательную деятельность студентов, но и показать им методические возможности конкретной технологии. Например, блочно-модульная технология, в основе которой лежит модульная карта, позволяет структурировать учебную деятельность школьников при выполнении практической работы [3]. Для каждого модуля определена цель его изучения, источники учебного материала, способ контроля знаний, а учебный материал представлен в виде системы взаимосвязанных учебных элементов. При работе с модульной картой обучающиеся погружаются в самостоятельную деятельность при выполнении химического эксперимента. Работа обучающихся по модулю начинается с выполнения заданий входного контроля, позволяющего оценить их готовность к практическому занятию и решить вопрос о последующем

допуске к выполнению предстоящей практической работы. Для этого используются наряду с традиционными формами контроля (тестовые задания, устный опрос) и нетрадиционные – элементы кейсовой технологии (кейсы) [5]. Особенностью кейсов является описание реальной ситуации, произошедшей при выполнении химического эксперимента по теме практической работы. Целью разработки кейсов является необходимость проиллюстрировать учащимся на конкретных примерах особенности работы с некоторыми веществами, требующими особого подхода к соблюдению техники безопасности. К таким темам относятся, например, особенности собирания и обнаружения водорода в лабораторных условиях, специфика хранения кислорода, особенности техники безопасности при работе с аммиаком и другими вредными веществами. Кейс включает вопросы по содержанию работы, технике безопасности и ее выполнению, что способствует более осознанному пониманию содержания химического опыта.

Для решения кейса ученик должен проанализировать описанную в нем ситуацию и предложить решение с обоснованием своего выбора. Применение кейсов на этапе подготовки учащихся к выполнению практической работы позволяет оценить готовность учащихся к практическому занятию, а также способствует формированию необходимых навыков: аналитических, практических, творческих и рефлексивных умений.

Для контроля качества освоения содержания практической работы рекомендуется использовать элементы игровой технологии – кроссенсы [2]. Кроссенс является ассоциативной цепочкой, состоящей из 9 элементов содержания – главных по смыслу действий при выполнении опыта. Согласно смысловой последовательности действий при проведении опытов, выделенные элементы содержания располагаются по ячейкам в таблице. Задача учащихся состоит в том, чтобы объяснить кроссенс и составить ассоциативную цепочку посредством взаимосвязи изображений. Для решения учащимся необходимо вспомнить порядок своих действий при выполнении опыта, используемое оборудование, посуду, вспомогательные средства и реактивы.

Кроссенсы, являясь нестандартной формой заданий, позволяют пробудить интерес учащихся к познавательной деятельности, способствуют концентрации внимания и лучшему пониманию содержания материала. Подобный прием игровой технологии позволяет выявить понимание учащимся сущности химического опыта, последовательности проведения операций, так как в него включены смысловые элементы, составляющие основу опыта.

Таким образом, использование элементов педагогических технологий на практических работах по химии позволяет реализовывать будущим учителям современные инновационные подходы в образовательном процессе, что способствует созданию наиболее благоприятных условий для учащихся по организации их активной познавательной деятельности.

Литература

1. Злотников, Э. Г. Учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки будущего учителя химии в современных условиях / Э. Г. Злотников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 11 (68). – С.140–152.
2. Кроссенс – игра для эрудитов // Наука и жизнь. – 2002. – № 12. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/5105/> (дата обращения: 12.09.2020).
3. Пичугина, Г.В. О модульной технологии в учебном процессе / Г. В. Пичугина // Специалист. – 2006. – № 11. – С.15–17.
4. Федеральные государственные стандарты [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 08.10.2020)
5. Шабанова, И. А. Учебные кейсы в преподавании дисциплины «Методика обучения химии» / И. А. Шабанова, С. В. Ковалева // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2015. – Вып. 22 (164). – С. 58–61.

УДК 374

ШКОЛА ИМЕНИ: ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ПОИСКОВОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КРИВОШЕЙНСКОЙ ШКОЛЫ ИМЕНИ ГЕРОЯ СОВЕТСКОГО СОЮЗА Ф.М. ЗИНЧЕНКО «РУБЕЖ»

Н. В. Шаповалов

*МБОУ «Кривошеинская средняя общеобразовательная школа
им. Героя Советского Союза Ф. М. Зинченко», с. Кривошеино*

Тема Великой Отечественной войны с годами не теряет актуальности в нашем обществе. Народ помнит и гордится подвигом своих предков. Ежегодно проводится масса мероприятий, посвященных дню Победы, датам освобождения городов и ключевых сражений. В 2020 году мы отмечали 75 годовщину Великой Победы. Судьбы тысяч советских солдат, отдавших свои жизни на фронтах Великой Отечественной войны, до сих пор неизвестны. Это связано с несовершенством системы учета потерь в Красной Армии и сложными боевыми условиями. Наибольшее число «пропавших без вести» советских военнослужащих приходится на начальный период войны, в особенности – на 1941 год, когда Рабоче-крестьянская Красная армия (РККА) отступала, неоднократно значительными силами попадая в окружение, неся огромные потери убитыми, ранеными и пленными.

Немецкие источники утверждают, что в 1941 году в плен попало 3 350 000 советских военнослужащих. Советские источники приводят следующие цифры за 6 месяцев 1941 года: безвозвратные и санитарные потери составили 4 473 820 человек, пропало без вести и попало в плен 2 335 500. Не меньше были потери и в 1942 году.

Если открыть любую изданную в нашей стране Книгу Памяти, то напротив фамилий огромного числа советских солдат, не вернувшихся с Великой Отечественной войны, написано – «пропал без вести». Далеко не у всех, кто числится убитым, указано место захоронения. Эти бойцы и командиры Красной Армии так и остались там, где их насти-

гла смерть: в обвалившихся блиндажах, в засыпанных окопах или воронках, а порой и под открытым небом. В полях, лесах и болотах России до сих пор лежат безвестные воины, погибшие на той войне, и лишь очень немногим из тех, чьи останки находят поисковики, удается вернуть имена. Большинство так и остаются «Неизвестными солдатами» той далёкой и страшной войны.

Наш поисковый отряд «Рубеж» совместно с томскими поисковиками областного сводного отряда «ПАТРИОТ» ведет свою работу на Смоленской земле, где 166 томская стрелковая дивизия героически обороняла подступы к столице нашей родины. По Смоленщине беспощадное колесо войны прокатилось дважды: при наступлении и отступлении врага. Трудно представить, сколько человеческих жизней было переломано и покалечено в том месиве, если каждый год поисковики поднимают около пятисот бойцов.

Томская 166-я стрелковая дивизия – воинское соединение, сформированное в сентябре 1939 года в Томске и располагавшееся в Северном военном городке, а также в казармах около Лагерного сада. Она считалась одним из лучших соединений Сибирского военного округа. В ее состав входили 423-й, 517-й, 735-й стрелковые и 499-й артиллерийский полки. Летом 1941 года дивизия находилась в полевых лагерях близ Юрги (современной Кемеровской области). 22 июня 1941 года прибыла в Томск, была пополнена до штатов военного времени (14,5 тыс. чел.) призванными из запаса томичами и 24 июня убыла на фронт. Вошла в состав 24-й армии Западного фронта.

С начала июля 166-я стрелковая дивизия участвовала в Смоленском сражении, в том числе, в боях под г. Ельней; после короткого отдыха и пополнения (прибывшего из Челябинской области) в составе 19-й армии наступала на Духовщину.

В тяжелых боях лета 1941 года воины дивизии проявили мужество и героизм. Командир батальона И. А. Войцеховский, оказавшись в окружении на командном пункте, вызвал огонь артиллерии на себя, ценой своей жизни нанеся большой урон противнику. Пулеметчик Н. Коломентьев (родом из с. Коларово, ныне Спасское Томского района) уничтожил в одном из боев до сотни фашистских солдат.

В конце сентября 1941 года обескровленная дивизия была выведена в тыл для очередного пополнения. 2 октября 1941 года, когда началось наступление немцев на Москву, дивизия, как и вся 19-я армия, оказалась на направлении главного удара 3-й танковой группы немцев, попала в окружение под г. Вязьмой. Попытки организованно прорвать вражеское кольцо не удалось: бойцы и командиры вынуждены были выходить из окружения мелкими группами. В ноябре 1941 года к своим войскам вышло только 517 бойцов и командиров дивизии.

166-я стрелковая дивизия погибла, но ее героическое сопротивление вместе с другими окруженными соединениями позволило выиграть время для укрепления обороны Москвы и последующего разгрома врага.

Наш поисковый отряд носит название «РУБЕЖ», так как стоит на защите рубежей памяти, дабы сохранить историю героического подвига дедов и прадедов, которые героически и самоотверженно, не жалея своих жизней, защищали нашу Родину. С целью увековечения памяти погибших при защите Родины и восстановления неизвестных страниц истории Великой Отечественной войны отряд принимает участие в поисковых экспедициях на местах бывших боевых действий. В составе областного сводного отряда «Патриот» мы участвуем в раскопках с 2012 года. Ежегодно в апреле стартует «Вахта памяти», куда выезжают наши товарищи. Сразу после майских праздников на вахту следуют и другие группы. Вахты длятся 10 дней. В местах боёв, только не с автоматом и гранатами, а со щупом и штыковой лопатой мы вслушиваемся в отзвуки военных лет.

Значение таких поисковых экспедиций очень велико. Ребята учатся ориентироваться на местности, работать с миноискателем и щупом, правильно проводить раскопки, чтобы не пропустить ни одной мелочи, по которой можно опознать погибшего бойца. А ещё они взрослеют, учатся понимать вечные истины и уметь держать слово.

В конце августа 2015 году члены отряда «РУБЕЖ» совместно с отрядом «ПАТРИОТ» приняли участие в «Шестнадцатой международной учебно-тренировочной Вахте памяти». Около десяти поисковых отрядов из России, Казахстана, Белоруссии, Украины собрались на Смоленщине. Рядом с небольшой деревенькой (примерно в 500-х метрах от неё), откуда даже было слышно мычание коров и крики петухов, мы подняли тогда останки 10 советских солдат РККА, которые лежали в лесу более семидесяти лет. Подъем был тяжёлый. В лесу мы провели более десяти часов, но это время пролетело быстро. Все трудились, не жалея сил. Каждый из ребят осознавал свою значимость. По возвращению мы отдали останки бойцов в штаб. Ни личных вещей, ни медальонов при них не было.

Итог работы поисковиков под Смоленском за вахту 2015 года: 512 бойцов, из них около 30 – с заветными медальонами. 40 гробов с останками шести бойцов в каждом – тяжелая ноша.

Август 2016 года. «Вахта памяти». Металлический щуп наткнулся на телефонный кабель. Пройдя по нему, обнаружили находку, весть о которой облетела все отряды. Концы кабеля связывали конечности бойцов, лежавших в разных сторонах. Ни медальонов, ни пуговиц, ни подошвы сапог на раскопе не было обнаружено. Что это? Издевательства фашистов, или попытка одного человека тайком вытащить и захоронить двух других? Версии озвучивались разные, но уверенность была лишь в одном: это бойцы нашей армии, павшие, защищая родную землю.

2017 год. На «Вахте памяти» со мной Денис Карнаев и Антон Савицкий. Поисковые работы шли с 10 по 20 августа на территории Ярцевского района Смоленской области. Кроме нашего «РУБЕЖа» в состав сводного отряда Томской области входили также 4 бойца поискового отряда «Долг» Парабельского района и 6 бойцов поискового отряда «Патриот» города Томска.

Быт поисковиков всегда не из лёгких. Подъём в 8.00. К 10.00 уже выходили на раскопки и бродили по местам боев Томской 166-й стрелковой дивизии до самого вечера жили в палатках, умываться ходили к колодцу в одном километре от лагеря. Каждый из ребят попробовал себя в роли дневального: готовил на всех еду и колол дрова для костра.

За время этой «Вахты памяти» ребята подняли 10 бойцов. Одного из солдат удалось опознать: лейтенант Валентин Лукич Лабуза. На момент гибели ему было всего 20 лет... Среди вещей, найденных при нём, был аттестат об образовании из школы. На войне он носил его рядом с сердцем.

Множество мистических историй рассказано поисковиками. То силуэты видят в касках и форме, то слышат голоса в лесу. «Раньше я смеялся над историями про призраков, – рассказывает Антон, – В тот день мы подняли первых двух бойцов, сделали временное захоронение недалеко от палаток. Уже вечером я немного отошёл от лагеря. Шел дождь, сверкала молния. Вдруг я заметил рядом 3 тени. Зажмурился, когда обернулся по сторонам еще раз, ничего уже не было».

В Томск в тот год объединенный отряд вернулся с «грузом 200». По просьбе родственников красноармейца Николая Есина поисковики сводного отряда «Патриот», куда вошли и кривошеинцы, привезли в Томск его тело. Бойца, уроженца деревни Киргизка Томского района, обнаружили ребята поискового отряда «Рядовой» (г. Ярцево) во время этой же вахты. Запись в его медальоне заканчивалась так: «Хоть сейчас я и пишу эти сроки, но я не хочу умирать». Николая Афанасьевича считали пропавшим без вести, но родственники продолжали его искать. Пятого сентября на Южном кладбище города Томска Николая Есина торжественно, с воинскими почестями, похоронили.

Вахта – 2018. Апрель. Бойцов было поднято немного. Но всем ребятам, принимавшим участие в этой весенней вахте, она запомнилась благодаря одному случаю: как всегда, работали весь день, но, к сожалению, безрезультатно. Проходив много часов в поисках по лесу и ничего не найдя, все дружно побрели в сторону лагеря. Вечерело. Один из усталых поисковиков, задев случайно не выключенным глубинным металлоискателем землю, услышал характерный писк. Это была реакция прибора на железо. На всякий случай, забыв об усталости, решили обследовать место. Каково же было всеобщее удивление, когда на глубине были обнаружены останки бойца с металлическим медальоном. Именно на медальон, по которому впоследствии удалось установить личность военного, и сработал металлоискатель.

2019 год позволил быть захороненными с почестями ещё 8 бойцам, найденным ребятами-поисковиками. Время неумолимо движется вперёд, унося с собой прошлое. И вместе с этим прошлым всё дальше и дальше от нас уходят события тех роковых лет. «Теперь я знаю точно, что ребро гроба врежется не в плечо, а в душу. И происходит переоценка ценностей. Участие в поисковом движении – это меньшее, что я могу сделать, что мы можем сделать во имя памяти павших», – так вспоминает о своей вахте памяти боец поискового отряда «РУБЕЖ»

Бородин Матвей. И с этим нельзя не согласиться. Ведь, используя материалы поисковых экспедиций с мест боев Великой Отечественной войны, оформляются экспозиции находок времён войны в музее школы. Участники поискового отряда организуют выставки, встречаются с классными коллективами, выходят на площадь 9 мая, организуя интерактивный музей под открытым небом, увлеченно рассказывая землякам о своей работе. А это значит, что мы помним, и будем помнить, гордимся и будем гордиться подвигом своих предков, отдавших жизни за наше мирное будущее. Это значит, что память эту мы будем передавать из поколения в поколение.

«РУБЕЖ» – это не только поисковый отряд, но и содружество ребят нашей школы, которым интересно военное искусство, военное дело и история нашей Родины. Именно поэтому мы, начиная с 2018 года, выезжаем во Всероссийский военно-исторический лагерь «Бородино». Лагерь расположен в музее заповеднике «Бородинское поле» в Подмосковье. Его организаторами являются Российское военно-историческое общество, Бородинский Музей-заповедник и благотворительный фонд «Ратники Отечества». Генеральным партнером проекта является Федеральная служба войск национальной гвардии Российской Федерации.

Через занятия на различных тематических площадках, через культурные мероприятия, через занятия начальной военной подготовки, как теоретической, так и практической, реализуется основная цель проекта, а именно патриотическое, духовно-нравственное и физическое воспитание детей и подростков. Занятия проводят опытные наставники из числа действующих офицеров и ветеранов спецназа, а также профессиональные инструкторы специальных секций и клубов.

Здесь дети живут в настоящих армейских палатках вместе со старшими, тут отличная столовая, работает медпункт, кинозал и каждый день проводятся культурные мероприятия. В лагере день расписан по минутно: зарядка, построение, занятия теоретические и практические, стрельба, метание ножей, полоса препятствий, пейнтбол, «рукопашка», езда на лошадях и экскурсии в рекрутское депо русских и французов. Ребята узнают о войне 1812 года не по учебникам истории, а на Бородинском поле. Если дети поначалу не в полной мере знают, что такое патриотизм, то по завершению смены многие из них выходят патриотами своей страны, так как само место – Бородинское поле – способствует этому.

Литература

1. Чечнева, Е. // Газета «Районные Вести». – 2017. – 14 сентября 2017.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ КАК ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ

С. Т. Шахнозаи

Таджикский национальный университет

Изучая базовые источники субъективной картины жизненного пути личности (далее СКЖП), которые традиционно рассматриваются в работах большинства ученых, можно наблюдать фундаментальные структуры формирования данной темы. Одной из важнейших структур и источником формирования картины жизненного пути являются ее внешние факторы. К внешним детерминантам СКЖП личности относят такие факторы как воспитание, обучение, этнокультурная идентичность, социальное взаимодействие, социальные стереотипы и т.д. В данной статье мы хотели дать определение воспитанию и обучению, как внешних детерминант формирования СКЖП личности.

В многочисленных исследованиях среды неизменно подчеркивается, что среда оказывает влияние на поведение человека. Однако в исследованиях личности принцип учета среды зачастую только декларируется. Между тем, расширение круга психологических исследований привело к необходимости рассмотрения личности не только в контексте социальных процессов, происходящих в обществе, но и в контексте естественных социальных ситуаций, в которых функционирует личность [4].

Жизнь личности обуславливается многочисленными процессами и событиями прошлого, настоящего и предполагаемого будущего. В ней происходит осознание и регулирование личностью этих процессов и событий, присвоение статуса субъекта жизни. Все это происходит в обществе людей, живущих в определенном месте и с определенными законами проживания, то есть в так называемом социуме. Социум, где живет человек, является самым основным фактором его развития как личности. В социуме формируются такие важнейшие явления как воспитание и обучение, которые обуславливают природу развития СКЖП личности.

История развития человечества свидетельствует о том, что воспитание и обучение являются важнейшими факторами развития личности на протяжении всей жизни человека. Воспитание и обучение понимаются как процесс управления хода жизни, то есть организация и планирование жизненных целей, выбор мотивации жизненных действий, прогнозирование будущего жизненного пути, контролирование жизни в целом связаны с данными процессами. Подход к воспитанию и обучению с позиции управления отмечаются в работах известных русских ученых, как Б.Г. Ананьев, С.И. Архангельский, Н.Ф. Талызина, Л.Б. Ительсон, Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин и др. [8].

Носителем воспитания и обучения является личность. Эти детерминанты развития личности сопровождают человека всю жизнь, так

как мир всегда находится в изменении и человек несомненно приспосабливает себя к этим изменениям. В структуру личности входят такие механизмы как познавательная сфера, способности, интеллектуальные возможности, потенциал, восприятие, характер, мотивы, установки, ценности и пр., которые формируются в процессе обучения и воспитания. Личностные особенности и потенциал человека развивается в процессе воспитания и обучения, что и способствует адекватному построению картины жизни. Понятие воспитание и обучение связаны друг с другом. Их связь состоит в том, что обе ориентированы на формирование у личности комплекса знаний, информации, просвещение определенных норм и правил. По всей вероятности, можно наблюдать определенные их различия. Рассмотрим отличия обоих факторов:

Воспитание – это культурно установленный широкий спектр нравственных и поведенческих норм, с помощью которых человек проявляет свое отношение к себе, окружающим людям, предметам и событиям жизни. На основе воспитательных норм личность проявляет моральные и нравственные отношения к событиям жизни, отношений к своему прошлому, настоящему и будущему, вырабатывает определенные системы ценностей и пр.

По мнению Н.П. Дубинина, личность формируется, прежде всего, под воздействием социальных факторов и одним из важнейших факторов ее развития является воспитание [5].

Воспитание как внешний фактор развития личности формируется в окружающей социальной среде. В частности, особую роль играет воздействие семьи на этот процесс. Семья является первоначальным и основным носителем социальных ценностей (культурные, религиозные, общественные), где и определяется и формируется система воспитания.

Человек живет в условиях постоянно меняющегося социального окружения и связи с этим в течение своей жизни усваивает новый социальный опыт, выполняет разные социальные роли и непрерывно сталкивается с процессом социализации. Социализация происходит в условиях стихийного взаимодействия человека со средой. *Если же взаимодействие с окружающей средой специально организуется и направляется на развитие и формирование личности, т.е. целенаправленно, то вступает в действие важный фактор формирования личности, а именно **воспитание** как социальная функция общества.* Воспитание – это целенаправленное, систематическое и планомерное воздействие и взаимодействие воспитателя и воспитанника, ориентированное на формирование и развитие личности человека и социальной группы и ведущая к возникновению у них определенных механизмов поведения и деятельности способствующее выполнению определенных ролей в системе общественных отношений [5].

Система воспитания носит в себе определенные нравственные меры, которые воздействует на структуру личности в целом и человек осуществляет свой жизненный путь, основываясь именно на эти традиционные, семейные воспитательные меры, категории. СКЖП в частности тоже обусловлено воспитанием. Личность строит и реализует

жизненные планы, намерения, цели, влечений и предусматривает свой жизненный путь сквозь воспитательных норм.

Воспитание – это процесс, направленный на усвоение морально-эстетических норм и правил поведения у личности. Воспитание в узком смысле отражает мировоззрение личности, уровень познания окружающей среды, развитие эстетических и традиционных взглядов. Правила, методы и формы воспитания у разных общностей различаются, в основном, по культурным, религиозным, этническим и социальным установкам. Эти отличительные правила воспитания зарождают типичные представления разных общностей о СКЖП. Можно наблюдать различные этнокультурные и традиционные особенности субъективной картины жизненного пути разных национальностей. Этнокультурные и традиционно – религиозные особенности являются продуктом социума, которые носят в себе такие объективные ценности как воспитание, формы общения, социальные нормы, обычаи и т.д. Передача культурных ценностей от одного поколения к другому осуществляется в семье. Именно семья передает культурные традиции, обычаи, нормы в форме воспитания. Осознанное отношение к историческим событиям, ценностям, и чувства, связанные с таким отношением, проявляет национальное самосознания у личности [3].

Различные определения и составные элементы данного понятия мы можем встречать в творчестве великого таджикского мыслителя И.М. Газоли на ряду с другими разработанными проблемами, можно встречать и важнейшие проблемы этики, в том числе проблему этического воспитания. По мнению ученого, воспитание человека – это воспитание в нем высокой морали и духовности, компонентами которых являются чистота помыслов и действий, правдивость и совесть, человеколюбие, скромность, искренность, мудрость, смелость, благородство, активность, трудолюбие, сострадание и им подобные. Он также, в конкретных примерах критикует негативные качества человека такие, как сплетничество, клеветничество, воровство, зависть, гнев, жадность, лень, трусость, гордыня и др. [2].

В больших странах, где сосуществует многие культурные общины, развиваются и вырабатываются определенные всеми приемлемые нормы воспитания. Наверняка существует и общепринятые ценностные факторы формирования СКЖП.

Существует несколько факторов, которые приобретают особое значение при формировании воспитания. Наиболее значимые детерминанты развития воспитания являются национальные духовные ценности, особенности народа, исторические ценности, творческие и художественные произведения своего народа. Многие таджикские мыслители, такие как А. Рудаки, А. Фирдоуси, А. Туси, И. Сино, М. Газоли, Н. Хисрав, У. Кайковус, Х.В. Кошифи и др. ученые посвящали свои творческие работы проблеме воспитания.

Ананьев Б.Г., трактует воспитание, как заполнение пробелов в наследственной программе человеческого развития. Одна из важнейших задач правильного воспитания, по мнению ученого, является выявление

склонностей и дарований, развитие в соответствии с индивидуальными особенностями человека, его способностями и возможностями. Исследуя развития человека, Ананьев Б.Г. отмечает, что воспитание зависит от развития человека и оно постоянно опирается на достигнутый уровень развития. Эффективность воспитательного воздействия заключается в целенаправленности, систематичности и квалифицированном руководстве [1].

Процесс обучение, таким образом, инициирует процесс посвящения человека закономерностям развития бытия, окружающего мира, ознакомления с новейшими техническими и общественными явлениями, т.е. является средством вступления человека к будущей жизни. С самого рождения человек вступает в многочисленные отношения с окружающим миром, проявляет свою позицию, определяет жизненную ориентацию и пр., что, в частности, является продуктом воспитания и обучения.

Обучение в целом, это приобретение человеком знаний, навыков, умений и жизненного опыта получаемого от лица занимающегося процессом обучение. Конюхов Н.И., трактует обучение – как систематически, целенаправленно организованный процесс передачи знаний, навыков и умений социального опыта от обучающего к обучаемому [6].

Обучения в первую очередь развивает интеллектуальную сферу человека. С развитием интеллекта приступают к действию и другие личностные подструктуры, такие как характер, способности и направление личности, с помощью которых человек вводит в определенный ход свой жизненный путь. Интеллектуальное развитие, неразрывно связанное с образованием, имеет свои критерии умственной зрелости, связанные с определенным объемом и уровнем знаний, свойственных данной системе образования в данную историческую эпоху [6]. В нашем понимании значимость обучения объясняется тем, что с учетом данного процесса у человека формируются различные новообразования, относительно познавательного и личностного развития.

Дудьев В.П., определяет понятие обучение как основной путь получения образования, то есть с помощью обучение личность становится образованным. В широком смысле слово, образование понимается нами, как процесс просвещение человека современным знанием, навыком, ценностям в результате чего формируется интеллект, способности человека и познается закономерность жизни в целом.

С помощью обучения личность осваивает те необходимые знания, которые служат средством организации и регулировании жизни в целом. По мнению Л.С. Выготского обучение, ведет за собой развитие. Но оно не должно, в то же время, отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка приведет в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта. С.Л. Рубинштейн, уточняя позицию Л.С. Выготского, предлагает говорить о единстве развития и обучения. Обучение должно соответствовать возможностям ребенка на определенном уровне его развития. Реализация этих возможностей в ходе

обучения порождает новые возможности следующего, более высокого уровня. «Ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь», – пишет С.Л. Рубинштейн. Это положение совпадает с положением о развитии ребенка в процессе его деятельности [7].

Обучение, на наш взгляд обуславливает формирование у личности комплекса знаний о закономерностях окружающего мира единообразного содержания для всех общин. Обучение является средством развития психики. Его важнейшая задача заключается в том, что обучения воздействуя на умственной сфере личности, развивает познавательные процессы и вслед пробуждает у нее способностей к различным видам деятельности, жизнедеятельности. Обучение является целенаправленным воздействием старшего поколения на младшего в результате, которого осваивается уже сложившейся до настоящего дня знаний, после того формируется новые понятие у человека о мире, появляется возможность зародить новые идеи. Значимость обучение заключается в том, что с ее помощью у человека формируется индивидуальные личностные особенности и различные новообразования, в сфере интеллектуального и личностного развития.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознани / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 272 с. (Серия «Мастера психологии»).
2. Алиев, М. Т. Идеи воспитания в творчестве Имама Мухаммада Газоли : дис. ... канд. пед. наук. – Душанбе, 2006. – 163 с.
3. Арутюнян, Ю.В. Дробижева Л.М. Многообразие культурной жизни народов СССР. – Москва : Мысль, 1987. – 303 с.
4. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
5. Дубинин, Н.П. Вечное движение / Н. П. Дубинин. – Москва, 1973.
6. Конюхов, Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. – Москва : Макцентр, 1994. – 182 с.
7. Кулагина, И.Ю. Развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. Акад. Образования – 5-е изд. – Москва, 1999.
8. Сафонова, Т.В. Интеграция образования и воспитания // Интеграция образования. – 2010. – № 3.

УДК 378.147.31

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ

О. В. Шварева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

В соответствии с ФГОС ВО областью профессиональной деятельности бакалавров педагогического образования выступает сфера дошкольного и/или начального образования, подготовка к которым и осуществляется в рамках нашего университета. Будущие воспитатели и

учителя начальных классов готовятся проявить себя при решении различного типа задач профессиональной деятельности: педагогической, проектной, культурно-просветительской и др., но первоначально они проходят путь профессионального и личностного самоопределения.

В данной работе представлен собственный опыт организации занятия по профессиональному самоопределению с бакалаврами младших курсов с применением кейс-технологии, а также вариант написания кейса, включающий следующие этапы: тема, цель, характер аудитории, место кейса в определенной учебной дисциплине, навыки, развиваемые кейсом, необходимые знания для решения кейса и ход работы.

Перейдем к подробному описанию каждого этапа практического типа кейса по теме «Профессиональное и личностное самоопределение».

Цель кейса – закрепление знаний бакалавров по проблеме профессионального и личностного самоопределения, формирование умения принимать решение в сложной ситуации в соответствии с алгоритмом анализа ситуации и дополнительных вопросов по теме семинара.

Место кейса в определенной учебной дисциплине: семинарское занятие по учебной дисциплине «Педагогика».

Навыки, развиваемые кейсом: аналитические, коммуникативные, социальные.

Необходимые знания для решения кейса: материал по проблеме профессионального и личностного самоопределения.

Ход работы: На семинаре деятельность студентов проходит в микрогруппах (3 – 5 человек). Кейс представляется бакалаврам преподавателем в письменной форме в начале занятия. Решение кейса одной (двумя) микрогруппой осуществляется в соответствии с представленным ниже алгоритмом анализа ситуации в письменной форме, а другой по вопросам к ситуации. В завершении занятия заслушиваются решения каждой из микрогрупп.

Ситуация. Альфия Наильевна (30 лет, жизнерадостная, общительная, прямолинейная, перфекционист), семь лет работает методистом в государственном дошкольном образовательном учреждении города А. До этого один год работала воспитателем в этом же учреждении. Имеет дипломы среднего специального образования по специальностям «Бухгалтер», «Воспитатель дошкольного образовательного учреждения с дополнительной квалификацией «Заведующий детским садом»» и высшего образования по специальности «Социальный педагог».

Заведующая детским садом (Нина Арсентьевна, 65 лет) неоднократно предлагала Альфии Наильевне занять ее должность, но она категорически отказывалась, ссылаясь на нежелание тесного взаимодействия с представителями Администрации города А.

Несмотря на длительный период работы в детском саду, взаимное уважительное отношение к его руководству, детям, посещающим детский сад и их родителям, Альфия Наильевна испытывает внутреннюю неудовлетворенность от своей профессиональной деятельности и мечтает ее сменить, но ответственность за воспитанников не позволяет ей это сделать. Жалея о том, что не реализовала себя в роли бухгалтера,

оправдывая свою нерешительность в увольнении из образования, Альфия Наильевна пытается убедить себя и окружающих в том, что не может оставить Нину Арсентьевну один на один со сложной ситуацией, но как только все уладится, она обязательно сменит место работы и профессию. И так длится уже более пяти лет.

Комментарии к ситуации:

Нина Арсентьевна: «Мне очень нравится Альфия Наильевна как человек и как профессионал своего дела. Она моя «правая рука» не только в методической работе, но и в любой другой, касающейся проблем детского сада. Альфия Наильевна грамотный, отзывчивый, добросердечный, жизнерадостный человек (но почему-то, даже если на ее лице приятная улыбка глаза – грустные). Альфия Наильевна категоричная, требовательная, но воспитатели, если испытывают трудности в своей работе, всегда могут обратиться к ней за профессиональной помощью, зная, что она обязательно поможет».

Елена Валерьевна (воспитатель): «Я знаю Альфию Наильевну еще с педагогического колледжа, она училась на курс старше. В колледже Альфия всегда была в центре внимания, занимала призовые места в педагогических конкурсах, участвовала в конференциях. Она отзывчивая подруга, с ней легко общаться. Альфия ответственный, целеустремленный и требовательный человек, эти качества помогли ей стать методистом. Мне кажется, что Альфия любит свою работу, хоть и сама себе в этом не признается».

Воспитанники детского сада (подготовительная к школе группа): «Альфия Наильевна нам очень нравится, она много знает интересного, иногда с нами играет, а когда наша Вера Петровна уезжала, Альфия Наильевна водила нас на экскурсию на машиностроительный завод».

Родители детей посещающих ДООУ: «Мы знаем Альфию Наильевну по методической работе, которую она организует с нами. Мероприятия, проводимые ей, всегда грамотно построены, она дает нам профессиональные советы, к которым мы прислушиваемся».

Алгоритм анализа ситуации: обнаружение в ситуации противоречия; формулирование проблемы (вопроса); формулировании задачи, подлежащей решению; сбор необходимой информации для рения проблемы; выявление возможных альтернативных вариантов решения проблемы, содержащейся в ситуации; разработка конкретного проекта этого решения (обобщение исходных условий, способствующих и мешающих решению задачи); совместное обсуждение вариантов решения ситуации; выбор оптимального варианта решения кейса; представление решения в письменной или устной форме, дискуссия.

Вопросы и задания по материалу темы кейса:

- Какой тип личностного самоопределения (по М.Р. Гинзбург) соответствует героини ситуации?
- Правильно ли был сделан профессиональный выбор героиней ситуации на этапе профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте? В чем причина?

- Помня о том, что профессиональное самоопределение – это процесс, который охватывает весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности, укажите, какие факторы профессионального самоопределения продемонстрированы в ситуации?
- Определите, к какой типологии относятся профессия бухгалтера и методиста дошкольного образовательного учреждения: по критерию отношения *человека (субъекта труда) к предмету труда*: человек – природа; человек – техника; человек – человек; человек – знаковые системы; человек – художественный образ; по профессиональным ценностям: 1 – ценности общения; 2 – интеллектуальная активность; 3 – практико-техническая активность; 4 – художественная активность; 5 – соматическая активность; 6 – материальная (экономическая) активность; по *сопоставлению типов личности и типов профессиональной среды*: реалистический тип (техника, мужские проф.) – Р; интеллектуальный тип – И; социальный – С; конвенционный (знаковые системы, требующие структурированности) – К; предпринимательский – П; артистический тип – А.? Обоснуйте свой ответ.

Таким образом, систематическое применение кейс-технологии в вузе с использованием четкого алгоритма решения ситуации и дополнительных вопросов, заданий способствует формированию у бакалавров профессионального самоопределения, компетенций и готовности к решению различного типа задач профессиональной деятельности.

УДК. 372.8

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ: СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ И ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ

О. В. Ялунер

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32», г. Томск

Управление развитием ребенка – одна из ключевых задач государственной образовательной политики. Под управлением развитием ребенка мы понимаем совокупность действий, направленных на организацию и координацию деятельности обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Обращение к игровым технологиям в рамках во внеурочной деятельности по истории считается актуальным средством повышения эффективности качества усваиваемых знаний. Данная статья призвана обобщить и систематизировать имеющийся в педагогических исследованиях опыт выявления положительного влияния сюжетно-ролевых и деловых игр на развитие личности школьников, а также форматы управления этим развитием.

Урок представляет собой основу образовательного процесса в школе, но одной из частей данного процесса является также внеурочная деятельность, способствующая «расширению образовательного пространства и создающая новые условия для развития личности» [1, с. 5]. Так каждый педагог может применять различные формы организации внеурочной деятельности, направленной на воспитание и социализацию ребенка. Она не исключает общеинтеллектуального развития в целом и по каждому отдельному предмету.

Одним из требований организации и реализации внеурочной деятельности в образовательном учреждении является ее «интеграция с учебной и внешкольной деятельностью обучающихся для достижения общих образовательных результатов» [1, с. 6].

Обращаясь к методическим рекомендациям по организации внеурочной деятельности, исследователи Д.В. Григорьев и П.В. Степанов предложили конструктор преимущественных форм достижения воспитательных результатов в процессе ее реализации, который был разработан на основе «корреляции взаимосвязей результатов и форм внеурочной деятельности, где основными формами являются игры деловые и сюжетно-ролевые» [2, с. 5].

Результаты внеурочной деятельности принято разделять на три уровня:

- первый уровень – приобретение социальных знаний;
- второй уровень – формирование ценностного отношения к социальной реальности;
- третий уровень – получения опыта самостоятельной общественной деятельности [2, с. 3].

Соответственно выделяются виды игрового взаимодействия, направленные на получение определенных результатов для каждого из уровней:

- первый уровень – игры с ролевым акцентом;
- второй уровень – игры с деловым акцентом;
- третий уровень – социально моделирующая игра [2, с. 3].

Игра моделирует основные социальные структуры, создается особое пространство, в котором педагог объединяет полученные ранее школьниками знания в рамках учебной деятельности, создает условия для получения новых знаний и предоставляет возможность реализовать потребность обучающихся во взрослении для решения поставленных целей [3, с. 134]. Таким образом, игра становится общественно значимой, решает не только задачи общеинтеллектуального развития, но воспитания и социализации. Можно отметить, что внеурочная деятельность дает педагогу дополнительную возможность закрепить у школьников навыки работы с литературой, другой информацией, а также создать условия для развития коммуникативных, образовательных и личностных УУД [4, с. 102].

Игровые технологии обуславливают высокую эффективность и качество получаемых знаний и их закрепление и выполняют ряд функций:

- На уроках игры помогают смоделировать ситуации прошлого, воссоздать образы исторических личностей и т.д.
- Исследователи отмечают, что воссоздание и воспроизведение на практике через непосредственно личное участие образов исторических личностей, зачастую являвшихся взрослыми, мотивирует ребенка на качественное выполнение игровых заданий и выполнение поставленных учителем дидактических целей [5, с. 5].
- Знания, получаемые в процессе такой игры, приобретают эмоциональную окраску, становятся личностно значимыми, что способствует их лучшему усвоению и закреплению.
- Решение трудной задачи, поставленной в процессе игры, требует мобилизации всех имеющихся знаний, а также их углубления, это выводит учащихся на качественно новый уровень осмысления изучаемого материала.
- Через исторические игры развиваются коммуникативные навыки, способности к восприятию и сопереживанию [5, с. 5].

Понимание функций игры во много помогает определить место и роль игровых технологий в преподавании. А.К. Абрамян выделяет следующие функции игр [6, с. 10]:

- обучающую;
- мотивационную;
- коммуникативную;
- диагностическую;
- релаксационную;
- коррекционную;
- психотехническую;
- функцию социализации;
- функцию межнациональной коммуникации;
- функцию самореализации.

Согласно классификации И.В. Кучерук, все игры делятся на две большие группы: деловые и ретроспективные, которые включают в себя большую подгруппу сюжетно-ролевых игр:

1. Деловые игры:

- игра-обсуждение;
- игра-исследование;

2. Ретроспективные игры:

ролевые игры:

- театрализованное представление;
- театрализованная игра;
- проблемно-дискуссионная игра;
- деловая игра с элементами ретроспективности;

неролевые игры:

- конкурсные игры;
- маршрутная игра [5, с. 6-10].

Деловые и ретроспективные (сюжетно-ролевые) игры имеют в своей основе сюжет и набор определенных ролей, основной отличительной особенностью является временной промежуток, который модели-

руется в рамках той или иной игры: деловые игры принято проводить в рамках настоящего времени, игры ретроспективные – реконструируют, воссоздают ситуацию прошлого, но на уроках истории данные виды игр могут применяться для решения задач «прошлого».

В процессе реализации деловых и сюжетно-ролевых игр мы сталкиваемся с сюжетом, который либо уже задан, либо формируется спонтанно, а также обязательно присутствуют ролевые взаимоотношения. Через сюжет раскрывается ряд жизненно мотивированных событий, которые имели место быть в прошлом или настоящем или потенциально могли произойти, они обуславливают содержание и ход игры. Стержневым компонентом являются роли. Выбирая ту или иную роль, ребенок сопоставляет себя с данным героем/персонажем и действует от его лица, раскрывая наиболее важные черты характера и поведенческие особенности.

Для эффективного использования игры на уроке истории, учителю следует учесть следующие методические рекомендации по ее вводу в процесс обучения [5, с. 72]:

- постановка учебно-игрового задания перед изучением нового материала;
- организация самостоятельной работы учащихся по выявлению учебно-игрового задания при изучении нового материала;
- применение полученных знаний учащимися на этапе кульминации завершения игры.

В качестве достоинств данного метода в проведении урока автор выделяет следующие положения [5, с. 72]:

- Игра мотивирует школьников и активизирует их познавательные процессы;
- Игры повышает прочность усвоенных знаний;
- Игра повышает интерес к изучению предмета;
- Игры развивает специальные возможности: историческую память, способность к ретроспективному мышлению, историческому сопереживанию и т.д.

Игра является смоделированной реальностью, которая позволяет оценить свои возможности, убедиться в своих способностях или опровергнуть факт их сформированности и возможности применить их на практике. В результате, проводимого анализа исследований и практического применения игр в образовании, М.В. Кларин выделили несколько понятий, которые связаны с использованием дидактической игры в учебных целях: моделирование, имитация, состязательность. Также исследователь подчеркивает, что игра является средством адаптации знаний ребенка к содержанию изучаемого предмета, перед ней стоит следующая задача: преобразование творческой деятельности в познавательную. Таким образом, можно утверждать, что игра является неотъемлемым средством для усиления познавательной деятельности учащихся [7, с. 193-194].

Сегодня в основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование: «готовности к саморазвитию

и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развитию обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся» [9]. Некоторые из приведенных выше положений соотносятся с потенциалом, заключающимся в игровых технологиях, например, обеспечение навыков саморазвития и самостоятельного изучения материала, формирование условия для активной учебно-познавательной деятельности, возможность разработки игры, исходя из возрастных и психологических особенностей класса.

В своем исследовании Е.А. Репринцева выделяет следующие стороны педагогического потенциала игр, нашедших свое отражение в следующих возможностях [7, с. 202–203]:

- диагностическая возможность;
- развивающая возможность;
- социализирующая возможность;
- возможность развития спонтанности;
- дидактические возможности;
- психотерапевтические возможности.

Игру по праву можно назвать уникальным средством диагностики, так во время нее не нужно использовать специальные психологические методики, достаточно наблюдения для получения ценной информации о характере, способностях, установках, приоритетах, опыте социального взаимодействия учащихся. Несоответствие позиции детей их игровым притязаниям или несоответствие игровых притязаний результатам игры помогает выявить эмоционально неуравновешенных детей. В процессе наблюдения за игрой педагог может собрать информацию и сделать вывод, как по отдельным учащимся, так и по всему детскому коллективу о качественных характеристиках развитости их психических процессов, таких как внимание, объем памяти, развитие речи, включая словарный запас и т.д. Игра помогает педагогу привнести ясность в информацию о распределении позиций, занимаемых каждым отдельным ребенком в данном коллективе, выявить социальную структуру, иерархию, определить лидера, стратегов, исполнителей [7, с. 203].

Развивающие возможности реализуются через минимизацию выявленных нарушений, также данная возможность рассматривается по отношению к формированию и развитию детского коллектива [7, с. 203].

Социализирующие: обуславливаются возможностью освоения социальных ролей и функций, усвоением социально приемлемых норм, ценностей, морально-нравственных ориентиров, социально-культурного опыта, накопленного человеческим сообществом [7, с. 203].

Наделение определенной игровой ролью создает над человеком «защитную конструкцию», в рамках которой он испытывает психологический комфорт, таким образом, ученик может: проявлять свои эмоции, не подчиняться рациональности, не ориентироваться на мнение окружающих и др. Эти и другие проявления – есть спонтанность, которая

вызывается внутренними психологическими процессами человека, зависящими от отношения к игре как жизненному явлению [7, с. 203].

Дидактические возможности игры проявляются в преобразовании учебных задач в игровые, тем самым адаптируя их под психологические особенности каждого ребенка, за счет чего снимается излишнее напряжение, устраняется боязнь неправильного ответа, страх «выхода к доске». В процессе игры прорабатываются алгоритмы принятия решения и поиска способов действия, которые позже беспрепятственно могут быть перенесены в реальную жизнь, будут отработаны на практике [7, с. 203].

Игра создает адаптивные условия для системы терапевтических отношений, формирует нейтральную среду для разрешения конфликтов и передачи эмоций, таким образом, находятся пути разрешения проблем [7, с. 203].

Таким образом, нам удалось проследить положительное влияние деловых и сюжетно-ролевых игр в рамках процессе управления развитием личности школьников в урочной и внеурочной деятельности по истории. В рамках внеурочной деятельности сюжетно-ролевые игры способствуют приобретения социально-значимых знаний, в свою очередь деловые игры положительно влияют на формирование ценностного отношения к социальной реальности. Деловые и сюжетно-ролевые игры, применяемые в процессе обучения, обладают рядом определенных функций, направленных на качественное достижение учебных результатов, диагностику процесса обучения, корректировку заданного дидактического курса, а также социализацию, саморазвитие, обеспечение психологического комфорта личности и установление доброжелательных взаимоотношений внутри коллектива.

Литература

1. Попова, И.Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 3-13.
2. Григорьев, Д.В., Степанов, П.В. Внеурочная деятельность школьников // Методический конструктор : пособие для учителей. – Москва : Просвещение. 2010. – 48 с.
3. Федякова, Е.В., Плотникова, М.В. Внеурочная деятельность как компонент основной учебной деятельности в средней школе // Романские и германские языки: актуальные проблемы лингвистики и методики (12 апреля 2017 г.) : материалы IX международной студенческой научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2017. – С. 132–136.
4. Онучина, А.В. Алгоритм деятельности педагога и обучающегося основной школы с учетом направлений и видов внеурочной деятельности // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях : материалы Всероссийской научно-практической конференции Кострома (13–14 апреля 2017 г.). – Кострома : Костромской гос. ун-та, 2017. – С. 101-103.
5. Короткова, М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2011. – 256 с.
6. Абрамян, А.К. Дидактическая игра как форма организации познавательной деятельности учащихся // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 4-1 (11). – С. 8-12.

7. Репринцева, Е. А. Педагогика игры: Теория. История. Практика. – Курск, 2005. – 421 с.
8. Бадмаева, Д.Д. Активизация учебной деятельности школьников при использовании дидактических игр : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бадмаева Д.Д. – Улан-Удэ : Бурятский государственный университет, 2004. – 24 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010. № 1897 [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-171> (дата обращения: 05.10.2020).
10. Задоя, Л. А. Дидактическая игра как средство социализации личности старшеклассника // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцина. – 2006. – Т. 4. № 22. – С. 184-187.

2. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ДЕФЕКТОЛОГИИ И ЛОГОПЕДИИ



УДК 373

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

М. А. Абраменко

ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями слуха», г. Томск

Сопровождение ребёнка с нарушениями слуха в дошкольном образовательном учреждении – многосторонний процесс, который включает взаимодействие и работу всех специалистов по разным направлениям. А именно, в дошкольном отделении ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями слуха» задействованы все специалисты – это воспитатели, учитель-дефектолог, педагог-психолог, музыкальный руководитель, учитель ЛФК.

Развитие детей с нарушением слуха происходит неравномерно, что обусловлено активным созреванием определенных отделов мозга в разные периоды жизни детей, а также тем, что одни психические функции формируются на основе других.

Многие дети с нарушением слуха отстают от нормально слышащих детей по развитию двигательной сферы. У большинства детей имеется отставание в развитии мелких движений пальцев рук, артикуляционного аппарата. Специфические особенности развития движений у детей с нарушением слуха обусловлены недостаточным развитием речи, нарушением межфункциональных взаимодействий [4, с. 37].

Исходя из представления о структуре нарушения, главной целью психолого-педагогического сопровождения в нашем дошкольном отделении является освоение программы обучения и воспитания, разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, успешность социальной адаптации.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- развитие общей и тонкой моторики;
- развитие понимания обращенной речи;
- развитие речи;

- формирование сенсорных эталонов;
- обучение классификации и обобщению;
- обучение установлению причинно-следственных связей;
- развитие представлений об окружающем мире;
- развитие пространственных отношений;
- стимулирование игровой инициативы;
- подготовка к обучению в школе.

Важным условием при организации работы с детьми с нарушением слуха является создание благоприятной предметно-развивающей среды, спокойного эмоционального фона, а также выполнение организационно-педагогических условий:

- обязательное создание доброжелательной атмосферы общения педагога с детьми, детей между собой и с педагогами;
- широкое использование на НОД с детьми игровых приёмов, сюрпризных моментов, дидактических игр с целью поддержания интереса к процессу деятельности и к получению заданного результата;
- подбор таких дидактических игр, которые несут положительную эмоциональную окраску, развивают интерес к новым знаниям, вызывают у детей желание заниматься умственным трудом;
- построение индивидуальных маршрутов по спирали: на каждом следующем этапе усложняются задачи работы и в каждом виде деятельности навыки не только закрепляются, но и усложняются;
- постепенное усложнение заданий для каждого ребёнка [3, с. 37].

Для работы с детьми с нарушениями слуха в дошкольном образовательном учреждении необходим, определенный, набор базового методического и дидактического материала:

- 1) диагностический набор для определения уровня слухового восприятия;
- 2) таблички, тексты, иллюстрированный материал по изучаемым темам;
- 3) набор игрушек и настольно-печатных игр;
- 4) набор музыкальных инструментов;
- 5) специальная литература по сурдопедагогике [2, с. 68].

Психолого-педагогического сопровождения невозможно без активного участия в ней родителей воспитанников. Включение родителей в совместную с педагогами и специалистами работу позволяет значительно повысить её эффективность.

Л. С. Выготский подчеркивал значимость адекватного семейного воспитания детей с ограниченными возможностями как залога социальной адаптации их в будущем [1, с. 58].

Основными направлениями работы с семьями, воспитывающих детей с нарушениями слуха, являются:

- создание условий для благоприятного климата взаимодействия с родителями;
- установление открытых, доверительных отношений в системе «педагоги – дети – родители»;

- объединение усилий семьи и специалистов с целью коррекции нарушений развития ребёнка;
- соблюдение единых требований к ребёнку.

Педагоги детского сада должны проводить целенаправленную и систематизированную работу с семьей, в которой используют разнообразные формы сотрудничества, что способствует осознанию родителями своих функций и роли в воспитании ребенка [2, с. 124].

Таким образом, комплексное психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в детском саду гарантирует формирование профессионального мастерства педагогов, психологической культуры родителей, и как результат – разностороннее, полноценное развитие ребенка, формирование у него способности до уровня, соответствующего возрастным особенностям и требованиям современного мира.

Воспитание и обучение детей с нарушением слуха сложный процесс, требующий от окружающих много терпения, душевной доброты, определенного круга знаний об особенностях и возможностях ребенка.

Литература

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1995. – 157 с.
2. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение детей с нарушениями слуха / Л.А. Головчиц. – Москва : Владос, 2018. – 303 с.
3. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под редакцией Ю. Ф. Гаркуши. – Москва : Сфера, 2019. – 128 с.
4. Синяк, В. А. Особенности психического развития глухого ребенка / В. А. Синяк, М. М. Нудельман. – Москва : Вита Пресс, 1995. – 200 с.

УДК 373.24.315-056.264

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

К. М. Афанасьева

МБДОУ «Причудльмский детский сад» Зырянского района, Томская область

Проблема формирования словарного запаса у дошкольников занимает важное место в развитии ребенка. Отсутствие в речи детей дошкольного возраста словарного запаса, соответствующего их возрасту, влияет на их развитие и успехи в дальнейшей школьной жизни.

С одной стороны, словарный запас влияет на общее развитие ребенка и его речи. А с другой стороны, взаимосвязь между лексиконом и дефектами речи недостаточно широко изучены.

Развитием речи и расширением словаря занимались многие ученые: Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Филичева Т.Б. и др. Но также изучению проблем по расширению словаря дошкольников стали много уделять внимания и в современном мире.

По мнению Баклановой О.А., «дети с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в овладении словарем. Они нуждаются в дополнительном стимулировании словаря...». Также она говорит о важности дошкольного учреждения в подготовке ребенка к школе и успешности в обучении в дальнейшем [1].

Якушева В.В. и Запрудина М.В. предположили, что между уровнем владения словаря и уровнем развития игровой деятельности есть связь, для утверждения которой они провели эксперимент, и выявили эту взаимосвязь. И соответственно предполагают, что при освоении детьми игровой деятельности будет развиваться лучше лексический словарь [9].

Дмитриева К.А. разработала и провела эксперимент на базе логопедического сада и частного детского сада, с целью выявить эффективность новой методики на основе материалов М. Монтессори и аутентичной философии. Дмитриева делала в экспериментальной группе акцент на расширение словаря с усилением наглядности, и учитывала репрезентативную систему дошкольников, через аудиальную, визуальную и кинетическую системы. Эффективность данного эксперимента была доказана при сравнении с детьми, обучавшимися по стандартной образовательной программе. Что позволяет думать о возможностях различных нововведений в структуру образовательного процесса детей дошкольного возраста, имеющих отклонения в речи [3].

Ковалева А.И. изучила теоретические основы проблем обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста с ОНР (общим недоразвитием речи). Она считает, что обогащение словарного запаса дошкольника очень важный момент для его будущего развития после дошкольного образования. Отмечает важность помощи специалистов для обогащения словаря дошкольника. Также Ковалева описывает как детям с ОНР сложно осваивать новые слова [4].

Нейман О.В. и Шаяхметова Я.А. описывают особенности развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Они также, как и другие авторы считают, что детям с ОНР различных уровней необходимы усиленные меры по расширению лексического словаря. И предлагают развитие словаря через мелкую моторику, с помощью природного или бросового материала, который ребенок сможет пощупать, рассмотреть. Что в последствии каждое новое слово прочно войдет в пассивный словарь ребенка, а потом и в активный [6].

Шаройко Л.Ю. и Аксиненко Т.М. пишут, что при расширении словаря ребенка с ОНР 3 уровня важна и работа педагога психолога [8].

Бойцова Я.С. считает, что активизации словарного запаса дошкольников с ОНР 3 уровня поможет пальчиковый театр. Как считает Седых Н.А.: «наблюдение над окружающей действительностью, общение со взрослыми и сверстниками...» помогают детям освоить лексический словарь. Бойцова в своей статье ссылается на это высказывание и предлагает развивать словарный запас дошкольника с ОНР 3 уровня средствами пальчикового театра. Она считает, что у детей старшего дошкольного возраста есть необходимость в мелкой моторике, которая может быть учтена в пальчиковом театре. Бойцова Я.С. пишет: «Игры с героя-

ми пальчикового театра позволяют стимулировать речевую активность, так как вся теплота, самобытность, яркость, вложенная автором в фигурку, увлекает ребенка в сказочный мир, помогая снять различные блоки» [2].

Павлова И.Ю. в своей статье пишет о проблемах и задачах развития речи дошкольников, что это актуально было всегда, что каждому ребенку необходимо освоить к определенному возрасту при нормальном развитии – определенное количество слов (по Штерну): от 1 до 1,5 лет – 100 слов, в 2 года – 300–400 слов, в 3 года – 1000–1100 слов, в 4 года – 1600 слов, в 5 лет – 2200 слов [7].

Макарова Н.В. пишет, что в старшем дошкольном возрасте у детей происходит настолько быстрый рост словарного запаса, что он не поддается не просчитывается совершенно точно. Также она отмечает, что у детей с нормальным развитием количество ошибок в речи не велико, в сравнении с детьми, имеющими расстройства речи различного характера. Также она указывает, что именно из-за плохо развитого словаря допускаются ошибки в речи детей [5].

В связи со всеми исследованиями различных ученых, практиков, работников дошкольных учреждений можно сделать вывод, что развитие словарного запаса в дошкольном возрасте имеет немаловажное значение для любого ребенка, и больше всего необходимо уделить внимание детям с общим недоразвитием речи третьего уровня в старшем дошкольном возрасте. Именно детям с такими отклонениями в речи будет сложнее всего адаптироваться к школьной программе, и именно в старшем дошкольном возрасте больше возможностей активизировать активный словарь дошкольника в целях помочь догнать своих сверстников с нормальным развитием.

Литература

1. Бакланова, О.А. Эффективные формы работы по обогащению словаря старших дошкольников с ОВЗ (ТНР) / Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» – [Электронный ресурс]. – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/411/Action411-461715.pdf> (дата обращения: 18.02.2020).
2. Бойцова, Я. С. Активизация словарного запаса дошкольников с ОНР III уровня с использованием пальчикового театра при реализации индивидуальных образовательных маршрутов / Я.С. Бойцова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 1. – С. 68-72. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/24/743/> (дата обращения: 18.02.2020).
3. Дмитриева, К.А. Формирование лексического запаса дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием элементов сенсорного восприятия // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 41–47.
4. Ковалева, А. И. Теоретические основы проблемы обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. – 2018. – № 46. – С. 293-295. – URL: <https://moluch.ru/archive/232/53844> (дата обращения: 18.02.2020).
5. Макарова, Н.В. Изучение лексики детей с недоразвитием речи: научно-методические аспекты / Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <https://>

- cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-leksiki-detey-s-nedorazvitiem-rechi-nauchno-metodicheskie-aspekty/viewer (дата обращения: 03.08.2020).
6. Нейман, О.В., Шаяхметова Я.А. Особенности развития словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/epub-20141127/epub-20141127-4975.pdf> (дата обращения: 18.02.2020).
 7. Павлова, И. Ю. Развитие и обогащение лексики у детей дошкольного возраста // Педагогическое мастерство : материалы I Международной научной конференции (г. Москва, апрель 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – С 212-215. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1934/> (дата обращения: 31.07.2020).
 8. Шаройко, Л.Ю., Аксиненко, Т.М. Работа педагога-психолога по развитию словаря детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи 3 уровня. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-pedagoga-psihologa-po-razvitiyu-slovary-a-detey-4-5-let-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-iii-urovnya> (дата обращения: 18.02.2020).
 9. Якушева, В.В., Запрудина, М.В. Корреляция между показателями развития навыков игровой деятельности и сформированности словарного запаса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 4 (58).– С. 76–80.

УДК 373.3.315.6. – 056.264

КОРРЕКЦИЯ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСТРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В. А. Бодрова

*МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 15»,
г. Юрга, Кемеровская область*

Проблема нарушений письменной речи у младших школьников является одной из актуальных проблем, для школьного обучения, так как письмо и чтение из цели начального обучения впоследствии становятся средством дальнейшего получения знаний учащимися [1, с. 3].

На сегодняшний день нарушения письменной речи становятся причиной неуспеваемости у 10-20 % младших школьников при нормальном интеллекте, полноценном зрении и слухе. Данный фактор является серьезным препятствием для обучения и оказывает отрицательное влияние на развитие ребенка младшего школьного возраста, а также, на формирование его личности [2, с. 315].

Проблемы нарушений письменной речи у младших школьников нашли свое отражение в научных изысканиях таких ученых, как Г. Гутцман, Л.Н. Ефименковой, С.М., Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия, Е.В. Мазановой, И.Н. Садовниковой и многих других. Авторы отмечают, что письмо является одной из сложных форм речевой деятельности; это процесс, синтезирующий работу целого комплекса анализаторов (речеслухового, речедвигательного, зрительного, моторного), от согласования которых зависит качество письменной речи учащихся [5, с. 6].

По определению А.Р. Лурия письмо – особая форма экспрессивной речи. Как известно, письменная речь выступает вторичной и более поздней по времени формой существования языка. Она формируется при условиях целенаправленного обучения грамоте, а затем совершенствуется [4, с. 32].

Письмо представляет собой многоуровневый процесс – это мотивация, замысел, анализ слова (последовательность звуков, акустический (фонематический) анализ и синтез), перевод фонемы в графемы, моторная операция процесса письма (движение руки для создания зрительного образа буквы). Несформированность, какой-либо из выше указанных функций, вызывает нарушение овладением процесса письма, дисграфию [5, с. 120].

Акустическая дисграфия – нарушение письма, обусловленная нарушением фонемного распознавания звуков, которая характеризуется стойкими ошибками и заменами акустически сходными звуками.

В большинстве случаев при акустической дисграфии замены букв обусловлены нечёткостью слухового восприятия и слуховых представлений о звуках. Ведущим является – нарушение слуховой дифференциации. Поэтому, работу по дифференциации смешиваемых звуков необходимо начинать с опоры на более сохранное – зрительное восприятие, тактильные и кинестетические ощущения, получаемые от органов артикуляции во время произнесения звуков.

Работа по дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков проводится по следующему плану:

1. Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения (игра «Говорящее зеркало»).

2. Выделение звука на фоне слога, умение различать слоги с заданным звуком и без него.

3. Формирование умения определять наличие звука в слове.

- поднять соответствующую букву на заданный звук
- отобрать картинки в названии которых имеется заданный звук
- подобрать к заданной букве картинки в названии которых имеется соответствующий звук. Картинки при этом не называются
- придумать слова, которые включают звук, соответствующей предъявленной букве

4. Определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком.

5. Выделение слова с заданным звуком из предложения

Коррекционная работа строится с опорой на положения логопедической работы с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, программу коррекции устной и письменной речи Л.Н. Ефименковой, учитывает положения, разработанные Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корневым, Е.В. Мазановой [5, с. 30].

Основными задачами коррекционного обучения детей с акустической дисграфией являются:

1. Развитие фонематического восприятия.

2. Обучение простым и сложным формам звуко-буквенного анализа и синтеза слов.
3. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.
4. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
5. Определение положения звука по отношению к другим [3, с. 10].

Коррекция акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи достигается целенаправленной коррекционной работой по формированию фонематических процессов. Исходя из этого, актуальным становится разработка новейших коррекционных путей с применением современных технологий. Особенно важно, чтобы применяемые технологии опирались на развитие разных сенсорных систем (зрительная, слуховая, кинестетическая, тактильная), которые позволили бы повысить эффективность коррекционно-развивающей работы и более надежно закрепить результат. Развивая сенсорные системы в процессе занятий, мы стимулируем развитие речевой деятельности обучающихся.

Литература

1. Волковская, Т. Н. Профессиональное взаимодействие логопеда и психолога в системе психолого-педагогической помощи детям с недостатками речи / Т. Н. Волковская // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2015. – № 4. – С. 3–12.
2. Волковская, Т. Н., Золотова, Т.Н. К проблеме изучения учебной мотивации у младших школьников с трудностями овладения письмом и чтением / Т. Н. Волковская, Т. Н. Золотова, // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2017. – № 56. – С. 315–322.
3. Даньшина, Н. Г. Логопедические игры и упражнения для предупреждения дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у младших школьников с общим недоразвитием речи. / Н. Г. Даньшина. – Москва : АРКТИ, 2018. – 88 с.
4. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма. / А. Р. Лурия. – Москва : Академия педагогических наук, 1950. – 352 с.
5. Садовникова, И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва : Владос, 1997. – 256 с.

УДК 373.3.315.6-056.264

ПОЛИСЕНСОРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

И. С. Бузовская

МБОУ «Академический лицей им. Г. А. Псахье», г. Томск

В последние годы в общеобразовательных учреждениях наблюдается увеличение обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Отмечается, что многие дети испытывают трудности в узнавании времен года

и назывании их последовательности; назывании месяцев и соотношении их с соответствующим временем года; путаются в очередности дней недели. Обучающиеся данной категории недостаточно четко ориентируются в схеме собственного тела: затрудняются в определении правой и левой стороны. Испытывают трудности в узнавании предметов в контурном изображении и с наложенным изображением. У детей наблюдаются затруднения в дифференциации предлогов «к – у», «в – на», не используются предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения (над, под). Как правило, прилагательные «широкий – узкий», «тонкий – толстый» заменяются понятиями «большой – маленький». У младших школьников с нарушениями речи наблюдается запаздывание формирования «схемы тела». В дальнейшем могут появиться сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа. Например, такие учащиеся при обучении в школе долго не могут усвоить и довести до автоматизма стандартные требования к оформлению письменных работ (пропуск определенного количества строчек или клеточек, выделение красной строки, соблюдение полей письма в два-три столбика, равномерное заполнение тетрадного листа текстом).

Речевая недостаточность у младших школьников сопровождается несформированностью отдельных компонентов двигательной, когнитивной, эмоционально-аффективной сфер психической деятельности, затрудняет общение с окружающими и нередко препятствуют правильному формированию познавательных процессов, затрудняют усвоение чтения и письма. Известно, что Л.С.Выготский определил, что сложная структура речевой патологии определяет необходимость проведения планомерной системной коррекционной работы с опорой на сохраненные виды восприятия (зрительный, тактильный и двигательный) и на их взаимодействие.

Процесс обучения детей с различными нарушениями речи необходимо осуществлять с учетом возможности широкого привлечения сохранных анализаторов для получения информации об окружающем мире. В теории и практике специального образования это положение определяется как полисенсорный подход, который обеспечивает использование максимально возможного количества анализаторов в работе, таких как зрительный, слуховой, тактильный.

Фундаментальной основой в использовании полисенсорного метода можно считать теорию о поэтапном формировании умственных действий П.Я. Гальперина, деятельностный подход Л.С. Выготского, теорию речевой деятельности А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней [1].

От уровня сформированности или сохранности разных видов восприятия, в том числе зрительно-пространственного, знания и ощущения собственного тела, правой и левой сторон во многом зависит успешность овладения чтением, письмом, рисованием и другими видами учебной деятельности. Таким образом, уровень сформированности пространственных представлений у обучающихся является своего рода индикатором его готовности к школьному обучению. Для овладения письмом ребенку необходимо научиться взаимно трансформировать

пространственную последовательность – графических знаков и временную – звуковых комплексов.

Основные этапы формирования пространственных отношений.

1. Пространство собственного тела. Ориентировка в схеме тела.
2. Ориентировка в пространстве относительно себя.
3. Ориентировка в пространстве относительно внешнего предмета.

Первый этап. На каждом этапе коррекционная деятельность начинается с занятий перед зеркалом: обучающийся учится называть и показывать части лица, туловища (рук, ног). Обозначать их пространственное расположение (вверху – внизу, по середине, выше – ниже; впереди – сзади, справа – слева).

Затем игры проводятся без учета зеркального отражения частей тела. Обучающимся надо, повторять все действия за педагогом, показывать и называть части лица, головы. Игра «Попробуй, повтори».

Удобно использовать игровые задания, предложенные Н.Я. Семаго в комплекте демонстрационных материалов «Элементарные пространственные представления». Например : «Назови, что находится выше носа?», «Угадай, какую часть тела я загадала?» и др. [4].

Второй этап. Ориентировка в пространстве относительно себя включает следующие виды коррекционной деятельности: совместное рассматривание и анализ расположения в пространстве; работа над пониманием речи (предлогов и наречий – какой предмет находится впереди?, справа от тебя?); выполнение действий по инструкции с последующим проговариванием своих действий (игра: «Что или кто стоит внизу, наверху?»), цель: знакомство с пространственными отношениями, выраженными с помощью предлогов на, под, рядом и другими).

Третий этап. Ориентировка в пространстве относительно внешнего предмета включала в себя следующие виды коррекционной деятельности: совместное рассматривание и анализ пространственного расположения предметов; действия с предметами по подражанию, образцу, словесной инструкции с последующим проговариванием и анализом действий.

Игры на восприятие пространственных отношений между предметами Игра «Давай меняться». Игра «Назови соседей».

Игры на формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т.е. в двухмерном пространстве).

Игры «Лабиринт», «Графический диктант».

Нарушение формирования пространственных представлений влияет и на развитие словесно – логического мышления, препятствует правильному восприятию изображения, развитию умения составлять рассказ по картине или серии картин; затрудняет овладение письмом, чтением, математическими операциями, затрагивает понимание условия задач и всю познавательную деятельность в целом [5].

Необходимость развития пространственного восприятия у детей с ТНР не вызывает сомнений, особенно это нужно делать на начальных этапах коррекционной работы с обучающимися.

Полноценное восприятие окружающего мира предполагает координированную параллельную активность сенсорных систем. В зависимости от характера жизнедеятельности человека создаются устойчивая структура и состав его сенсорно-перцептивной сферы. Выпадение какой-либо сенсорной системы нарушает равновесие во взаимодействии целостной структуры и уменьшает объем поступающей информации о внешней среде.

Преодолевая речевое расстройство, важно сначала опираться на то, что является более сохранным, и лишь потом, постепенно подключает нарушенное «звено» к активной деятельности.

Чем раньше начать проводить коррекционно – развивающую образовательную деятельность адекватными методами, тем эффективнее будет обучение. Это касается не только обучающихся с речевыми нарушениями, но и их сверстников с нормальным уровнем развития, потому что каждый ребенок учится и запоминает информацию в соответствии со своими нейропсихологическими особенностями.

Таким образом, сенсорное воспитание – эффективная основа коррекционно-логопедической работы и личностного развития. Большинство обучающихся с речевыми нарушениями легче познают новое, если педагогами применяется полисенсорный подход, то есть в коррекционную деятельность включаются все органы чувств [3].

Литература

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 336 с.
2. Метиева, Л. А. Развитие сенсорной сферы детей / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – Москва : Просвещение, 2011. – 160 с.
3. Метиева, Л. А. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 192 с.
4. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста : практическое пособие / Н. Я. Семаго. – Москва : Айрис-пресс, 2007. – 118 с.
5. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. – Москва : Педагогика, 1980. – 240 с.

УДК 373.24.315.6-056.264

КОРРЕКЦИЯ СТЕРТОЙ ФОРМЫ ДИЗАРТРИИ С ПОМОЩЬЮ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ И ЗОНДОВОГО МАССАЖА

Е. А. Гребнева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Развитие мозга ребенка начинается задолго до его рождения и активно продолжается на протяжении всей жизни. Как известно, правое полушарие головного мозга – отвечает за координацию движений,

а левое полушарие – математическое, знаковое, речевое, логическое и отвечает за восприятие слуховой информации. Деятельности двух полушарий, связанных между собой системой нервных волокон, обеспечивает единство мозга. При тех или иных поражениях центральной нервной системы и нарушении двигательных механизмов речи у детей наблюдается дизартрия.

Учеными (М.О. Гуревич, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.А. Куршев, Л.А. Квинт, М.М. Кольцов, Е.М. Мастюкова), была выдвинута и апробирована теория, что основной причиной затруднений в обучении является нарушения координации движений [1-3]. Обратимся к понятию дизартрия и ее проявлениям.

Дизартрия – это нарушение в звукопроизношениях, голосообразовании при нормальном слухе, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. Выделяют так называемую «стертую» форму дизартрии, и она проявляется в смазанности речи, невнятности и искажении. Такому дефекту речи предшествует позднее появление захвата мелких деталей пальцами; трудностями при рисовании, что приводит к трудностям в формировании грамматических навыков, задержкой локомоторных процессов. При смазанной дизартрии у детей отмечаются паретичность, спастичность артикуляционного аппарата при нагрузках.

С каждым годом растет число детей с дизартрией, и родители обращаются к помощи специалистов. Логопед обследует ребенка и разрабатывает тот комплекс мероприятий, который, по его мнению, окажет наилучшее воздействие на речь ребенка.

Коррекционные мероприятия по устранению нарушений речи у детей с дизартрией, могут включать следующие элементы:

- зондовый массаж;
- гимнастика;
- логопедическая ритмика;
- общая лечебная физкультура;
- физиотерапия.

Гимнастика мозга или кинезиология – была разработана для детей с трудностями чтения и стрессовых реакций при коммуникативном контакте со взрослыми. Кинезиология включает в себя нейрофизиологию, нейролингвистику все движения напоминающие естественные движения человека.

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, активизирующих межполушарное воздействие. При обучении и воспитании детей необходимо учитывать особенности функциональной асимметрии полушарий [4]. Для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое необходимы межполушарные связи. Кинезиологические упражнения позволяют улучшить память и внимание, мыслительную деятельность. Значительная роль в комплексе коррекционных мероприятий отводится развитию двигательных функций, так как стимулирует моторное развитие и коррекцию двигательных нарушений, что способствует предупреждению общего

недоразвития речи. «Кинезиотерапия» дословно переводится как «лечение движением» перекрестные движения активизируют мозолистое тело, отвечающее за межполушарное взаимодействие. Они особенно полезны тем детям, у кого еще не сформировалась ведущая рука и нарушены моторика и координация движений.

Система коррекционной работы с детьми при речевых нарушениях различной этиологии носит комплексный характер. В комплекс таких мероприятий входит артикуляционная гимнастика, массаж, кинезиологические упражнения, дидактические упражнения и другие методы. Массаж – метод механического воздействия, изменяющий состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата ребенка. Такой вид прямого воздействия представляет собой одну из техник, способствующих развитию артикуляционной стороны речевого аппарата.

Один из наиболее действенных средств – это зондовый массаж[5], что является эффективным способом устранения речевых нарушений. Комплект зондов состоит из 8 штук. Каждый зонд имеет свою функцию, что обеспечивает целенаправленное действие на определенные области речевого аппарата. С помощью этих зондов логопед влияет на необходимые участки в определенной последовательности и с определенной силой нажатия, воздействуя таким образом непосредственно на органы артикуляции и рефлекторные зоны мозга, отвечающие за становление речи. С помощью таких инструментов логопед добивается правильного произношения звуков.

Зондовый массаж на сегодняшний день признан самой эффективной нетрадиционной методикой в области логопедии.

Прежде чем назначить зондовый массаж, логопед тщательно обследует мышцы всей артикуляционной системы и только после этого разрабатывает индивидуальный курс массажа. Обычно курс длится от 12 до 20 дней. Логопедический массаж зондами не только восстанавливает речевые функции, но и благотворно влияет на нервную систему. Хочется отметить, что сроки постановки звуков при стертой дизартрии после курса зондового массажа значительно сокращаются.

Зондовый массаж благоприятно воздействует на:

- Речевое дыхание;
- Стимулирует разговорную речь;
- Снижает уровень интенсивности слюноотделения;
- Снижение гипертонуса мышц артикуляционного аппарата;
- Развивает кинестетических ощущений.

Комплексный подход в работе с детьми – необходимый принцип для достижения поставленных целей специалистами, особенно логопедами. Для единства работы мозга необходима связь обоих полушарий, что обеспечивают нервные волокна. Если такая связь нарушена, её необходимо восстановить, и с помощью кинезиологических упражнений и зондового массажа.

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 159 с.
2. Дьякова, Е. Л. Логопедический массаж / Е. Л. Дьякова. – Москва : Просвещение, 2015. – 248 с.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва, 2000. – 331 с.
4. Лопатина, Л. В. Особенности восприятия и воспроизведения интонационной структуры предложения дошкольниками со стертой дизартрией / Л. В. Лопатина // Психолингвистика и современная логопедия. – Москва : Академия, 2017. – 256 с.
5. Приходько, О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 315 с.

УДК 373.24.315-056.264

КЛАССИЧЕСКИЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Т. А. Иванова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Речевое развитие является важным фактором не только психического развития ребенка, но и его полноценного становления личности. Возможность общаться, то есть передавать и получать знания, дана человеку с самого раннего возраста. И если какой-то компонент речевого общения нарушается, то можно говорить о всестороннем нарушении развития ребенка. Так недостаточно понятная речь может вызывать затруднения в общении у детей, усложнять социальное развитие ребенка и приводить к еще большим нарушениям развития личности в целом. Поэтому вопрос коррекции речевых нарушений дошкольников становится особенно актуальным в настоящее время.

В методических рекомендациях по дифференциальной диагностике речевых нарушений у дошкольников при соотнесении клинико-педагогической и психолого-педагогической классификаций нарушений речи выделяется общий для всех видов нарушений компонент, это нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка [1, с. 20]. Исходя из этого, можно говорить, что наиболее частый дефект, который встречается у детей дошкольного возраста с расстройствами речи, это нарушения звукопроизношения. Вот почему, так важны пути коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников.

В классических методах коррекции звукопроизношения можно выделить 4 основных этапа: подготовительный, этап постановки звука, этап автоматизации звука и этап дифференциации звуков. Подготовительный этап включает в себя тренировку артикуляционного аппарата и подготовку его к постановке звуков. Основным методом воздействия на этом этапе будут являться артикуляционная гимнастика, упражне-

ния на выработку мелкой моторики и правильного дыхания. Постановочный этап, по мнению Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, будет включать различные способы постановки звуков (подражание звуку, механический способ постановки звуков и смешанный способ). Этап автоматизации звука предполагает внедрение изолированно звучащих правильных звуков в слоги, слова, предложения и самостоятельную речь ребенка. И заключительный этап, дифференциации звуков, подразумевает под собой упражнения по различению смешиваемых звуков по моторным и акустическим признакам [3, с. 146].

Существуют также инновационные методы формирования звукопроизношения. К таким методам можно отнести биоэнергопластику, нетрадиционную артикуляционную гимнастику, двигательные техники и др. Данные методы в основном используются на подготовительном этапе и этапе постановки звуков. Нетрадиционная артикуляционная гимнастика включает в себя упражнения, в которых используются такие средства как: вода, бинт, шарики из ваты, ложки, бусины, шпатели, сладости (леденцы, соленая соломка, шарики из сухого завтрака). Данная инновация носит игровой характер и вызывает положительные эмоции у детей. Применение приемов биоэнергопластики (совмещение в работе руки и языка) способствует формированию кинестетических ощущений положения органов артикуляционного аппарата, которые необходимы на этапе постановки звуков [2, с. 152]. А включение двигательных техник в коррекционную работу будет способствовать воздействию на все уровни головного мозга, участвующие в звукопроизношении – ствол мозга, подкорковые зоны, первичные и вторичные зоны коры, а также стимулирующие межполушарное взаимодействие. [6, с. 282].

Неоспорим факт необходимости прохождения всех этапов классических методов коррекции для достижения эффективности в формировании правильного звукопроизношения у детей. Но в процессе коррекционной работы многие педагоги сталкиваются с трудностями при проведении занятий. Так А. А. Комарова говорит о том, что у детей с недостаточным интересом к выполнению заданных упражнений, возникают трудности в удержании их внимания во время занятий, в формировании желания заниматься и добиваться необходимых результатов [4, с. 27]. Исходя из этого, можно предположить, что для достижения поставленных задач в формировании звукопроизношения, должны использоваться методы, в основе которых лежит игровой компонент.

Многими психологами подтверждается тот факт, что игра является ведущим видом деятельности дошкольного возраста. Игра способствует развитию активности и инициативы самих детей (С. А. Марутян, Н. Я. Михайленко, Д. Б. Эльконин). Являясь ведущей деятельностью, игра несет в себе основное содержание жизни детей. Таким образом, внедрение игрового компонента в каждый из этапов формирования правильного звукопроизношения, будет способствовать повышению эффективности использованных методов, снижению времени, затраченного на постановку звуков, и благоприятно влиять на психологический комфорт ребенка в процессе коррекционных занятий.

Проблема однотипности заданий и снижения интереса у детей в процессе их выполнения, ставит вопрос о разработке и внедрении в логопедическую практику таких методов формирования правильного звукопроизношения у детей, которые будут включать детей в занятие, заинтересовывать их и повышать мотивацию на достижение определенных результатов. Разрешение данного противоречия видится в создании игровых пособий, способных сочетать в себе как классические методы формирования звукопроизношения, так и инновационные. Акцент данных игровых пособий должен делаться на легкой, непринужденной, игровой форме работы с детьми, с возможностью прохождения всех коррекционных этапов (от подготовительного до этапа дифференциации звуков) и с последовательным включением в себя нетрадиционных упражнений и заданий, имеющих определенную структуру и четкую организацию.

Литература

1. Батышева, Т. Т. Дифференциальная диагностика речевых нарушений у дошкольников / Т. Т. Батышева [и др.]. – Москва : Медиасфера, 2017. – 33 с.
2. Борисова, Д. С. Использование инновационных подходов в коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников [электронный ресурс] / Д. С. Борисова // Символ науки. – 2017. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-podhodov-v-korreksii-narusheniy-zvukoproiznosheniya-u-doshkolnikov> (дата обращения: 06.09.2020).
3. Каверова, Э. А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр / Э. А. Каверова // Специальное образование. – 2015. – № XI. – С. 145-149.
4. Комарова, А. А. Нетрадиционные игровые приёмы артикуляционной гимнастики / А. А. Комарова // Коррекционная работа в ДОУ. – 2015. – № 2 (2) – С. 25-29.
5. Лиукконен, Е. В. Оптимизация путей коррекции нарушений звукопроизношения в системе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками / Е. В. Лиукконен // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/optimizatsiya-putey-korreksii-narusheniy-zvukoproiznosheniya-v-sisteme-korreksionno-razvivayushey-raboty-s-doshkolnikami> (дата обращения: 16.09.2020).
6. Яночкина, П. А. Использование двигательных техник в работе с детьми дошкольного возраста по коррекции нарушений звукопроизношения / П. А. Яночкина, Е. Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2 – С. 280–284.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНИК
В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

Е. К. Килина

МБДОУ № 27 «Детский сад комбинированного вида», г. Кемерово

Развитая речь ребенка – важная предпосылка для его общего развития, его социализации в обществе и успешного школьного образования. Речевые расстройства негативно сказываются на всех психических функциях, влияют на активность ребенка в целом, на его поведение, поэтому поиск путей оптимизации учебного взаимодействия в разном возрасте и в разных условиях не прекращается даже в ситуации удовлетворения особых образовательных потребностей, возникающих у детей с отклонениями в развитии [2, с.41].

Формирование правильной и безошибочной речи у детей невозможно без коррекционно-воспитательной работы – системы психолого-воспитательных мероприятий, направленных на преодоление или ослабление нарушений умственного или физического развития детей и их адаптации в обществе. Частью этой важной работы является коррекция произношения – исправление недостатков произношения, включая все компоненты: дыхание, голос, шум, словесное и фразовое напряжение, артикуляцию речи с паузами, темп и соблюдение ортоэпических норм.

Популярность телесно-ориентированных техник в современном мире, несомненно, растет. Телесно-ориентированный подход привлекает возможностью непосредственной коммуникации с подсознанием с помощью языка тела, а также контроля эмоций.

В основе телесно-ориентированного подхода в работе с детьми лежит принцип психофизического сопряжения, суть которого заключается в том, что применяемые средства двигательной активности позволяют добиваться конкретных изменений, в физической сфере которые, в свою очередь, способствуют изменениям в психической сфере [7, с.125].

Весь детский опыт связан с развитием и совершенствованием произвольных движений (одеваться, есть, ходить, играть, и, конечно же, говорить). Уделяя внимание развитию двигательной сферы ребенка, мы косвенно влияем на развитие умственных качеств. Умение ребенка управлять своими физическими проявлениями влияет на развитие его характера, способностей и, конечно же, языка.

Логопедический массаж – одна из технологий логопедии, активный метод механического воздействия, направленный на исправление различных нарушений речи. Целью логопедического массажа является не только укрепление или расслабление суставных мышц, но и стимуляция мышечных ощущений, что способствует четкости кинестетического восприятия. Кинестетическое ощущение сопровождает работу всех мышц. Поэтому в полости рта возникают совершенно разные мышечные ощущения в зависимости от степени напряжения мышц при движении

языка и губ. Направления этих движений и различные модели артикуляции ощущаются при произнесении определенных звуков [3, с.140].

Массаж мышц периферического речевого аппарата помогает нормализовать мышечный тонус, тем самым подготавливая мышцы к сложным движениям, необходимым для артикуляции звуков. Выполнение приемов логопедического массажа требует четкой диагностики состояния мышечного тонуса не только задействованных в суставе мышц, но и мышц лица и шеи.

Логорифмия – это система музыкаomotorных, речевых и языковых игр и упражнений, выполняемых с целью коррекции речи.

Технология сказочного искусства – это метод, который использует сказочную форму для развития языка человека, расширяет осведомленность и улучшает взаимодействие посредством языка с внешним миром.

Во время работы над сказкой дети расширяют свой словарный запас, идет работа над автоматизацией поставленных звуков и в последствии это облегчает задачу разговаривать. Также тексты сказок помогают строить диалоги, влияют на развитие связной монологической речи. Сказка – это универсальное средство для развития речи в коррекционной работе.

Мнемоника – это система приемов, которая облегчает запоминание и увеличивает память за счет создания дополнительных ассоциаций. Суть схем памяти такова: для каждого слова или небольшого предложения придумывается образ (изображение). Таким образом, схематично прорисовывается весь текст. Когда ребенок смотрит на эти диаграммы – рисунки – они легко воспроизводят текстовую информацию.

Так как наглядный материал у дошкольников усваивается лучше, использование мнемотаблиц на занятиях по развитию связной речи, позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить её. Особенность методики – применение не изображения предметов, а символов. Данная методика значительно облегчает детям поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу, например, для обозначения домашних птиц и животных используется дом, а для обозначения диких (лесных) животных и птиц – ёлка.

Использование инновационных технологий в логопедической практике – эффективное дополнение к общепринятым классическим технологиям и методикам, которые были разработаны в конце XX века. Причем это относится к так называемым «микро-инновациям», поскольку их использование не меняет основную организацию логопедического сопровождения, а лишь локально модифицирует его методическую составляющую и служит для создания благоприятного эмоционального фона [1, с.23].

Благодаря творческому варьированию совместимости различных технологий обучения, их систематическому и целенаправленному применению на практике в соответствии с индивидуальными навыками каждого ребенка процесс коррекции и развития становится более эф-

фективным и действенным. Содержание и организация занятий с техниками ориентации тела определяется этапом работы и психологическим состоянием детей. Количество, порядок и содержание игр не фиксированы и могут быть изменены.

Инновационные методы воздействия на деятельность логопеда становятся перспективным средством коррекционной работы и развития детей с нарушениями речи. Эти методы являются одними из самых эффективных корректирующих средств и помогут достичь максимально возможных успехов в преодолении языковых трудностей у дошкольников. На фоне всесторонней поддержки в логопедии инновационные методы легко оптимизируют процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего организма.

Литература

1. Актерские телесно-ориентированные психотехники // Свободное тело / Под ред. В. Ю. Баскакова. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2001. – С. 125–152.
2. Берис, Р. С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Р. С. Берис, С. Х. Кауфман. – Москва : Смысл, 2000. – 146 с.
3. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
4. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. метод. рекомендаций / Сост.: В.П. Балобанова и др. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2001. – 239 с.
5. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – Москва : Педагогика, 1973. – 143 с.
6. Никитин, В. Н. Энциклопедия тела: психология, психотерапия, педагогика, театр, танец, спорт, менеджмент / В. Н. Никитин. – Москва : Алетейна, 2000. – С. 129–134.
7. Оценка физического и нервнопсихологического развития детей раннего и дошкольного возраста / Сост.: Н. А. Ноткина, Л. И. Казьмина, Н. Н. Бойнович. – Санкт-Петербург: Ацидент, 1999. – 32 с.

УДК 373.25.315.6-056.264

КИНЕЗИОТЕЙПИРОВАНИЕ В ЛОГОПЕДИИ

Е. А. Козлова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Важным этапом для развития ребёнка является речь. Именно то, насколько хорошо сформирована речь ребёнка напрямую зависит от строения артикуляционного аппарата, его функциональных возможностей, иннервации и тонуса мышц. В настоящее время существует множество методик по коррекции речевых нарушений у детей. Не так давно в логопедии стали применять кинезиологическое тейпирование. Автором данной методики является японский рефлексотерапевт и хиропрактик – Кензо Касе, который придумал кинезиотейпирование в 1973 году.

Кинезиологическое тейпирование – это совокупность навыков и приёмов для выполнения специально разработанным эластическим пластырем на кожных покровах аппликаций, которые способны оказывать предсказуемое влияние на различные моторные стереотипы посредством воздействия на покровные части тела и их рецепторный аппарат, а также оптимизировать течение локального воспалительного процесса за счёт снижения внутритканевого давления, а значит, обеспечения адекватного обстоятельствам уровня микроциркуляции и лимфодренажа [1, с. 10].

Кинезиотейпирование оказывает благоприятное воздействие на организм человека: поддерживает мышцы (улучшает сокращение мышц при их ослабленности, снижает мышечную усталость, снимает боль); устраняет скопление жидкостей организма (улучшает кровообращение и лимфообращение) [1, с. 39]. Данная методика используется во всех областях медицины (педиатрия, неврология, гинекология, эстетическая медицина), спорта.

Кинезиотейпирование выполняется при помощи специальных лент – кинезиотейпов. Кинезиологический тейп – специально разработанный эластический пластырь, сходный по толщине и растяжению с поверхностным слоем кожи (эпидермисом), выполненный из 100 %-но хлопковой ткани и эластического полимера, с волнообразно нанесенным на него клеящим акриловым термочувствительным слоем (обычно гипоаллергенным) с одной стороны [1, с. 10].

В основе действия кинезиотейпов лежит создание благоприятных условий для улучшения саногенетических процессов, которые реализуются за счёт нормализации микроциркуляции в соединительной ткани кожи и подкожной клетчатке, уменьшая боли, восстановление функциональной активности мышц и оптимизации афферентной импульсации на метамерно-сегментарном уровне [4].

В логопедической практике кинезиотейпирование способствует решению актуальных проблем, которые влияют на речевое развитие ребёнка. Аппликации эффективно помогают при нарушении звукопроизношения; повышенной саливации; нарушении навыков жевания и глотания; при неправильно сформированном прикусе; нарушении общей и мелкой моторики; при парезах и невритах; кинезиотейпы помогают сформировать диафрагмальный тип дыхания; улучшают мелкую моторику и многое другое.

Кинезиотейпы помогут ребёнку ощутить те мышцы, на которые его головной мозг ранее не обращал внимания, то есть тейпы будут способствовать развитию правильных артикуляционных движений, расслаблению или активизации нужной мышцы артикуляционного аппарата, улучшению дифференцированных движений пальцев рук. Наложение тейпов снимает мышечные спазмы и значительно облегчает болевой синдром. Тейп улучшает кровообращение и стимулирует лимфоотток. В процессе движения лента тейпа сжимается и растягивается, что даёт эффект микромассажа, который, в свою очередь, ускоряет обменные процессы [3, с. 54].

Кинезиотейпы не нарушают двигательную активность, поэтому могут быть использованы для наложения на суставы. Особенно актуально использование тейпов на зоне височного нижнечелюстного сустава, что позволяет значительно улучшить функции нижней челюсти [2, с. 102].

Аппликации будут отличаться в зависимости от проблем, которые будут наблюдаться у ребёнка: при затруднении у ребёнка произношения губных звуков важно «задействовать» круговую мышцу рта ребёнка; при повышении глоточного рефлекса нужно воздействовать на подъязычную связку, ослабить тонус языка и «сдвинуть» границы глоточного рефлекса; если у ребёнка мезиальный прикус, то стоит обратить внимание на скуловые кости и при помощи кинезиотейпов отодвинуть нижнюю челюсть назад и т. д.

Особую эффективность показывает использование кинезиотейпирования совместно с логопедическим массажем. Тейпы усиливают действие логопедического массажа и артикуляционной гимнастики. Тем самым ребёнок начинает воспроизводить больше движений языком, губами, что благоприятно влияет на развитие ребёнка: улучшается память, внимание, речь, пространственные представления, улучшает мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю.

Таким образом, кинезиотейпирование является продуктивной методикой, которую можно совмещать с логопедическим массажем и логопедическими занятиями. В зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка разрабатывается комплекс аппликаций, которые оказывают воздействие на определённые мышцы, снижая или активизируя их тонус. Коррекционную работу с ребёнком необходимо начинать с воздействия на зоны, которые связаны с работой мозга, выражающиеся в нормализации общей активности, развитии речевой сферы и движения.

Литература

1. Касаткин, М. С. Основы кинезиотейпирования. – Москва: Спорт, 2020. – 150 с.
2. Караганович, М. С. Введение в кинезиологическое тейпирование. – Тюмень : Космос, 2014. – 248 с.
3. Киселев, Д. А. Кинезиотейпинг в лечебной практике неврологии и ортопедии. – Санкт-Петербург, 2015. – 159 с.
4. Kase, K. Clinical Therapeutic Applications of the Kinesio Taping. – Toyko: Ken Ikai Co Ltd, 2013. – 117 с.

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ**

Т. В. Кузнецова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Изменения, происходящие в российской системе образования, заставили пересмотреть прежние подходы к организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в общеобразовательной школе. Законом «Об образовании в Российской Федерации» было определено, что дети с ОВЗ, наряду с их нормально развивающимися сверстниками, должны получать равный доступ к образованию, при создании для них специальных условий обучения, под которыми понимаются условия, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств индивидуального и коллективного пользования, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [10, с. 164].

Одним из направлений создания специальных условий обучения младших школьников с ОВЗ в общеобразовательных организациях является разработка и реализация адаптированных основных общеобразовательных программ (далее, АООП) для обучающихся в соответствии с вариантами [9, ст. 5], выделенными Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ОВЗ (далее, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ).

Таким образом, новый шаг в отечественной системе общего образования ознаменован развитием инклюзивной практики в организации образовательных отношений, то есть включением в учебный процесс общеобразовательных организаций различных групп детей с ОВЗ, что определяет необходимость применения инклюзивных образовательных технологий, под которыми мы понимаем технологии, ведущие к созданию условий для качественного и доступного образования всех без исключения детей. Понятие «инклюзивное образование» (от французского «inclusif» – включающий в себя) для нашей страны является относительно новым. В Федеральном Законе № 273 – ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) инклюзивное образование определено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Одной из многочисленной категории детей с ОВЗ, нуждающейся в организации специальных условий обучения в общеобразовательных организациях являются дети с тяжелыми нарушениями речи. Тяжелые

нарушения речи (далее, ТНР) – это стойкие специфические отклонения формирования компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте. К тяжелым нарушениям речи относятся алалия (моторная и сенсорная), тяжелая степень дизартрии, ринолалии и заикания, детская афазия и др. [6, ст. 43].

В соответствии с требованиями к результатам освоения АООП НОО для детей с ТНР (варианты 5.1 и 5.2) во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ [9, ст. 242-243], среди ряда личностных результатов отмечаются следующие: развитие навыков сотрудничества в разных социальных ситуациях, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения; в метапредметных результатах выделяются умения принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, нахождение средств ее осуществления (умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с учебной задачей и условиями ее реализации); активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач и пр.

Учитывая психолого-педагогические особенности детей с ТНР [5, ст. 8-11] (нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем, снижение потребности в общении, утрата интереса к самостоятельной познавательной деятельности; несформированные формы коммуникации (диалогическая и монологическая речь); незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм) для достижения данных результатов освоения АООП необходимо создание специальных условий обучения, так как сочетание нарушений речевого и познавательного развития у детей с тяжелой речевой патологией препятствует становлению полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и сверстниками и препятствуют достижению указанных планируемых результатов.

Эффективное решение проблем коммуникативного, речевого и личностного развития ребенка с ТНР может быть достигнуто при реализации личностно-ориентированных образовательных технологий в организации образовательных отношений, позволяющих осуществлять пропедевтическую и коррекционную работу в освоении учебного содержания и новых видов деятельности на доступном для ребенка уровне, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию каждого участника образовательных отношений в инклюзивной образовательной практике.

По мнению Г.К. Селевко [8, ст. 46] личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечивают комфортные, бесконфликтные и безопасные условия ее развития, способствуют реализации ее природных потенциалов. В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

Примером реализации гуманно-личностной технологии в инклюзивной практике с детьми с ТНР может являться разработка и реализация индивидуальной программы обучения, так как данная технология отличается прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, оказание ей помощи.

Индивидуальная программа [1; 2] не означает, что всё, что изучает ребёнок в школе, должно быть в неё включено, а скорее наоборот, фокусируется на тех моментах, которые являются приоритетными для обучения конкретного ребёнка в определённый период времени (например, программа может быть составлена логопедом в период обучения грамоте с целью преодоления нарушений фонетического компонента речевой функциональной системы). Составление индивидуальной программы (далее, ИОП) часто основывается на командной работе узких специалистов (психолог, логопед), учителей, родителей, а также самих учащихся. Перед составлением ИПО следует понять, какие реально достижимые цели и результаты обучения необходимо достичь ребёнку для его успешной интеграции в социум и эффективной организации процесса его образования. Для этого необходимо выяснить уровень имеющихся знаний и способностей ребёнка для продолжения его обучения по программе соответствующего вида. Кроме того, необходимо определить, какое содержание уже освоено ребёнком и может служить опорой для его дальнейшего развития. Необходимо ответить на вопрос о том, какие есть препятствия, мешающие ребёнку в освоении образовательной программы и в какой степени можно устранить эти препятствия?

Комплексная психолого-педагогическая диагностика ребёнка имеет важное значение для процесса индивидуального планирования содержания программы обучения. Как один из вариантов составления индивидуальной комплексной учебно-коррекционной программы можно использовать опыт Екжановой Е. А., Фроликовой О. А. [2].

Следующим направлением в рамках личностно-ориентированных технологий обучения является технология сотрудничества [7; 8], которая реализует демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Учитель и обучающиеся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Одним из основных способов реализации данной технологии является работа в малых группах. Суть технологии обучения сотрудничеству заключается в том, что учащиеся кооперируются в работе друг с другом с целью достижения совместного результата. Важным фактором в определении выбора данной технологии является её способствование развитию навыков решения задач межличностного и социального характера, навыков взаимодействия и коммуникации, что также способствует достижению выше указанных планируемых результатов. Учитывая особенности детей с ТНР учителю необходимо проявлять гибкость и осторожность при включении ребёнка в совместную деятельность с другими детьми. Для такого ребёнка очень важно иметь

возможность быть рядом с доброжелательными сверстниками, выстраивать общение нужно поэтапно. Сначала ребёнку необходимо предоставить возможность наблюдать за работой детей, слушать их разговоры, пытаться понять их интересы, отношения, обязательно проговаривать с ними возникающие проблемные ситуации. При включении младшего школьника с ТНР в группу необходимо проговаривать ему его роль и роли других детей (ребёнок должен понимать, что в группе у каждого есть «работа»).

Правильно организованное сотрудничество детей с ТНР в классном коллективе служит эффективным средством развития таких компонентов учебной деятельности, как мотивационный (познавательная и социальная мотивация) и регулирующий (самоконтроль и самооценка, взаимоконтроль и взаимооценка). Кроме того, технология обучения в сотрудничестве предоставляет возможность ребёнку утвердиться в собственных силах, так как у него благоприятно реализуется потребность в общении и поддержке, обмене мнениями, то есть развиваются навыки личностного общения. Алгоритмы по обучению детей сотрудничеству представлены в работах Г.А. Цукерман [12] и Л.Р. Сапачевой [7].

Чтобы облегчить процесс обучения сотрудничеству младших школьников с ТНР, предлагаются упражнения [3,7], представленные в табл. 1.

Таблица 1

Упражнения, направленные на обучение сотрудничеству

Отрабатываемое действие	Приемы, опорные фразы
«Как высказать своё мнение»	Предлагать детям по очереди высказать своё мнение, используя опорные фразы: – У меня есть идея ... - Мне кажется, это можно решить таким способом - Я знаю, как выполнить это задание . - Я считаю, что ... - Я думаю, сначала нужно сделать так ...
«Как обменяться мнениями»	По очереди начните обмен мнениями, используя одну из фраз: - Ты со мной согласен? - Ты не возражаешь? - А ты как считаешь? - А ты как думаешь? - А ты как будешь делать?
«Как узнать мнение другого»	По очереди выясните точку зрения (мнение) другого: - Почему ты так думаешь? - Объясни, пожалуйста. - Расскажи, как ты думаешь. - Разъясни, пожалуйста.
«Как согласиться с мнением другого»	Предложить детям для выражения согласия использовать одну из фраз: – Я тоже так думаю. - Мне кажется, ты прав. - Я с тобой согласен. - Я считаю, что ты правильно думаешь. - У меня такое же мнение как у (имя).

Отрабатываемое действие	Приемы, опорные фразы
«Как не согласиться с мнением другого»	По очереди возразите другому, используя одну из этих фраз: - Я думаю, что это не так. - Я думаю по-другому. - Я не могу с тобой согласиться. - Я думаю, что надо искать другой способ решения.
«Рефлексия деятельности в группе»	Прочитайте вопросы. Проанализируйте работу группы. Легко ли было работать в группе? Кто какую роль выполнял? Кто считает, что справился со своей ролью? Все имели возможность высказаться? Какую помощь вы хотели бы получить? Кому вы оказали помощь в работе? Чему научился каждый из вас в совместной работе?

Технология свободного воспитания [8, ст. 47] делает акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в организации образовательных отношений. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия. Одним из важных факторов для успешного использования данной технологии в инклюзивном образовании является вопрос организации учебного пространства класса [1, с. 80; 4, с. 26–27]. От его организации будет во многом зависеть, сможет ли ученик с ТНР реально включиться в процесс обучения, или же его пребывание в классе будет всего лишь одним из вариантов «географического» перемещения.

С помощью организации специального пространства можно не только стимулировать ребёнка на достаточно сложные действия, но и составить из них связную поведенческую цепочку. Основной задачей взрослого при этом становится насыщение всех звеньев эмоциональным смыслом, объединение их логикой взаимодействия с ребёнком и детей друг с другом. В рис. 1 мы приводим два варианта организации учебного пространства в классе [4, с. 26–27; 1, с. 80].

В варианте организации пространства «А» выделена «учебная зона» – место, где располагаются столы обучающихся (в зависимости от вида деятельности детей их расположение меняется: на одних занятиях парты сдвигаются в один круглый стол, на других организуются учебные места для малых групп, обычная расстановка мебели остаётся для индивидуальных и парных работ). «Зона отдыха и обсуждения» – это примерно 1/3 часть кабинета выделена у крайней стены. Здесь дети могли поиграть, полежать на ковре и отдохнуть, иногда во время урока. Эта зона также может быть использована для обсуждения какого-либо волнующего вопроса или обмена мнениями. В «зоне реализации инициатив» представлен разнообразный занимательный и игровой дидактический материал, для того, чтобы ребёнок имел возможность выбора той или иной интересной формы обучения, разместилась на месте, где прежде стоял стол учителя. Здесь в распоряжение детей имеются: карточки-подсказки, дидактические игры, индивидуальные сигнальные

карточки для звукобуквенного анализа слов, разборные модели слов, а также мяч для проведения игр на уроке и многое другое для того, чтобы

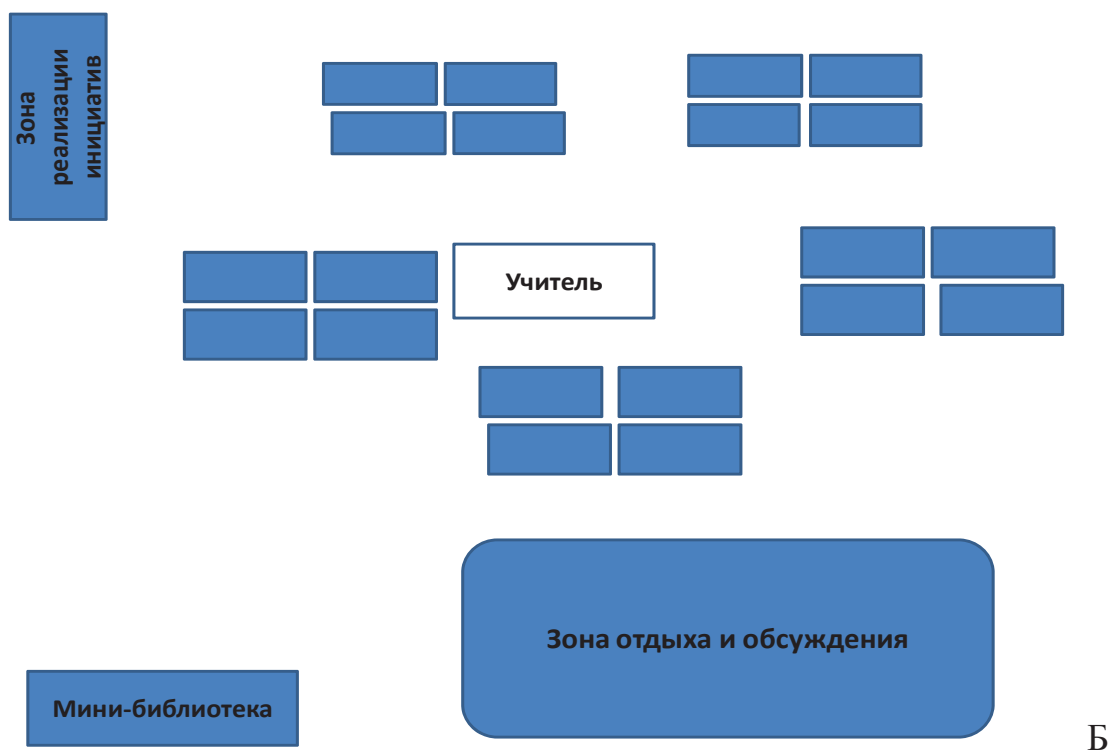
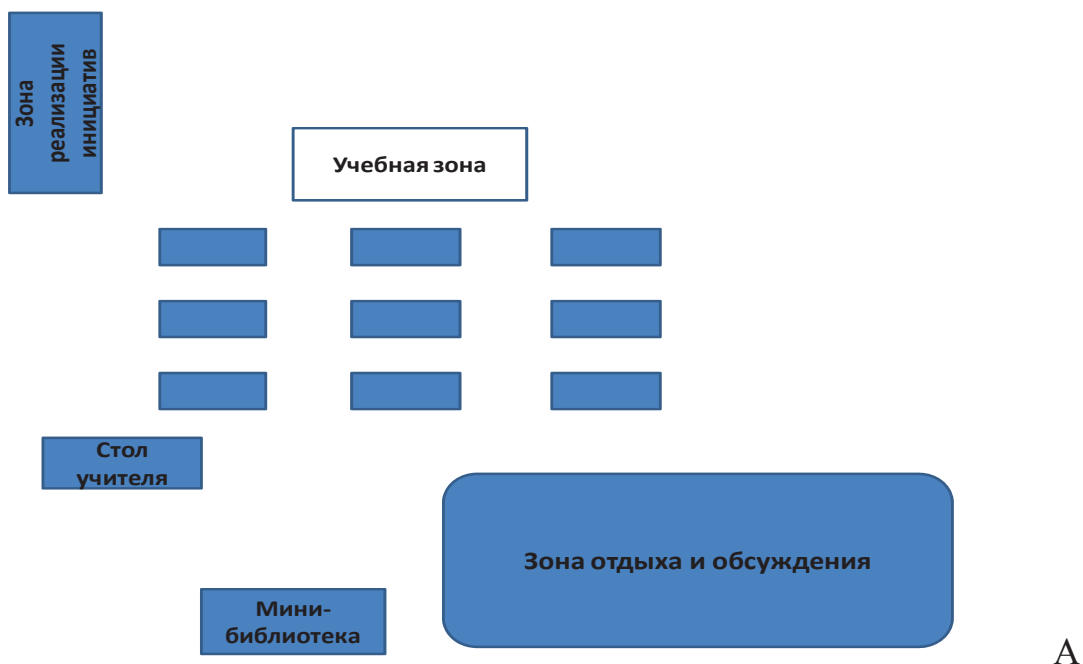


Рис. 1. Варианты организации учебного пространства в классе

ребёнок мог сам организовать занятие в увлекательной для него форме. Стол учителя переносится с его обычного места в левый крайний угол классного кабинета, как бы объясняя этим, что учитель – это такой же участник учебного процесса, как и ученики, он – товарищ, консультант, помощник.

Преимущество такой организации учебного пространства: дети имеют возможность инициировать образовательную деятельность; работа на доске доступна для обозрения всему классу; стол учителя, перенесённый на задний план, способствует «демократизации» учебного процесса, меняется роль учителя, и он в большей степени начинает содействовать процессу обучения, нежели при использовании методов, централизованных на нём.

Второй вариант организации пространства «Б» предназначен для организации совместной деятельности учеников, имеющих разные способности, в смешанных группах. При таком расположении парт дети могут активно взаимодействовать друг с другом, педагог находится в центре классной комнаты и может реализовывать различные центрированные на ребёнке методы и подходы к обучению – такие как обучение учащимися друг друга, совместная работа в группе. Кроме того, дети могут выполнять также индивидуальные задания.

Преимущества второго варианта: позволяет объединить детей с ТНР в одну смешанную группу и «интегрировать» их в открытое пространство класса; учитель видит лица учеников и это позволяет ему убедиться, что все дети включены в продуктивную деятельность; дети имеют возможность инициировать образовательную деятельность, чему способствует специально организованное пространство классной комнаты; меняется роль педагога, и он в большей мере начинает содействовать процессу обучения, нежели при использовании методов, центрированных на учителе.

Эффективное использование личностно-ориентированных образовательных технологий подразумевает детальное изучение результативности их применения. Для младших школьников с ТНР анализ результативности осуществляется на нескольких уровнях [1;2;3;6]: во-первых, это непосредственное наблюдение за обучающимися по специальным алгоритмам, во-вторых, комплексная диагностика образовательных результатов, включающая анализ детских работ и самооценок, а в-третьих, интервьюирование и анкетирование родителей.

Методика изучения личностных и метапредметных образовательных результатов, предложенная Н.В. Ивановой [3, с. 48] может быть реализована по следующим направлениям:

1. Изучение мотивационного аспекта (личностные УУД)

Общая мотивационная направленность на образовательную деятельность: положительная (ребёнок проявляет интерес к теме урока, желание сотрудничать); индифферентная (отношение учащегося к учебной деятельности неопределённое); отрицательная (ребёнок демонстрирует свою незаинтересованность происходящим на уроке, отказывается включаться в совместную деятельность).

Проявление познавательного интереса на различных этапах урока: стойкое (познавательный интерес сохраняется на всех этапах); эпизодическое (интерес проявляется лишь на отдельных этапах, в основном игровые моменты); невыраженное (ребёнок не проявляет интерес).

2. Изучение социального аспекта (коммуникативные УУД)

Направленность на совместную деятельность: выраженная (ребёнок проявляет стремление к сотрудничеству с другими детьми или взрослыми); неустойчивая (желание работать в группе непостоянно, может быть связано с определённым настроением); отсутствует (преобладает стремление к индивидуальной деятельности, либо отказ от деятельности вообще).

Уровень сформированности и коммуникативных умений и навыков: высокий (применение во взаимодействии необходимых коммуникативных умений и навыков); средний (частичная актуализация некоторых коммуникативных умений и навыков); низкий (не понимает и не применяет необходимые коммуникативные умения и навыки, нарушает правила общения).

Проявление инициативности во взаимодействии в процессе деятельности: выраженная (ребёнок неоднократно инициирует содержательное общение со сверстниками и (или) взрослыми на уроке); эпизодическая (учащийся выступает инициатором взаимодействия лишь в особых случаях, как правило, связанных с необходимостью помощи); отсутствует (ребёнок не инициирует взаимодействия ни с одноклассниками, ни со взрослыми).

3. Изучение самостоятельности младшего школьника в процессе учебной деятельности (регулятивные УУД)

Самостоятельность в осуществлении деятельности: высокая (может самостоятельно осуществлять посильную работу); средняя (осуществляет работу с частичной помощью взрослого); низкая (выполнение работ возможно только с максимальной помощью взрослого).

4. Изучение уровня рефлексивной деятельности учащихся

Дифференцированность (критериальность) самооценки: выраженная (выполняет самооценку по некоторым из возможных или предложенных критериев); средняя (выполняет самооценку по некоторым из возможных или предложенных критериев с помощью учителя); отсутствует (оценивает односторонне: «удачный» – «неудачный», «хороший» – «плохой» и т. п.).

Обоснованность (аргументированность) самооценки выполненной работы: выраженная (аргументирует, объясняет свою самооценочную позицию); средняя (обосновывают самооценку частично и, как правило, с помощью); отсутствует (не может обосновывать свою деятельность даже с помощью).

Построение рефлексивного суждения, определяет самостоятельно: мнение, позицию (Я считаю...; Я думаю...; Я уверен ...; Мне кажется...; На мой взгляд...; По моему мнению... и т. п.); качество выполнения (Удачным было..., Самое трудное – это..; Лучшее всего получилось... и т. п.); эмоции, настроение (Меня порадовало...; Было

приятно...; Огорчает, удивляет... и т. п.); последовательность суждения (Самое главное...; Во-первых...; В первую очередь...; Начну с того... и т. д.); перспективу (Надо будет..., Хотелось бы ..., Надеюсь..., Необходимо будет... и т. д.).

Таким образом, реализация личностно-ориентированных образовательных технологий в инклюзивной практике ориентирует общеобразовательную школу на признание ребенка субъектом развития, обучения и воспитания, реализующим свои устремления по отношению к внешнему миру; признание права ребенка на индивидуальный темп освоения знаний, умений и навыков; смену позиции педагогического коллектива на сопровождающую по отношению к любому ребенку, где индивидуализация обучения касается всех компонентов содержания образования, адаптируя их к потребностям и возможностям каждого ученика.

Литература

1. Борисова, Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. – Москва : РООИ «Перспектива», 2016. – 125 с.
2. Екжанова, Е. А. Технологии успеха на старте школьного обучения / Е. А. Екжанова, О. А. Фроликова. – Москва : Крылья, 2012. – 338 с.
3. Иванова, Н. В. Как организовать совместную деятельность в начальной школе : методическое пособие / Н. В. Иванова, Г. Н. Марунина. – Москва : АРКТИ, 2013. – 128 с.
4. Кузнецова, Т. В. Пропедевтический этап обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе : методическое пособие /Т.В. Кузнецова. – Томск : ТОИПКРО, 2013. – 135 с.
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи / Министерство образования и науки РФ. – Москва : Просвещение, 2017. – 197 с.
6. Приходько, О. Г. Методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций / О.Г. Приходько. – Москва : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с.
7. Сапачева, Л. Р. Обучение сотрудничеству в начальной школе /Л. Р. Сапачева // Народное образование. – 2013. – № 2. – С. 192–197.
8. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство образования и науки РФ. – Москва : Просвещение, 2017. – 404 с.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. // Полный сборник нормативных документов. – Москва : Национальное образование, 2016. – 696 с.
11. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности / Г. А. Цукерман. – Москва : ОИРО, 2010. – 432 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

С. А. Кукина¹, О. В. Каракулова²

¹МБОУ «Основная общеобразовательная школа-интернат
для учащихся с ограниченными возможностями здоровья № 22», г. Томск,
²ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Эмоции – важнейшая составляющая жизни человека. Исследований, касающихся общепсихологических подходов к изучению эмоциональной сферы, достаточно много, однако исследований, касающихся изучения эмоциональной сферы обучающихся с умственной отсталостью, недостаточно.

Психологические особенности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются и в нарушении эмоциональной сферы. При легкой умственной отсталости эмоции в целом сохранены, однако они отличаются отсутствием оттенков переживаний, неустойчивостью. Отсутствуют или очень слабо выражены переживания, определяющие интерес и побуждение к познавательной деятельности.

Недоразвитие психических процессов и эмоциональной сферы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), проявляется и в межличностных отношениях. Во взаимодействии со сверстниками они демонстрируют конфликтность, неспособность устанавливать и поддерживать контакты.

Практика обучения таких детей показывает, что при организованной систематической коррекционной работе, описанные выше недостатки сглаживаются. В работе с обучающимися с умственной отсталостью педагог-психолог уделяет внимание развитию способности к эмпатии, сопереживанию, умению контролировать свои эмоции, что в свою очередь это способствует установлению благоприятных межличностных контактов.

Одной из эффективных технологий развития эмпатии, умения регулировать своё эмоциональное состояние в работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младшего школьного возраста является театрализованная деятельность. В процессе театрализованной деятельности расширяется словарный запас ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, ее интонационный строй. Театрализованная игра способствует формированию диалогической и эмоционально-насыщенной речи. У обучающихся появляется возможность лучше усваивать содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность. Театрализованные игры способствуют развитию мимики, жестов, интонации и модуляции голоса [1].

Использование приемов театральной педагогики позволяет обучающимся с умственной отсталостью осваивать нормы и правила поведения, а также такие понятия как добро, зло, дружба, взаимопомощь, взаимо-

выручка и т.д. Театрализованная деятельность помогает ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа. Это позволяет преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость в жизненных ситуациях [2]. Сказочные герои становятся образцами для подражания и отождествления. Именно способность обучающегося к такой идентификации с любимым образом оказывает позитивное влияние на формирование нравственных качеств.

Работа по сказкам состоит из следующей деятельности: работа с текстом (осмысление сюжета, выделение основных событий), обсуждение характера персонажа, причины его поведения, работа с иллюстрациями разных художников, изготовление героев сказки (бумага, пластилин), разучивание диалогов в сказочном сюжете, разучивание характерных движений животных и героев сказок, соотношение музыки с характером героя, инсценировки сказок разными приемами и средствами (пальчиковый театр, кукольный театр, драматический театр). Перечисленные приемы позволяют обучающемуся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) лучше понять состояние, чувства героя, учат анализировать и оценивать поступки. Музыкальное сопровождение занятий, способствует развитию восприятия музыки, формированию правильных, координированных, выразительных и ритмичных движений под музыку (основных, элементарных гимнастических и танцевальных), формированию умений эмоционально, выразительно и ритмично выполнять действия, используя элементарные музыкальные инструменты (трещотка, деревянные ложки, бубен).

Приемы театральной деятельности способствуют эмоциональному развитию обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Дети учатся передавать эмоциональное состояние персонажей в процессе игры (радость, печаль, тревога, страх, удивление). Тем самым, это способствует развитию эмоциональной децентрации, т.е. понимать эмоциональное состояние сверстников и сказочных персонажей. В процессе проигрывания роли, обучающиеся используют выразительные средства для создания игрового образа персонажа, применяя разные движения, мимику, жесты, выразительные интонации.

Использование приемов театральной деятельности позволяет объединить в рамках одного занятия, одной темы нескольких видов деятельности (речевой, музыкальной, изобразительной). Благодаря этому происходит целостное развитие обучающегося (эмоциональное развитие, развитие познавательной активности, развитие речевой активности, развитие навыков саморегуляции). Театрализованная деятельность способствует развитию речевых и неречевых средств выразительности, пониманию переживаний и состояний других людей. Сказки учат дружить, понимать и помогать друг другу, развивая такие личностные черты как трудолюбие, уважение, взаимопомощь.

Литература

1. Каракулова, О. В. Педагогические технологии, способствующие формированию жизненных компетенций обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуаль-

ными нарушениями) : электронный сборник по итогам VII Республиканской научно-практической конференция (с международным участием) «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы» (13 ноября 2020 г., г. Гродно). – Гродно, 2020. – URL: <https://conf.grsu.by/soc2020/ru/> (дата обращения 25.02.2021).

2. Губанова, Н. Ф. Театрализованная деятельность дошкольников / Н. Ф. Губанова. – Москва : Вако, 2007. – 256 с.

УДК 373

КАК РАСПОЗНАТЬ РЕБЕНКА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПО ЕГО ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЕ?

Е. В. Куксина

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа «Интеграция», Томский район

Каждый ребенок, приступающий к освоению чтения и письма, закономерно допускает ошибки, что ожидаемо и привычно для педагога начальных классов. Дети с речевыми нарушениями допускают, кроме обычных, ошибки особого рода, которые принято называть специфическими. Они обусловлены предшествующими трудностями ребенка в освоении устной речи – ее произносительной стороны и лексико-грамматического строя речи, поэтому и выделяются специфические ошибки двух типов:

- специфические ошибки, связанные с недостаточной сформированностью произносительной стороны речи и наличием нарушений фонематического слуха ребенка;
- специфические ошибки, обусловленные недостаточной сформированностью лексико-грамматического строя устной речи.

Рассмотрим типичные ошибки письменных работ, в которых встречаются рассматриваемые типы ошибок.

Специфические ошибки, связанные с недостатками произношения и фонематического слуха ребенка.

В случаях, когда неумение правильно произносить или воспринимать на слух звуки родного языка отражается на чтении и письме, ребенок читает и пишет так, как он говорит.

Как это проявляется?

Фонетические ошибки.

Замены букв (в сильной позиции, вне орфограммы) на более простые или похожие по артикуляции:

жук – «зук»; щетка – «сетка»; звали – «жвали»; карман – «калман», шуба – «фуба»; тетушка – «тотушка»; зубы – «зупы».

Данные замены носят не случайный характер – заменяемые пары звуков похожи по месту и способу образования.

Пропуски букв: случаи, когда ребенок в устной речи пропускает согласный звук, потому что не выговаривает его, что и отражается на письме и при чтении: *карандаш – «каандаш»; веселый – «весейый».*

Фонематические ошибки.

По своим проявлениям эти ошибки будут похожи на фонетические ошибки, но отличие будет заключаться в том, что в устной речи у ребенка произносительных нарушений может и не быть.

Замены букв (в сильной позиции, вне орфограммы) на похожие по звучанию (акустическим признакам):

жираф – «шираф»; цапля – «сапля»; одолел – «отолел»; золото – «солото»; шкаф – «жкаф».

Ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза.

Такого рода ошибки обусловлены тем, что при чтении и на письме ребенок пропускает буквы или вставляет лишние, переставляет их местами. Необходимо отметить, что чаще пропускаются гласные звуки, так как в процессе произношения ребенок хуже всего их «ощущает».

Пропуски букв:

молоко – «молко»; кукушка – «кукшка».

Вставка букв:

декабрь – «декабырь»; строительство – «стороительство»; школа – «шыкола».

Перестановка букв:

ребёнок – «ребёнко»; ответ – «овтет»; связанный – «связанный».

Отнесение всех перечисленных ошибок к разряду специфических обусловлено в первую очередь тем, что они являются следствием имеющих ранее нарушений устной речи, но не связаны со знанием орфографических правил и умением их применять. Кроме того, такого рода ошибки встречаются регулярно, отличаются разнообразием, повторяемостью, стойкостью и не преодолеваются без специальной помощи.

Специфические ошибки, обусловленные недостаточной сформированностью лексико-грамматического строя устной речи.

Ошибки данного типа встречаются на письме и при чтении у детей, начиная со 2 класса, по завершении этапа обучения грамоте, при самостоятельном выполнении письменных упражнений, в которых требуется подобрать родственные слова, антонимы и синонимы, обобщающие понятия.

Несмотря на то, что у ребенка перед глазами находится правильно написанное слово, сочетание слов или предложение, он, тем не менее, прочитывает его с неверным окончанием, неправильным суффиксом или приставкой, что влияет на установление и понимание смысла прочитанного.

Как это проявляется на письме?

Неправильное или неточное употребление значения слова в самостоятельном составленном предложении или тексте:

«Моя бабушка уже большая», «На голове у петуха красная грива», «Мама варит салат», «Это салат из продуктов».

Неправильное использование различных форм словообразования:

«Полосочный шарф», «волкин хвост», «спортивные принадлежности», «рябиный лист», «мыший хвост», «тополёвый лист», «подпрыгался», «постирался и убрался», «маленький домичек».

Ошибки согласования слов в предложении (в числе, роде, падеже):

«Ухи», «зеркалы», «стул без ножка», «две карандаши», «семь яблоков», «красный пальто», «мечтает по кукле», «пролетает под домом», «идет в дому», «брат за ручка», «двое карандашов», «ем ложком», «горжусь мамом», «тёплый пальто», «шел на дороге», «пришел от школы», «вышел с коридор».

Речевые нарушения, не устраненные в дошкольном возрасте, отражаются на письме и чтении, влияют на академическую успеваемость ребенка, его самооценку и отношения со сверстниками и взрослыми.

В задачи учителя, конечно, не входит выяснение природы и механизма специфических ошибок детей на письме и при чтении, – это задача логопеда. Учителю вполне по силам выявить специфические ошибки, отличив их от неспецифических, встречающихся у большинства детей на том или ином этапе обучения: при изучении нового правила, при переходе от слогового способа чтения к чтению целыми словами. Важно учиться отличать ошибки, обусловленные незнанием, невниманием, от ошибок, вызванных совсем другими причинами – трудностями и нарушениями речевого развития ребенка, чтобы вовремя привлечь внимание родителей и убедить их проконсультировать ребенка у специалиста-логопеда.

УДК 159.9

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ШКОЛЬНОГО ЛОГОПЕДА С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОРЕБНОСТЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Е. В. Курницкая

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25»,
г. Прокопьевск, Кемеровская область*

В настоящее время особую актуальность приобретает коррекционно-развивающая работа школьного логопеда с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП), включенными в общую систему образования. Этой категории учащихся необходимо психолого-педагогическое сопровождение, являющееся не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, а комплексной технологией, особой культурой поддержки, помощи в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации ребенка с особыми образовательными потребностями [3]. На современном этапе развития системы образования включение детей с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся учащихся требует психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся на протяжении всего периода обучения в условиях общеобразовательной школы.

С каждым годом увеличивается число детей с речевыми нарушениями, поступающих в начальную школу. Основная масса детей с особы-

ми образовательными потребностями, имеющая трудности в речевом развитии, обучается в условиях общеобразовательной школы, где осуществляется регулярная, целенаправленная логопедическая помощь [1]. Учитель-логопед проводит коррекционную работу, которая направлена на преодоление допустимых трудностей при усвоении образовательной программы, связанных с проблемами речевого развития и коммуникативными барьерами.

Целью работы учителя-логопеда в условиях общеобразовательной школы является создание условий, которые способствуют выявлению и устранению нарушений речи, а также последующему развитию устной и письменной речи, совершенствованию коммуникации учащихся с особыми образовательными потребностями для успешного усвоения образовательной программы.

В процессе коррекционной работы учителем-логопедом решаются следующие задачи:

- проведение логопедического обследования учащегося с особыми образовательными потребностями с целью определения структуры и степени выраженности речевого нарушения;
- разработка плана коррекционно-логопедической работы с детьми, нуждающимися в логопедической помощи;
- организация коррекционной работы по оказанию логопедической помощи ребенку с особыми образовательными потребностями;
- проведение индивидуальных и групповых занятий по коррекции нарушений устной и письменной речи учеников;
- проведение регулярного изучения динамики речевого развития ребенка с особыми образовательными потребностями;
- обеспечение здоровьесберегающих условий обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном учреждении [4].

Индивидуальные занятия проводятся в специально оборудованном логопедическом кабинете. Основными направлениями коррекционных логопедических занятий являются развитие речи и коррекция ее нарушений. Коррекционная работа логопедического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями включает в себя:

- нормализацию артикуляционной и мелкой моторики;
- развитие речевого дыхания и голоса, а также коррекция их нарушений;
- нормализацию просодических компонентов речи (мелодико-интонационной и темпово-ритмической стороны);
- коррекцию звукопроизношения;
- развитие фонетико-фонематической системы: артикуляционного праксиса, дифференциации звуков, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений;
- увеличение пассивного и активного словарного запаса;
- развитие способности словообразования и словоизменения;
- обогащение словарного запаса лексическими и грамматическими средствами языка;

- коррекция процессов чтения и письма;
- развитие связной речи: диалогической и монологической;
- развитие коммуникативных навыков посредством повышения уровня общего речевого развития [2].

Формирование и коррекция речи – это процесс, в котором логопедическое воздействие должно в некоторых случаях сочетаться с лечением и специальным образованием, включающим коррекцию психофизического и личностного развития. Коррекционно-логопедическая работа строится с учетом возраста ребенка, тяжести поражения артикуляционного аппарата, возрастных и интеллектуальных особенностей.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда в условиях общеобразовательного учреждения имеет важное значение, так как направлена не только на преодоление имеющихся речевых нарушений у детей с особыми образовательными потребностями, но и на их успешную адаптацию в образовательном пространстве.

Литература

1. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 2006. – 163 с.
2. Ишимова, О. А. Логопедическая работа в школе / О. А. Ишимова, О. А. Бондарчук. – Москва : Просвещение, 2018. – 176 с.
3. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь в специальном образовании : учебник / И. Ю. Левченко, Т. Н. Волковская, Г. А. Ковалева. – Москва : ИНФРА-М, 2019. – 314 с.
4. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 703 с.

УДК 373.24.315-056.254

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ВРЕМЕНИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Д. М. Мельникова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Детям необходимо уже в дошкольном возрасте научиться регулировать свою деятельность, менять ее темп в зависимости от наличия времени, определять и измерять время (правильно обозначать это в речи). Это умение – важный показатель готовности к школе.

Исследователи (Т. Д. Рихтерман, А. М. Леушина, Е. И. Щербакова, Р. Л. Непомнящая) отмечают трудность и неустойчивость в усвоении временных представлений детьми старшего дошкольного возраста, что обусловлено такими свойствами времени как текучесть, необратимость, отсутствие наглядных форм, условность, относительность, нестабильность в словесном обозначении.

Общее недоразвитие речи усугубляет данную ситуацию. Дети с общим недоразвитием речи отстают в развитии словесно-логического

мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением, у них отмечается неустойчивость внимания, неумение распределять его. У детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, последовательность заданий. У детей с нарушениями речи процессы восприятия замедлены, фрагментарны, не обобщены. Они испытывают затруднения в обследовании предметов, выделении их свойств, главное – обозначении этих предметов словом, а слово, как отмечает Т. Д. Рихтерман, играет особую роль в восприятии и оценке времени» [4, с. 260].

Таким образом, у детей с нарушениями речи выявляются нарушения познавательной деятельности в целом, что обусловлено речевым дефектом и низкой умственной работоспособностью.

Так же у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения формирования лексики, что проявляется, по мнению Р. И. Лалаевой, «в ограниченности словарного запаса, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря» [2, с. 23].

Л. С. Выготский отмечает, что первичный дефект, недоразвитие или повреждение различных звеньев речевой системы при отсутствии коррекционных мероприятий неизбежно вызовут ряд вторичных и третичных отклонений в том числе ограниченность сенсорных, временных и пространственных представлений [3, с. 20].

В связи с этим закономерным становится, что процесс формирования временных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи идет медленно и, по данным Е. В. Жулиной и К. О. Хлебниковой, отстает в среднем на 2-3 года от нормы [1].

Это прежде всего проявляется в нарушениях лексики, отражающей временные представления. Эти понятия имеют, как говорилось выше, абстрактный характер, поэтому они с трудом усваиваются как в пассивном, так и в активном словаре.

Согласно Э. Б. Чирковой, у большинства детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи не сформированы представления о продолжительности и соотношении длительности временных отрезков (времен и месяцев года, дней недели). Опыт использования базовых характеристик категорий времени (длительность, одновременность, последовательность, цикличность) у них достаточно противоречив. Дети затрудняются в определении продолжительности того или иного события, слабо ориентируются во времени, что приводит к слабому усвоению ими грамматики (различение видовременных форм глагола, значений предлогов и наречий). У детей с общим недоразвитием речи так же возникают трудности при актуализации временной последовательности [5].

Проведя теоретический анализ литературы, можно выявить особенности усвоения временных представлений детьми с общим недоразвитием речи: трудности усвоения математической терминологии; трудности в подборе слов в речи, включая глаголы времени совершенного и несовершенного вида; наличие лексико-грамматических ошибок в

структурах, которые выражают временные отношения; наличие ошибок в управлении и согласовании слов, обозначающих времена года, дни недели, части суток, названия месяцев; трудности в употреблении слов «вчера, сегодня, завтра»; затруднения при обозначении периодов человеческого возраста.

Трудности в овладении временными представлениями приводят в дальнейшем к проблемам при обучении в школе, поэтому при осуществлении коррекционных мероприятий, направленных на развитие речевых знаний, умений и навыков, важно уделить особое внимание формированию временных представлений.

Литература

1. Жулина, Е. В. Нарушение лексики, отражающей временные представления дошкольников с общим недоразвитием лексики / Е.В. Жулина, К. О. Хлебникова // Проблемы современного педагогического образования. – Нижний Новгород. – 2018. – № 61-4. С.103-106.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
3. Трошин, О. В. Логопсихология / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.
4. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. – Москва : Просвещение, 1991. – 45 с.
5. Чиркова, Э. Б. Особенности усвоения временных категорий детьми с общим недоразвитием речи / Э. Б. Чиркова // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 3. – С. 59–63.

УДК 373.24

СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ

Д. В. Москвитина

АНО «Детская организация раннего развития «Медвежонок», г. Томск

В настоящее время растет количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии. По данным Института коррекционной педагогики РАО, наиболее частыми нарушениями у детей раннего возраста являются именно речевые расстройства – 50, 5 %, так как речь является наиболее сложной психической функцией.

Понятие «дизартрический компонент», обычно используют в логопедической практике для определения незначительных речедвигательных нарушений, которые в специальной литературе обозначены понятием «легкая степень дизартрии» [1, с.20].

При организации раннего обследования речевого развития детей важно правильно выбрать диагностические критерии, показатели, по наличию которых можно будет сделать вывод о наличии у детей дизартрического компонента.

Чем раньше замечается неблагополучие в развитии речи ребенка и с ним начинают работать специалисты, тем лучше будут достигаемые результаты, поскольку резервные возможности мозга особенно высоки в раннем возрасте [2].

Обозначенная актуальность ранней диагностики речевого развития определила интерес к данной проблеме и проведению эмпирического исследования речевого развития детей раннего возраста с дизартрическим компонентом и возможностей профилактической работы в условиях ДОО.

Предварительный этап исследования позволил выявить особенности фонетико-фонематической стороны речи у детей раннего возраста с дизартрическим компонентом. В качестве диагностического инструмента были использованы система психолого-логопедического обследования детей в возрасте двух-трех лет Е.Ф. Архиповой для детей с ДЦП и ПЭП, комплексное психолого-педагогическое обследование детей первых лет жизни Приходько О.Г. (блок речевое развитие) [3].

Результаты констатирующего эксперимента говорят о том, что у детей раннего возраста с дизартрическим компонентом присутствуют трудности формирования фонетико-фонематической стороны речи (30 % обследуемых детей имеют низкий уровень фонетико-фонематического развития, у 55 % детей фонетико-фонематическое развитие находится на среднем уровне развития, и лишь 15 % детей имеют высокий уровень фонетико-фонематического развития). К основным проявлениям подобных нарушений можно отнести проблемы различения высоты, силы и тембра голоса, различение слов-паронимов и дифференцировки и дальнейшего воспроизведения слогов с оппозиционными фонемами. В случае, если у ребенка не сформировались акустические образы отдельных звуков, фонемы не различаются по своему звучанию, что приводит к замене и пропуску звуков.

Нужно отметить, что раннее выявление подобных трудностей определяет эффективность работы по преодолению дизартрического расстройства и фонетико-фонематического нарушения в раннем возрасте.

Профилактическая работа с детьми раннего возраста, имеющими признаки речедвигательного расстройства и нарушения фонетико-фонематической стороны речи, должна быть направлена на развитие всех нарушенных функций в комплексе: развитие моторики артикуляционного аппарата, развитие мелодико-интонационной стороны речи и средств просодии, развитие фонетического строя речи и развитие фонематического слуха.

Представленные направления работы отражают структурные элементы программы профилактики фонетико-фонематического недоразвития речи детей раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Развитие моторики артикуляционного аппарата. Цель этого направления работы: развитие кинестетических ощущений, усиление активности губ, языка и развитие их подвижности. В качестве основной формы широко используется артикуляционная гимнастика в различных игровых модификациях [5].

Развитие мелодико-интонационной стороны речи и средств просодии, основной целью данного этапа является формирование произвольной, осознанной выразительности речи детей в повседневной жизни.

Учитывая возрастные особенности формирования мелодико-интонационной стороны речи детей 2-3 лет, были выбраны направления – развитие восприятия ритмических структур и формирование общих представлений об интонационной выразительности.

Развитие фонетического строя речи неразрывно связано с особенностями функционирования артикуляционного аппарата. Поэтому работа по устранению патологической симптоматики в работе речедвигательного аппарата будет являться основой для развития фонетического строя речи в соответствии с возрастными нормами и профилактикой дальнейших нарушений [4]. Специфическим направлением по развитию непосредственно фонетического строя речи будет являться работа по формированию правильного произношения отдельных звуков речи родного языка.

Развитие фонематического восприятия: целью данного направления является формирование основ слуховой дифференциации, представлений о различной интенсивности неречевых и речевых звуков, а также развитие слуховых функций, направленности слухового внимания и памяти.

Отличительной особенностью описанной системы профилактики фонетико-фонематического развития является опора на последовательность развития компонентов речи в онтогенезе. Данный принцип позволил подготовить детей к развитию ритмико-интонационной стороны речи, выходя за пределы имеющегося у детей опыта. Вместе с тем, у детей формировалась основа для развития коммуникативной функции речи, что обусловлено параллельной скоординированной работой речеслухового, речедвигательного и зрительного анализатора.

Реализация представленной системы профилактики дала положительную динамику фонетико-фонематического развития детей (рис. 1).

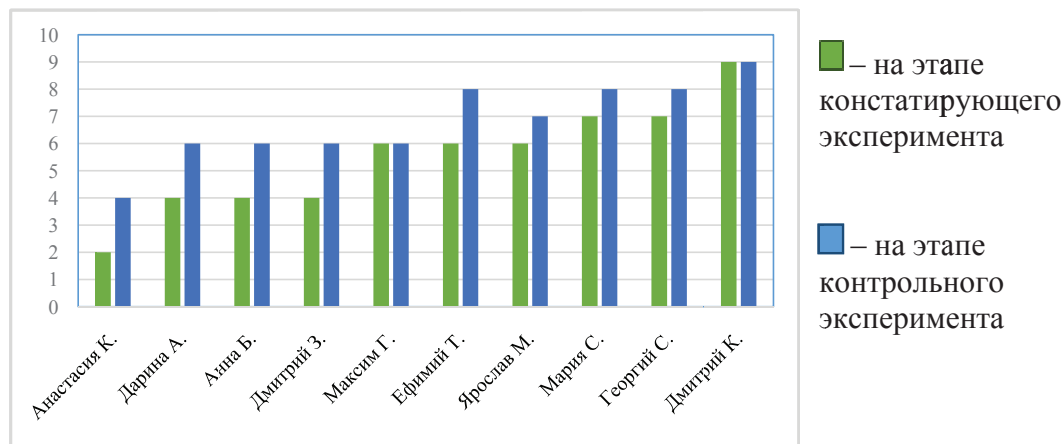


Рис. 1. Уровень фонетико-фонематического развития у детей экспериментальной группы

На представленной гистограмме видно, что положительная динамика присутствует у 80 %, при этом трое детей перешли с низкого уровня фонетико-фонематического развития на средний, три ребенка показали результаты высокого уровня фонетико-фонематического развития вместо среднего уровня, который был выявлен на этапе констатирующего эксперимента, показатели двух детей остались в пределах ранее выявленных уровней фонетико-фонематического развития.

При рассмотрении динамики фонетико-фонематического развития детей контрольной группы за тот же период времени можно увидеть, что только у 40 % детей отмечается положительная динамика фонетико-фонематического развития, два ребенка показали переход на более высокий уровень развития.

Количественный рост показателей фонетико-фонематического развития детей в группе, где проводилась профилактическая работа, нашел отражение в изменении характера экспрессивной речи детей (у части детей фразы стали более развернутыми, вместо лепетных слов и звукокомплексов стала появляться фразовая речь), в речи детей стали появляться ранее дефектно произносимые звуки, употребление их в повседневной речи стало более стабильным и правильным, все дети экспериментальной группы освоили навык различения неречевых и речевых звуков, стали различать особенности высоты, силы и тембра голоса, часть детей улучшила способность дифференцировать слова близкие по звучанию и слоговые ряды.

Подобные качественные изменения позволяют говорить о том, что при работе с детьми раннего возраста с дизартрическим компонентом были правильно определены направления воздействия, ранняя диагностика позволила своевременно и точно определить трудности в речевом развитии детей и выбрать вектор воздействия.

Литература

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учебное пособие для студентов пед. вузов / Е.Ф. Архипова. – Москва : АСТ, Астрель, 2007. – 224 с.
2. Печора, К.Л. Диагностика развития детей раннего возраста / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина. – Москва : Сфера, 2017. – 80 с.
3. Приходько, О. Г. Логопедическое обследование детей с нарушениями речи / О. Г. Приходько // Специальное образование. – 2010. – С. 82–87.
4. Федосова, О.Ю. Коррекция звукопроизношения у дошкольников с легкой степенью дизартрии с учетом фонетического контекста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Оксана Юрьевна Федосова. – Самара, 2005. – 228 с.
5. Шереметьева, Е. В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста : учебно-практическое пособие / Е.В. Шереметьева. – Челябинск : Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2017. – 106 с.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

С. А. Позднякова

МБОУ «Северский лицей», г. Северск

Проблема формирования механизмов саморегуляции и самоконтроля – одна из наиболее актуальных в коррекционной педагогике. Самоконтроль представляет собой процесс осознания и оценки собственных действий, психических процессов и состояний [2]. Его назначение заключается в своевременном предотвращении или обнаружении уже совершенных ошибок. Самоконтроль, являясь неотъемлемой частью любого вида деятельности, осуществляется на основе сравнения результата действия с его эталоном или предполагаемым результатом с целью получения представлений о качестве выполняемых действий или о характере состояния.

Недоразвитие функций речевого самоконтроля – основная причина «кабинетной речи», при которой сформированные умения и навыки зачастую проявляются у детей только в условиях логопедического кабинета. Ребёнок долгое время занимается с учителем-логопедом, но в свободной речи без внешнего контроля продолжает картавить или шепелявить.

Причин, по мнению дефектологов, может быть несколько: нарушения слоговой структуры; нарушение иннервации мышц речевого аппарата; слабая речеслуховая память; недостаточность фонематического слуха; отклонения в нервно-психической сфере; поведенческие проблемы; ЗПР. Однако самая распространённая из них: ребёнок не привык контролировать в свободной речи произношение поставленных звуков на этапе автоматизации звука и нуждается в помощи окружающих. Чтобы довести до автоматизма произношение «новых» звуков требуется несколько месяцев упорной работы, а иногда весь учебный год. Почему же это происходит?

Как отмечают дефектологи, выработка самоконтроля поставленных звуков в свободной речи вызывает у большинства дошкольников особую трудность (Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. Ф. Собонович, О. В. Правдина, Т. Н. Новикова, О. А. Безрукова, Н. В. Нищева, Л. Г. Парамонова) Это связано с дополнительной нагрузкой на нервную систему ребёнка. Ему необходимо контролировать произнесение каждого звука, слога, слова, предложения, для того чтобы «слопать» старый стереотип произнесения звука, привыкнуть новому артикуляционному укладу.

С точки зрения нейропсихологии, данные операции осуществляются лобными долями при интегральном участии других мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определенную операцию речевой деятельности.

Одним из первых мозговую организацию описал А. Р. Лурия. Согласно разработанной им общей структурно-функциональной модели,

мозг разделён на три основных блока, которые имеют собственное строение и роль в психическом функционировании:

1 блок – энергетический, формируется от внутриутробного периода до 2-3 лет, отвечает за регуляцию тонуса организма, эмоционального состояния, участвует в организации внимания, памяти и включает: ретикулярную формацию ствола, неспецифические структуры среднего мозга, лимбическую систему, медиобазальные отделы коры лобных и височных долей мозга;

2 блок – приема, переработки и хранения информации, формируется от 3 до 7 лет, включает в себя основные анализаторные системы: зрительную, слуховую и кожно-кинестетическую, корковые зоны, которые расположены в задних отделах больших полушарий головного мозга;

3 блок – блок программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности, формируется от 7 до 15 лет, включает моторные, премоторные и префронтальные отделы коры лобных долей [6, с. 16 – 18].

У детей, имеющих общее недоразвитие речи (далее – ОНР), регулирующая и контролирующая функции речи формируются с задержкой и неполноценно. В ряде работ (Т. Г. Визель, Л. В. Цветкова, Ю. В. Микадзе, А. В. Астаева) указывается на особенности психофизического развития детей с ОНР, среди которых особое значение имеют церебробластические явления: быстрая утомляемость, снижение работоспособности, беспокойство, импульсивность, повышенная возбудимость, неусидчивость, наличие множества фоновых движений. Эти особенности приводят к недостаточности внимания, задержке формирования самоконтроля речевой деятельности (Е. Ф. Архипова, В. А. Ковшиков, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, Ю. А. Элькин, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

Нейропсихологические исследования [1; 9; 10] показывают, что дефицитность субкортикальных отделов часто приводит к задержкам созревания и аномальному функционированию корковых отделов, регулирующих высшие психические функции (на уровне корково-подкоркового, внутри- и межполушарного взаимодействия). В свою очередь функциональная незрелость лобных отделов мозга часто проявляется в недостаточной активности и подвижности психических процессов в целом и речевой деятельности в частности.

Л. С. Цветкова [10] отмечает связь недостаточности самоконтроля и несформированности зрительно-пространственного восприятия и внимания, слухового и речевого внимания, двигательного-кинестетического программирования и анализа, слухомоторной и оптико-моторной координации.

Данные проявления дизонтогенетического развития, объединяясь, формируют устойчивые психо – неврологические синдромы. В следствии этого дети испытывают проблемы при восприятии, осознании и продуцировании речи. Именно поэтому процесс постановки, автоматизации звуков у детей с ОНР может занимать более продолжительное

время, а сформированные у ребенка речевые умения (поставленные звуки, освоенные слова, способы словоизменения и т.д.) со временем могут редуцироваться или не проявляются в новых ситуациях речевого общения.

Преодоление данных трудностей становится возможным только на основе нейропсихологического анализа и реализации системнодеятельностного подхода к обучению и воспитанию детей с речевыми нарушениями.

Одним из базовых положений нейропсихологии детского возраста является представление о том, что психическое развитие ребенка осуществляется на основе взаимосвязи, взаимообусловленности системно-динамических изменений строения и деятельности мозга с перестройкой структуры высших психических функций [7], то есть важными факторами нормального речевого развития ребенка становятся как биологические, так и социальные предпосылки. Так, созревание подкорковых структур головного мозга в основном осуществляется внутриутробно, а «дозревание» происходит в течение первого года жизни младенца. Данные структуры обеспечивают: регуляцию жизненно важных процессов в организме; создание фоновой активации головного мозга; становление и регуляцию речевой деятельности; осуществление безусловно-рефлекторных голосовых реакций (плач, стон, смех, вскрикивание, первичные вокализации, гуление – база для формирования произвольных речевых навыков); регулирование эмоций; жестово-мимическую невербальную коммуникацию; активизацию адаптивных реакций и произвольное внимание ребенка.

В связи с этим функциональная недостаточность подкорковых структур закономерно приводит к нарушениям либо искажениям процессов детского развития, своеобразие которых обусловлено характером нарушенных морфофункциональных мозговых механизмов.

Корковые структуры головного мозга являются фило- и онтогенетически более молодыми, поэтому наиболее уязвимы при различных неблагоприятных воздействиях. Именно их дисфункция часто выявляется у современных детей. Их морфологическое обособление отмечается к году, а функциональное созревание к 12–16 годам. Правое полушарие достигает своей морфологической зрелости к 2, функциональной – к 5 годам. Левое полушарие начинает демонстрировать свою зрелость только к 8–12 годам [3].

В связи с этим представляется необходимой перестройка традиционной системы логопедического обучения детей с нарушениями речи, основанной на включении ребенка в различные виды деятельности и формировании сознательного отношения к своей речи.

Формированию речевого самоконтроля способствуют:

- задания по анализу и осмыслению (пристальное рассматривание, вслушивание, ориентировка на уточнение деталей, вопросы уточняющего характера);
- задания на формирование операционных действий: зрительные (зрительное сличение и соотнесение с эталоном); мануальные

(прикосновение, ощупывание, прослеживание пальцем); слуховые (вслушивание); вербальные (сопряженное проговаривание, шевеление губами без проговаривания, речевое сопровождение действий);

- поддержка программы действий детей до конца задания;
- переход к действиям по самокоррекции в речевой деятельности;
- использование нейropsихологических технологий (кинезиологические, дыхательные, глазодвигательные упражнения, биоэнергопластика, телесноориентированные приёмы) при автоматизации поставленных звуков изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, свободной речи.

Таким образом, в процессе формирования речевого самоконтроля у детей старшего дошкольного возраста с ОНР учителю-логопеду в своей коррекционной работе необходимо учитывать следующие аспекты:

- операции самоконтроля речевой деятельности осуществляются лобными долями при интегральном участии других мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определенную операцию речевой деятельности и неразрывно связаны с развитием локальных и нелокальных ВПФ (память, мышление, воображение, внимание, восприятие, гнозис, праксис);
- 3 блок головного мозга – блок программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности достигает своей функциональной зрелости к 15 годам, поэтому дети дошкольного возраста имеют трудности в процессе самоконтроля;
- у детей, имеющих общее недоразвитие речи, регулирующие и контролирующая функции речи формируются с задержкой и неполноценно вследствие дефицитарности функционирования субкортикальных отделов;
- в процессе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР предпочтение необходимо отдавать двигательным методам;
- соблюдение поэтапности (от простого к сложному, от контролирующей функции взрослого к самостоятельному контролю, от наглядного образца к словесному проговариванию и сворачиванию последовательности действий).

Достаточный уровень сформированности речевого самоконтроля создает основу для произвольной и устойчивой автоматизации речевых умений и навыков, делает процесс автоматизации более эффективным и менее продолжительным по времени у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Литература

1. Ахутина, Т. В. Развитие речи у детей старшего дошкольного возраста: нейролингвистический и возрастно-психологический анализ / Т. В. Ахутина, А. М. Цибульская // Психолог в детском саду. – 2009. – № 4. – С. 3–21.

2. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 290 с.
3. Дробинина, С. В. Морфофункциональная организация центра речи мозга человека в онтогенезе: автореф. дис. ... канд. биол. наук / С. В. Дробина. – Москва : МПГУ, 2006. – 28 с.
4. Лизунова, Л. Р. Нейропсихологический анализ и системно-деятельностный подход в преодолении нарушений речевого развития у детей / Л. Р. Лизунова // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 90–95.
5. Лизунова, Л. Р. Формирование функций речевого самоконтроля у детей с нарушениями речи / Л. Р. Лизунова // Социальные и психолого-педагогические контексты развития человеческого потенциала : материалы международной научно-практической конференции / Перм. гос. гуманитар.-пед. ун.-т. – Пермь, 2012. – С. 337–343.
6. Лурия, А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 330 с.
7. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону, 2003. – 336 с.
8. Матвиенко, Ю. А. Использование самоконтроля учебной деятельности студентов экономических специальностей в процессе психолого-педагогической подготовки с целью повышения качества усвоения знаний / Ю. А. Матвиенко // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 744-748.
9. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А. В. Семенович. – Москва : Генезис, 2007. – 474 с.
10. Цветкова, Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учебное пособие / Л. С. Цветкова. – Москва : МПСИ, 2010. – 320 с.
11. Чикина, Е. В. Теоретические аспекты проблемы формирования самоконтроля речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. В. Чикина, А. И. Ахулкова // Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки : сборник научных статей. Т. II. – Москва : Перо, 2018. –С. 65–68.

УДК 373.24.315.6-056.264

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КВАЗИПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Ю. В. Саблина

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 63», г. Томск

В современном компьютеризированном мире, в период интенсивного внедрения в нашу жизнь различных видов гаджетов, проблема развития квазипространственных представлений у детей с ОНР III уровня становится особенно актуальной. Связано это, прежде всего с тем, что данные представления у детей формируются и развиваются достаточно затруднено в силу специфичности таких категорий, как пространство и время [5].

Человечество на протяжении всего эволюционного периода постигает проявления мира через ощущения. Начиная с самого рождения, человек разумный, взаимодействуя с многообразием предметов и объектов, знакомится с их свойствами, качеством, осознает время

и расстояние посредством восприятия пространства и с помощью сенсорно-перцептивных процессов. Детство как период жизни, имеет большое значение для формирования временно-пространственных ориентировок и квазипространственных представлений.

Что же собой представляет понятие «квазипространственные представления»? «Квазипространственные представления» (т.е. представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях, величине, форме, относительном расположении объектов) является отражением пространственных характеристик. Оно берет свое начало в познавательной деятельности человека, образующее некую «ось» [4, с. 23], посредством которой дети воспринимают окружающую действительность и формируют свой неповторимый, индивидуальный образ мира.

Существует много различных мнений о важности развития и спецификации формирования пространственных представлений, которые были освещены в работах таких ученых как: Б.Г. Ананьева, Е.Ф. Рыбалко [1], Р.И. Лалаевой [3], А.М. Леушиной [5], А.В. Семенович [3], А.А. Столяра [5], Т.Б. Филичевой [6] и др.

В значительной степени нарушение речевого развития, в данном случае, общего недоразвития речи III уровня является причиной нарушения развития квазипространственных представлений. Сформированность квазипространственных представлений оказывает своеобразное влияние на развития ребенка в целом и считается одной из важных задач при обучении и воспитании детей с общим недоразвитием речи III уровня. Такое влияние пространственных представлений на всестороннее развитие детей с ОНР III уровня имеет весомую значимость, ведь пространственный гнозис – это базовый компонент составляющих психических процессов, занимающий определенное место в формировании речевой деятельности ребенка. Все представления начинают свое формирование довольно рано, а затем развиваются на протяжении всего детства. От чего же зависит, или что же влияет на процесс формирования и развития квазипространственных представлений?

Факторы, оказывающие влияние на развитие на квазипространственных представлений:

- анализаторная система;
- полифункциональность окружающей среды;
- уровень развития речеслуховых систем, ведь слово играет важнейшую роль в отражении пространственных характеристик;
- речевая среда ребенка;
- ведущая деятельность ребенка (предметная, игровая).

У ряда детей с ОНР III уровня имеющих те или иные нарушения в развитии квазипространственных представлений отмечается отсутствие в речи предлогов, обозначающих пространственные отношения объектов. При нормальном онтогенезе речевые определения пространственных отношений должны быть сформированы к школьному периоду, однако у детей с ОНР III уровня особенность развития заключается

в том, что ограниченность речевого общения, замедленность в развитии познавательной деятельности не позволяют детям самостоятельно овладеть предлогами (из-под, из-за, между, над). Со временем такие трудности могут явиться причиной развития дисграфии, которая заложена в основу недостаточности формирования «схемы тела» [6].

Дети ОНР III уровня отстают от нормотипичных сверстников в выполнении двигательных упражнений по пространственно-временным параметрам, имеют некие нарушения в очередности элементов действий. Нарушение пространственного праксиса у них проявляется в виде восприятия собственной схемы тела, что приводит к нарушениям в формировании представлений о ведущей руке, о частях лица и тела. Одной из основных причин трудностей пространственного различения является незавершённость процесса формирования совместной работы обоих полушарий головного мозга, что и обуславливает необходимость развития межполушарного взаимодействия, что влечет за собой незнание названий многих частей предметов, не умение различать овалы, квадратные, треугольные предметы; характерны также ошибки употребления предлогов.

Математический аспект такого развития связан с наличием у детей способности владения различными способами пространственной ориентации («по схеме тела», «по схеме предметов», по направлениям пространства «от себя» и с изменением точки отсчёта), что служит базой для успешного усвоения соответствующих математических разделов в школе.

Способность воспринимать пространство, пространственные представления – это результат сложного и длительного процесса онтогенетического развития, в свою очередь, определяющий становление высших психических процессов [5]. Для осуществления коррекционной работы необходимо учитывать поэтапность внедрения, индивидуальность каждого ребенка и систематичность.

Детский возраст является сенситивным периодом для развития и формирования квазипространственных представлений. Сформированность таких представлений считается важной составляющей речевой деятельности детей, в развитии понимания логико-грамматических структур языка, что является важным аспектом для дальнейшей подготовке к школьному обучению, учить адекватно воспринимать пространство, а в дальнейшем с помощью предлогов.

Необходимо оказать ребенку помощь для развития квазипространственных представлений, Самое главное – это помощь специалистов, правильный комплекс мероприятий направленный на всестороннее развитие гармоничной личности в современном мире.

Литература

1. Иншакова, О.Б. Пространственно-временные представления : учебно-методическое пособие / О.Б. Иншакова, А. М. Колесникова. – Москва : В. Секачев, 2016. – 80 с.
2. Левина, Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – Москва : Просвещение, 2019. – 159 с.

3. Сиротюк, А. С. Закономерности развития пространственных представлений в детском возрасте / А.С. Сиротюк // Кафедра. – 2008. – № 4. – С. 4-8.
4. Филичева, Т. Б. Содержание логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи / Т. Б. Филичева // Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – С. 221-279.
5. Четверушкина, Н. С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет / Н.С. Четверушкина. – Москва : Гном Пресс, 2013. – 48 с.
6. Елецкая, О. В. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачёвская // Логопед. – 2005. – № 2. – С. 42 – 46.

УДК 376

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МОТИВИРОВАНИИ ПОЯВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Д. С. Соврасова

*МБОУ «Основная общеобразовательная школа-интернат
для учащихся с ограниченными возможностями здоровья № 22», г. Томск,*

Современные стандарты образования, тенденции по его индивидуализации, перехода к личностно-ориентированному подходу подталкивают всех педагогов к поиску новых технологий, методов, приёмов, повышающих эффективность образовательного процесса. Всё больше внимания педагогическим сообществом уделяется инновационным технологиям.

Коррекционное образование не исключение. Для обеспечения всестороннего развития детей с особыми образовательными потребностями, развития их индивидуальных способностей, в том числе языковых, в коррекционную, логопедическую работу также входит инновационная деятельность.

Лынская М.И. трактует инновационные технологии в логопедической практике как «микроинновации». Поскольку они лишь локально модифицирует ее методическую составляющую. Лынская М.И. инновацией называет те «технологии логопедической работы, которые оказываются наиболее эффективными при реализации задач формирования речевой деятельности, в то же время они не представлены (или представлены недостаточно) в традиционных методиках (Р.Е. Левиной, С.Н. Шаховской, Т.Б. Филичевой и др.)» [6, с. 6–7].

Итак, для развития индивидуальных языковых способностей ребёнка, мотивирования появления самостоятельной речи обучающихся с умственной отсталостью существуют методики, направленные на растормаживание, провоцирование речевого подражания [7, с. 241], повторение, проговаривание, пение звукосочетаний, слогов [8, с. 4–5]. Ещё одно направление в работе по активизации экспрессивной речи – обучение чтению, представлено в работах Т.С. Резниченко [11], Катковой И.А. [4].

Однако традиционные методики не всегда полностью подходят всем детям, всех возрастов. Большинство из них рассчитано на детей дошкольного возраста [9, 10, 12], с нормальным уровнем развития интеллекта [2]. Поэтому несомненно актуален поиск современных методик, технологий для работы с школьниками, имеющими умственную отсталость, учитывающих трудности овладения самостоятельной речью детей достигших школьной ступени обучения. Ведь коррекционный процесс должен проходить без отрыва от практической деятельности ребёнка (обучением в школе). Чтобы вызвать у безречевого ребёнка с умственной отсталостью достигшего школьного возраста, желание подражать и проговаривать занятия должны быть особенно интересными и разнообразными, соответствовать текущей ступени обучения.

Данная проблема определила цель коррекционной работы: через изучение и проговаривание слогов, простых слов (в том числе включающих изучаемые слоги), запустить механизм эхоталии, активизировать речевое подражание. Включение в программу буквенно-слоговой составляющей должно стимулировать познавательную деятельность ребёнка, учитывает возраст и интересы ребёнка (за счёт игровой составляющей).

Для повышения эффективности логопедической работы в условиях информатизации общества и высокого темпа образовательной деятельности ряд исследователей [1, с. 129–147, 3, 14–18] предлагают использовать на занятиях интерактивные инструменты (компьютерные программы, игры). Условно можно разделить интерактивные программы на содействующие коммуникации (содержащие пиктограммы или синтезирующие речь); программы, обеспечивающие визуализацию механизмов речеобразования, иные приложения и программы, направленные на развитие речевых и неречевых функций.

К синтезаторам речи относятся программы, которые преобразуют текст в звучащую речь (к примеру, приложение для Android – CommunicationAssistant,). Программы для общения и обучения связной речи методом пиктограмм (для систем на Android – Card Talk, ПиктОбщение, HelpMeTalk, SymbolTalk, Leelo). В основу приложения ПиктОбщение легла методика рабочих тетрадей «Я говорю! Упражнения с пиктограммами» Л. Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой и Л.В. Лопатиной.). Программа была разработана как выпускная квалификационная работа Стереховой М.И. Программно-аппаратные комплексы, визуализирующие речь (Computer-Based Speech Training systems (CBST)) развивают силу голоса, тональности, силу выдоха. Англоязычные программы: SpeechViewer, Box of Tricks; испаноязычные PreLingua VOCALIZA.

PreLingua – бесплатное программное обеспечение (доступное под лицензией CC BY-NC-ND 4.0), разработанное Родригес, Вильямом Р. (William Ricardo Rodríguez Dueñas). ПО состоит из модулей: игры на активизацию голоса. Игры на интенсивность (громкость) голоса. Игры на силу выдоха, вокальную атаку и продолжительность звука. Игры на развитие тональности голоса. Произношение гласных звуков. Программное

обеспечение разработано на испанском языке. Но программа подходит и для работы на русском языке, за исключением модуля гласных звуков, (произношение звука [e] не совпадает с русским).

Из русскоязычных тренажёров отметим «Логопедический тренажер Дэльфа-142.1 версия 2.2», включающий игровые упражнения на развитие фонации, артикуляционной моторики, речевого дыхания, связной речи, лексико-грамматических навыков, программу для развития описательной связной речи (методом планомерно-поэтапного формирования умственных действий). В программе, разработанной Н.Н. Ивановой, И.Д. Какориным и Л.Н. Тюренковой [3], заложен алгоритм описания предметов через последовательно разложенные карточки. Интерактивная программа не только развивает речевые навыки, но и высшие психические функции, мнестическую деятельность.

Всё большее распространение в образовательных учреждениях получают интерактивные столы и интерактивные доски, в которых помимо стандартных развивающих приложений педагог может загружать и свои электронные презентации, пособия. Поскольку количество иных приложений и программ для усовершенствования работы логопеда постоянно растёт и существуют многие другие развивающие программы [5].

На занятиях использовались, помимо распечатанных слоговых карточек, картинок и пособий, ИК средства – разработанные электронные презентации с аудио-сопровождением в программах PowerPoint, ActiveInspire. Презентации содержали задания игрового характера – покажи названный слог, подбери подходящую картинку, договори слог, собери слово. Также в занятия включались тренажёр PreLingua для развития фонации, артикуляционная гимнастика с видео-сопровождением.

Обследование обучающихся 8-11 лет, имеющих лёгкую (3, 4) и умеренную (1, 2) степени умственной отсталости, в начале и конце года показало следующую динамику.

Таблица 1

Результаты исследования

Критерии	Познавательное развитие, начало года	Познавательное развитие, конец года	Понимание обращённой речи, начало года	Понимание обращённой речи, конец года	Развитие фонематического восприятия, начало года	Развитие фонематического восприятия, конец года
Данные диагностического обследования, в %						
1	42,5	45	25	50	25	50
2	47,5	70	33,3	67,7	25	58,3
3	57,5	82,5	66,7	75,0	50	58,3
4	45	55	41,7	41,7	33,3	50

Исследование познавательного развития проводилось по методике Е.А. Стребелевой для детей 5–7 лет, исследование речевого развития детей 4–5 лет (серия 1, 2 – понимание речи, сформированность фонематического слуха) [13].

Таким образом, не теряет своей актуальности поиск адекватных и эффективных методов и приёмов, соответствующих возрасту и способностям детей. Использование интерактивных, мультимедийных компьютерных программ в рамках коррекционных занятий показало свою эффективность и актуальность. Но необходимо помнить, что использование интерактивных технологий эффективно в небольших, дозированных количествах, в сочетании живым эмоциональным общением.

Литература

1. Борозинец, Н. М. Логопедические технологии : учебно-методическое пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова. – Ставрополь, 2008. – 224 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия. Методическое пособие : пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов пед. вузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волкова. – Москва, 2007. – 311 с.
3. Иванова, Н. Н. Интерактивная компьютерная программа по развитию описательной связной речи для детей и взрослых с речевой патологией / Н. Н. Иванова // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – № 3 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnaya-kompyuternaya-programma-po-razvitiyu-opisatelnoy-svyaznoy-rechi-dlya-detey-i-vzroslyh-s-rechevoy-patologiey> (дата обращения: 12.10.2020).
4. Каткова, И. А. Технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)» / Каткова Ирина Александровна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2017. – 322 с. – Библиогр. : с. 196–221. – URL: <https://www.dissercat.com/content/tekhnologiya-obucheniya-chteniyu-umstvenno-otstalykh-detei-so-slozhnyimi-narusheniyami-razvit> (дата обращения: 27.05.2020). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
5. Кислякова, М. А. Обзор компьютерных программ для логопеда / М. А. Кислякова, А. Быцай, Е. Боштовенко. // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». – 2016. – № 4 (7). – С. 499–503. – URL: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2016/TGU_7_249.pdf (дата обращения: 31.10.2020).
6. Лынская, М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / под ред. С. Н. Шаховской. – Москва : Парадигма, 2012. – 86 с.
7. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи. / О.С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2012. – 287 с.
8. Новикова-Иванцова, Т. Н. Ритмы. Слоги. Кн. 1. Ч. 1 / под ред. Т. Н. Новиковой-Иванцовой. – Москва : ГБОУ г. Москвы, 2015. – 100 с.
9. Новоторцева, Н. В. Методика развития речи у неговорящих детей : учебно-методическое пособие / Н. В. Новоторцева . – Ярославль : ЯГПУ, 1999. – 61 с.
10. Полякова, М. А. Как правильно учить ребенка / М. А. Полякова – Москва : Гелиос, 2010. – 172 с.
11. Резниченко, Т. С. Обучение чтению как средство коррекции системных нарушений речи у дошкольников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Коррекционная педагогика (логопедия)»/ Резниченко, Татьяна Семеновна ; Московский педагогический государственный университет. Москва, 2007. – 172 с. – Библиогр.: с. 128–148. – URL: <https://www.dissercat.com/content/obuchenie-chteniyu-kak-sredstvo-korreksii-sistemnykh-narushenii-rechi-u-doshkolnikov> (дата обращения: 27.05.2020). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

12. Старосельская, Н. Е., Звукоподражания (ономатопеи) – начало коррекционной работы с неговорящими детьми / Н. Е. Старосельская, О. А. Румянцева // Проблемы детской речи – 1996 : материалы межвузовской конференции. – Санкт-Петербург : Образование, – 1996. – URL: <https://nauchkor.ru/uploads/documents/5965c9145f1be7747c05a475.pdf> (дата обращения: 16.09.2019).
13. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : методическое пособие / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Р. ; под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Просвещение, 2004. – 164 с.
14. Bälter, O. [et al.] Wizard-of-Oz Test of ARTUR – a Computer-Based Speech Training System with Articulation Correction. – URL: <http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/1265.pdf> (дата обращения: 11.08.2020).
15. Popovici, D. V., Buic-Belciu, C. Professional challenges in computer-assisted speech therapy // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – № 33. – С. 518–522. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812001838> (дата обращения: 11.08.2020).
16. Saz, O. [et al.] Tools and Technologies for Computer-Aided Speech and Language Therapy // Speech Communication. – 2009. – № 51. – С. 948–967. – URL: https://www.researchgate.net/publication/220120694_Tools_and_Technologies_for_Computer-Aided_Speech_and_Language_Therapy (дата обращения: 11.08.2020).
17. Vaquero, C. [и др.]. VOCALIZA: An application for computer-aided speech therapy in Spanish language. – 2006. – URL: https://www.researchgate.net/publication/228664464_VOCALIZA_An_application_for_computer-aided_speech_therapy_in_Spanish_language (дата обращения: 11.08.2020).
18. Vicsi, K. [и др.]. SPECO – a multimedia multilingual teaching and training system for speech handicapped children // ESCA, EUROSPEECH 1999. – 1999. – С. 859–862. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/SPECO-a-multimedia-multilingual-teaching-and-system-Vicsi-Roach/fd30907aff3081a3f30659a07359723370111854> (дата обращения: 11.08.2020).

УДК 373.24.315.6-056.264

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ
КАБИНЕТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА**

Н. В. Соколова, В. П. Любимова

МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 61», г. Томск

Современные стандарты, предъявляемые к качеству образования, заставляют по-новому взглянуть на организацию развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ. Предметно-пространственная развивающая среда должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Коррекционно-развивающая среда в отличие от предметно-развивающей решает основную задачу коррекционной помощи и организацию условий для исправления и преодоления нарушений, адаптации детей с отклонениями в развитии. В соответствии с интегративным подходом результаты логопедической работы зависят от многих

факторов, но немаловажным моментом успешной коррекции речевых нарушений является создание оптимальной коррекционно-развивающей среды в логопедическом кабинете дошкольного учреждения.

Преодоление различных видов речевых нарушений – процесс долгий, трудоёмкий, требующий от ребёнка длительного и устойчивого внимания, сосредоточенности, напряжения и волевых усилий. Детям с нарушениями речи это даётся очень нелегко, поэтому логопеды вынуждены искать новые формы, подходы, методы и приёмы взаимодействия с воспитанниками. Одна из таких форм – создание максимально комфортной, эстетичной, соответствующей современным требованиям образовательной среды для индивидуальной, фронтальной и подгрупповой логопедической работы.

В соответствии с ФГОС пункт 3.3.4. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [1]. Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря в кабинете учителя-логопеда и групповом помещении в соответствии с Программой [2] должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность детей, экспериментирование с доступными детям материалами;
- двигательную активность, в том числе развитие крупной, мелкой, мимической, артикуляционной моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно – пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

Интегративный подход наряду с интеграцией образовательных областей предполагает сочетание разных видов деятельности, разных типов и уровней заданий для детей и форм их выполнения, использование вариативных материалов и средств, взаимодополняющих друг друга. Наш логопедический кабинет имеет различные функциональные зоны, оснащён современным логопедическим оборудованием, новой мебелью, различным игровым оборудованием, методическими пособиями и литературой [3–9].

Несмотря на то, что площадь кабинета небольшая, можно выделить различные функциональные зоны, которые позволяют максимально эффективно использовать имеющееся пространство. Можно выделить следующие зоны:

- зона коррекции звукопроизношения;
- рабочая зона учителя-логопеда;
- учебно-образовательная зона;
- зона игрового сопровождения;
- зона развития мелкой моторики;
- зона хранения дидактического и методического материала;
- консультативно-информационная зона.

В логопедическом кабинете все зоны взаимосвязаны и направлены на решение коррекционных задач.

Уголок «Звуковичок» направлен на работу по постановке, коррекции звукопроизношения детей. Он оборудован настенным зеркалом; методическими пособиями, необходимыми при автоматизации и дифференциации поставленных звуков (альбомы Коваленко В. В и др.); логопедическими зондами для постановки звуков; дидактическими играми «Звуковые улитки», «Звуковые дорожки», «Змея шипит», «Лесная полянка»; играми с буквами, словами, звуковыми символами; карточкам для артикуляционной гимнастики;

Уголок «Ветерок» направлен на работу с дыханием детей. Оборудован играми и пособиями для выработки целенаправленной воздушной струи, контроля за дыханием.

Уголок «Моторика» направлен на развитие мелкой моторики, ручной умелости детей. Оборудован игровым материалом для развития мелкой моторики: пескотерапия с киндер-игрушками; сухой бассейн (с крупами и орешками от фруктов); массажные перчатки, массажные ладошки; су-джок мячики; трафареты, вкладыши, шнуровки, прищепки, резиночки, игры по мелкой моторике.

Уголок «Сказкотерапия» направлен на работу по активизации речи детей. Оборудован игровыми пособиями для проигрывания сказок и сказочных сюжетов; игрушками из мультфильмов; разными видами театров: пальчиковый театр, маски, бибабо, настольный театр и др.

Уголок «Грамота» направлен на развитие фонематического слуха и фонематического восприятия детей. Он оборудован пособиями для различения неречевых звуков, дидактическими играми на различение парных звонких – глухих согласных, на различение твердых – мягких согласных звуков.

«Мягкий уголок» направлен на психологическую поддержку детей, создание положительной эмоциональной атмосферы. Оборудован сенсорно-тактильными пособиями (шарики-«мнушки», логопедический фитнес, меховые рукавички, набор «Шифоновая радуга», набор «Вязаная графика» и др.).

Уголок «Рабочая зона учителя-логопеда». Рабочая зона учителя-логопеда оборудована: столом, полкой для учебных пособий, стулом, ноутбуком, принтером. В зоне находится документация учителя-логопеда: Портфолио учителя-логопеда; паспорт логопедического кабинета; перспективные планы работы с родителями и педагогами; перспективный план фронтальных занятий; перспективный план подгрупповых и индивидуальных занятий; индивидуальные маршруты детей с ОВЗ; рабочая программа; индивидуальные программы по алалии, ОНР и др.

Отметим, что предметно-пространственная среда логопедического кабинета является составной частью общей образовательной среды современного дошкольного образовательного учреждения. Расположение и наполнение тематических уголков имеет большое значение для развития всех сторон речи ребенка и для коррекции звукопроизношения. Сочетание различных образовательных и коррекционных средств

направлено на системную коррекционно-развивающую работу с детьми. Таким образом, моделирование коррекционно-образовательного процесса тесным образом связано с моделированием предметно-пространственной среды кабинета логопеда.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
2. Громова, О. Е. Инновации в логопедическую практику / О. Е. Громова. – Москва : Линка-Пресс, 2008. – 232 с.
3. Малярчук, А. Я. Дидактический материал для исправления дефектов речи / А. Я. Малярчук. – Киев : Литера, 2008. – 304 с.
4. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2015. – 240 с.
5. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2003. – 544 с.
6. Парфенова, Е. В. Развитие речи детей с ОНР в театрализованной деятельности / Е.В. Парфенова – Москва : Сфера, 2013. – 64 с.
7. Смирнова, Е. А. Система развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста / Е. А. Смирнова – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2012. – 144 с.
8. Файзуллаева, Е. Д. Практическая нейропсихология для педагогов (с использованием сенсорно-тактильных пособий «ТАФИ») / Е.Д. Файзуллаева, А.И. Сергеева. – Томск : Академия счастливого детства, 2018. – 56 с.

УДК 373.3.315.6-056.264

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. В. Стремилова

МАОУ «Школа «Перспектива», г. Томск

Дисграфия – это частичное нарушение процессов письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [3, с. 4]. Дети пишут слова с большим количеством ошибок: путают звуки близкие по акустическому звучанию; добавляют, пропускают, меняют местами буквы, слоги, слова; пишут слитно слова, не обозначают границ предложения.

Дислексия – частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения (пропуском букв, слогов, заменам, перестановкам, пропуском предлогов, союзов, замещениям слов) [4, с. 16]. Особенностью дислексических ошибок является их типичность, повторяющийся характер. Трудности чтения проявляются в повторяющихся заменах букв,

перестановках, пропусках и т.д. Но эти ошибки не будут типичными, характерными, повторяющимися, а будут носить случайный характер [4, с. 16].

Причины дисграфии, дислексии могут быть разные: травмы родовые, травмы, полученные в раннем детском возрасте, инфекции, генетическая предрасположенность, педагогическая запущенность; раннее обучение письму и чтению.

У детей с дисграфией, дислексией недостаточно сформирован слуховой, зрительный, двигательный анализаторы. Проблемы, связанные с письмом и чтением, самостоятельно не решаются. Требуется специальная логопедическая помощь. Без решения и коррекции этой проблемы дети не смогут полноценно освоить школьную программу. Процесс коррекции дисграфии, дислексии сложный и длительный. Эта работа может затянуться на месяцы и годы. Результат такой работы – это хорошие оценки ребенка и успешное будущее. Таким диагнозом страдало много известных людей. Например, Александр Сергеевич Пушкин, Альберт Эйнштейн, Петр Первый и другие.

Существует много различных методик, приемов и упражнений для коррекции дисграфии, дислексии. Одна из таких методик – нейропсихологическая коррекция. Нейропсихология – это новое направление в работе с детьми и подростками, у которых наблюдаются проблемы в психическом развитии. Нейропсихология исследует связи между функционированием головного мозга, психическими процессами и поведением.

Детская нейропсихология изучает латеральную асимметрию правого и левого полушария, что является причиной школьной неуспеваемости. (Минимальные мозговые дисфункции, СДВГ – синдром и тому подобное.). В отличие от традиционной психологии, нейропсихологическая коррекция работает сразу с тремя блоками мозга (энергетический, информационный и третий блок – это блок регуляции и контроля). Качество такой работы значительно выше и результативнее.

Нейрокоррекция состоит из комплекса упражнений, таких как: дыхательные, глазодвигательные, растяжки, «ползания», «двухручное рисование», различные задания по развитию кинестетики, фонематического слуха.

В логопедических занятиях целесообразно использовать для достижения лучшего результата некоторые упражнения из нейропсихологии. Нейропсихологические приемы и упражнения повышают работоспособность, формируют самоконтроль, снимают усталость, раздражительность, создают благоприятный микроклимат на занятиях.

Глазодвигательные упражнения расширяют зрительное восприятие, оказывают положительное влияние на речевую функцию, внимание и память. Эти упражнения направлены на отслеживание предмета на разных уровнях и разном направлении (верх – низ; право – лево и т. п.)

Дыхательные упражнения усиливают снабжение кислородом всего организма, оптимизируют тонус мышц, снижают возбудимость и улучшают общее состояние детей. Дыхательные упражнения обильно насыщают кислородом головной мозг.

Одно из упражнений «Совушка»: голова направлена в правую сторону; глаза смотрят вперед; левая рука лежит на правом плече; делаем вдох и по команде педагога на выдохе дети поворачивают голову в левую сторону, вытягивая шею вперед – назад (имитируя движение совей головы). Затем вновь возвращают ее в обратное положение таким же способом. При каждом вытягивании шеи синхронно сжимаем левой рукой правое плечо и «ухаем» (имитируя сову).

«Двуручное рисование» включаются в работу глазные мышцы, идет интеграция правого и левого полушария головного мозга и расширяется поле зрения. Рисование осуществляется на листе бумаги, на доске, в воздухе. Рисование можно усложнить: правая рука рисует круг, левая – треугольник; одна рука пишет цифры от одного до девяти, другая от девяти до одного. Рисование геометрических фигур с запаздыванием на один элемент.

Упражнение «Волшебные обводилки», «Лабиринты» развивают графомоторные навыки, зрительную память, внимание, пространственное восприятие, речь, мышление, волевые усилия, развивают возможность работать двумя полушариями, мыслить всей головой.

Упражнение «Рисующий слон». Ухо плотно прижать к плечу, противоположную руку вытянуть как «хобот» и начать рисовать ею горизонтальные восьмерки в воздухе, глаза при этом следят за кончиками пальцев. Упражнение балансирует систему «интеллект – тело». Рисовать можно цифры, буквы, геометрические фигуры.

Кинестетическая чувствительность – это база формирования межсенсорных связей: зрительно – двигательных в процессе пространственного зрения; кожно-кинестетических – при осязании, слуховых и двигательных – при чтении и письме. [5. 19].

«Футболка» – рисуем на доске футболку со слогами, словами. Дотрагиваемся рукой до слога, проговаривая его. Затем рукой прикасаемся к спине ребенка, он называет тот слог, куда прикоснулись.

«Испорченный телефон» – один ученик пишет на спине другого указательным пальцем любую букву. Это упражнение развивает мускульную память, способствует развитию тактильно – кинестетических ощущений.

«Массажные коврики, мячики, эспандеры» можно использовать для закрепления звуков. Тактильные ощущения способствуют лучшему запоминанию.

«Чтение с мячом»

Синхронизация работы рук и речи при одновременной активизации работы мизинца и безымянного пальца, стимулирует работу отделов мозга, отвечающих за развитие навыков чтения и письма. Важна не сила пальцев, а работа указательного пальца и мизинца, которые в повседневной жизни «отдыхают».

Мяч находится в правой руке ребенка, педагог просит произнести все согласные звуки в тексте одновременно сжимая мяч, затем произнести гласные звуки, дальше слоги, выделенные жирным шрифтом и т.д. Следить за тем, чтобы указанные пальцы работали. Таким образом,

в настоящее время наработано значительное количество упражнений и приемов нейропсихологической коррекции, которые показали эффективность помощи детям.

Литература

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учебник для студентов вузов / Т. Г. Визель. – Москва : АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2005. – 384 с.
2. Колганова, В. С. Нейропсихологические занятия с детьми : практическое пособие / В. С. Колганова, Е. В. Пивоварова. – Москва : Айрис-Пресс, 2018. – 144 с. : ил. – (Культура здоровья с детства).
3. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 1983. – 136 с.
4. Логинова, Е. А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2004. – 208 с.
5. Обухова, Т. И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха : учебное методическое пособие / Т. И. Обухова. – Минск : БГПУ, 2007. – 54 с.
6. Праведникова, И. И. Нейропсихология. Игры и упражнения / И. И. Праведникова. – Москва : Айрис-пресс, 2019. – 112 с.
7. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А.В. Семенович. – Москва : Генезис, 2005. – 321 с.

УДК 376.37

«СКРАЙБИНГ» – МЕТОД ВИЗУАЛИЗАЦИИ ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М. В. Тимошенко

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Речь играет огромную роль в развитии и становлении личности ребенка. Именно поэтому в обучении задачам по формированию речи отводится особая роль. Многие исследователи, такие как Лалаева Р.И., Гербова В.В, Иванова Н.П., Ляховская Ю.С., Иваненко А.П. и др. указывали в своих работах о необходимости обогащения словаря как об одной из главных задач развития речи. Периодом быстрого обогащения словаря принято считать дошкольный возраст, потому как в дошкольном возрасте у ребенка формируется некий словарный запас, который позволит в будущем успешно обучаться в школе, общаясь со сверстниками и взрослыми [5].

Задачи словарной работы в отечественной методике развития речи были определены в трудах Тихеевой Е.И., Кониной М.М., Соловьевой О.И и уточнены в последующие годы [6].

О.С. Ушакова – доктор педагогических наук считает, что основной упор в словарной работе приходится на накопление и обогащение сло-

варя исходя из знаний и представлений об окружающей действительности ребенка, а так же активизацию разных частей речи, не только имен существительных, но и имен прилагательных, глаголов, наречий [7, с. 9].

В обогащении словаря наибольшую важность представляет его качественное развитие, а собственно развитие значения слов. К обогащению словаря относят не только расширение его объема, но и воспитание, у детей внимания к содержательной стороне слова, его семантике, уточнению значения слов, а так же обогащение связей слова с другими словами. Обогащения словаря есть не что иное, как усвоение новых, ранее неизвестных ребенком слов, а так же уточнение новых значений для ряда слов, уже имеющих в его лексиконе [2]. Не все дети одинаково успешно овладевают семантическими единицами и отношениями. Осознание значений слов русского языка, становление лексической системы, происходит постепенно.

В последние годы значительно увеличилось количество дошкольников с общим недоразвитием речи. Впервые понятие общего недоразвития речи (ОНР) было сформулировано в исследованиях Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии. Под общим недоразвитием речи понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у детей наблюдается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне, при наличии нормального слуха и интеллекта [4]. В своих работах В.К. Воробьева, В.А. Ковшиков, Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова и Т. Б. Филичева отмечают наличие у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) различного генеза ограниченного словарного запаса. Главной особенностью речи является значительное отклонение в соотношении объема активного и пассивного словаря. Несмотря на то, что дошкольники понимают значение множества слов и объем их пассивного словаря близок к норме, употребление слов в экспрессивной речи и актуализация словаря вызывают большие затруднения. Бедность словаря может проявляться и у детей шести лет, главным показателем чего будет являться непонимание многих слов, например названия ягод, рыб, цветов, животных, профессий и т.д.

Таким образом, важное место в системе речевой работы с детьми с общим недоразвитием речи занимает обогащение словарного запаса, его активизация и закрепление.

Опираясь на мнение Л.П. Зерновой, И.А. Зиминной и Г.Р. Шашкиной можно прийти к выводу, что познавательное развитие невозможно без усвоения новых слов [3, с. 294].

Для более эффективной работы по усвоению новых слов дошкольниками с общим недоразвитием речи применяют приемы и методы визуализации. В словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным определение «Визуализация» трактуется как представление физического явления или процесса в форме удобной для зрительного восприятия [1].

Необходимость применения методов и приёмов визуализации объясняется конкретностью мышления дошкольников с общим недоразвитием речи. К ведущим формам мышления у детей дошкольного возраста принято относить наглядно-действенное и наглядно-образное. Поэтому наглядные пояснения всегда доступнее.

Несмотря на то, что визуализацию нельзя назвать инновационной в коррекционной педагогике, формы и методы работы с детьми в данном направлении продолжают развиваться. В основном это связано с тем, что модернизированные тенденции диктуют необходимость применения современных наглядных средств и методов обучения, к примеру, таких как скрайбинг. Скрайбингом называется процесс визуализации сложного смысла простыми образами, при котором отрисовка образов происходит в процессе донесения информации. От английского «scribe» означает набрасывать эскизы или рисунки. Данный метод был изобретен британским художником Эндрю Парком для британской организации, занимающейся популяризацией научных знаний.

Ввиду того, что мышление дошкольников отмечается предметной образностью и наглядной конкретностью, скрайбинг весьма эффективен в качестве одного из методов обогащения словаря. Происходит не только понимание слова, но и запоминание, так как одновременно включаются в процесс слух, зрение и воображение.

Среди основных (классических) видов скрайбинга выделяют рисованный, аппликационный, магнитный и фланелеграфный.

Рисованный скрайбинг подразумевает под собой иллюстрирование педагогом картинок, схем, диаграмм, записывание ключевых слов, параллельно к озвучиваемому тексту.

Скрайбинг аппликационный представляет собой технику, при которой на произвольный фон накладываются или наклеиваются готовые изображения, соответствующие произносимому тексту. Одной из разновидностей аппликационного скрайбинга является *магнитный*. Главное его отличие в том, что готовые изображения фиксируются магнитами на презентационную магнитную доску.

Суть фланелеграфного скрайбинга заключается в том, что на фланелевую доску крепятся различные готовые фигурки и изображения, помогающие рассказать историю. Данный вид скрайбинга хорошо подходит для «экранизации» детских сказок [8].

Помимо данных классических видов, выделяют так же *онлайн-скрайбинг* и *видео-скрайбинг*. Онлайн-скрайбинг основывается на применении специальных программ и онлайн-сервисов. Главное достоинство данного вида скрайбинга заключается в его использовании по обогащению словаря по любой лексической теме, может быть применен для введения новых слов и проверки слов усвоенных ранее или как средство для обобщения изученного. Наиболее перспективными считаются скрайб-презентации.

Использование скрайбинга в обогащении словарного запаса у детей дошкольного возраста, поддерживая опосредованную память, существенно увеличивает эффективность процесса запоминания, повышает

его объём, обогащает словарный запас, развивает речь, способствует передаче детьми текста в соответствии с его содержанием и развивает творческое воображение дошкольников. Является одним из эффективных способов развития речи дошкольников с общим недоразвитием речи, и таких основных психических процессов как память, внимание, образное мышление.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов высших и средних, педагогических учебных заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Ковалева, А. И. Теоретические основы проблемы обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. И. Ковалева // Молодой ученый. – 2018. – № 46 (232). – С. 293-295.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : АльнС, 2013. – 367с.
5. Павлова, И. Ю. Развитие и обогащение лексики у детей дошкольного возраста / И. Ю. Павлова // Педагогическое мастерство: материалы Международной заочной научной конференции, Москва, апрель 2012 г. – Москва : Буки-Веди, 2012. – С. 212-215.
6. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей. / Под ред. Ф.А. Сохина. – Москва : Просвещение, 2005. – 159 с.
7. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников как педагогическая проблема / О. С. Ушакова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 12. – С. 6-13.
8. Скрайбинг как способ визуального мышления [Электронный ресурс]: информационная статья. – Режим доступа: <http://ru/blog/35/skraibingh-kak-sposob-vizual-nogho-myshlienii>.

УДК 373.3.315:811.161.1'271.1-056.32

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Л. А. Трофимова¹, Г. М. Карташова¹, Е. А. Мельник²

¹МАОУ СОШ № 12, г. Томск

²МАОУ СОШ «Интеграция», г. Томск

С каждым годом увеличивается количество детей, у которых обнаруживаются отклонения в развитии, соответственно увеличивается риск школьной дезадаптации и неуспеваемости. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей, за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в пять раз и составляет лишь около 10 % здоровых детей, поступающих в школу. Особую тревогу вызывает рост количества детей с задержкой психического развития.

Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития освещены в трудах В. И. Лубовского, С. Г. Шевченко, М. С. Певзнер и др. Несмотря на большое количество классификаций, все они выделяют общую структуру дефекта задержки психического развития, основанную на происхождении нарушения. При задержке психического развития у детей наблюдаются отклонения в интеллектуальной, эмоциональной и личностной сферах. Основные нарушения интеллектуального уровня развития ребёнка с задержкой психического развития приходится на недостаточность познавательных процессов (память, внимание, мышление, восприятие...). При задержке психического развития у детей выявляются нарушения всех сторон речевой деятельности: дефекты звукопроизношения; ограниченный словарный запас; недостаточность владения грамматическими обобщениями; формирование связной речи, что приводит к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. Недоразвитие речевой деятельности напрямую влияет на уровень интеллектуального развития.

Речь является основой формирования социальных связей ребёнка с окружающим миром. Различные отклонения в речевом развитии препятствуют формированию полноценной игровой и учебной деятельности. Невнятная речь ребёнка затрудняет его взаимодействие с окружающими и нередко накладывает отпечаток на его характер. Дети становятся молчаливыми, застенчивыми, раздражительными. Не получая комплексной помощи, дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) пополняют ряды отстающих школьников, окончательно теряя интерес к учебной деятельности. Эти дети нуждаются в специальной коррекционной работе, направленной прежде всего на личностно-ориентированный подход, на учёт структуры дефекта, на компенсаторные возможности каждого ребёнка.

Большинство детей с задержкой психического развития имеют нарушение или недоразвитие мелкой моторики, общей моторики и зрительно-двигательной координации. Движения рук бывают неловкими, несогласованными. В своей работе по коррекции и развитию речи детей используем су-джок терапию. Метод су-джок – это современное направление акупунктуры, которое объединяет древние знания Восточной и последние достижения европейской медицины. Су-джок терапия направлена на активизацию зон коры головного мозга с целью профилактики и коррекции речевых нарушений, так как стимуляция биоэнергетических точек способствует созреванию нервных клеток и активному функционированию.

Существует несколько **приёмов су-джок терапии**. Поскольку на ладони находится множество биологически активных точек, эффективным способом их стимуляции является **массаж специальным шариком**. Прокатывая шарик между ладошками и, проговаривая речевой материал, дети массируют мышцы рук и активизируют речевые центры в коре головного мозга. В каждом шарике есть «волшебное» колечко. Кольцо нужно надеть на палец и провести массаж зоны соответствующей части тела, до ее покраснения и появления ощущения тепла.

Стимуляция массажёрами точек эффективно лечит многие заболевания, стимулирует работу всех внутренних органов. Массаж кистей, стоп (на специальных дорожках) и пальцев рук заменяет общий массаж тела, способствует повышению тонуса, работоспособности, оказывает общее профилактическое действие.

Лучшим способом активизации процесса обучения детей задержкой психического развития является дидактическая игра. По Л.С. Выготскому, дидактическая игра не только способ развития ребенка, но и одна из форм проведения коррекционной работы. Занимаясь с ними в виде **игры**, предоставляя им свободу выбора, нам удаётся добиваться великолепных результатов в развитии детей. Одним из таких уникальных способов для нас стало пособие С.В. Коноваленко «Чтобы думать быстрее», которое представляет собой комплекс тренировочных упражнений по числовым и смешанным таблицам для развития устойчивости и концентрации внимания, увеличения его объема, а также умения распределять внимание и переключать его. Пособие состоит из трех комплексов упражнений: первый – по четырехцветным числовым таблицам с использованием четырех основных цветов; второй – по четырехцветным числовым таблицам с промежуточными цветами; третий – по смешанным буквенно-числовым таблицам. Мы разнообразили данное пособие комплексом игр и упражнений для расширения словарного запаса, зрительного гнозиса и воображения, пространственной ориентировки.

1. Игры и упражнения для расширения словарного запаса.

Потребуется картотека (1) обобщенных понятий (посуда, домашние животные, дикие животные, цветы, деревья, школьные принадлежности, обувь, одежда, транспорт, овощи, фрукты, птицы, профессии, женские имена, мужские имена, природные явления, грибы...); картотека (2) слов, состоящих только из корня слова (сад, корм, лес, гриб...). Это могут быть карточки с напечатанными словами или картинки, для нечитающих детей.

Ребёнок выбирает одну карточку (1) и таблицу (от 1 до 4, от 1 до 9 или от 1 до 16).

1.1. Выбрав понравившийся цвет, ребёнок начинает счет, называя на каждую цифру слово из обобщенного понятия (Н: 1- медведь, 2 – лиса, 3 – заяц, 4 – белка, 5 – волк, 6 – лось, 7 – барсук, 8 – лев, 9 – жираф).

1.2. Выбрав понравившийся цвет, ребёнок начинает счет в обратном порядке (Н: 9- учитель, 8 – продавец, 7 – повар, 6 – художник, 5 – водитель, 4 – строитель, 3 – врач, 2 – столяр, 1 – моляр).

1.3. Задания усложняются, в зависимости от возраста и уровня развития детей (Н: животные родного края, жарких стран, севера; транспорт воздушный, водный, наземный и др.)

Ребёнок выбирает одну карточку (2) и таблицу (от 1 до 4, от 1 до 9) и начинает счёт, называя однокоренные слова (Н: 1- гриб, 2 – грибник, 3 – грибок, 4 – грибной).

Выбрав понравившийся цвет, ребёнок начинает счет в обратном порядке (Н: 9 – сад, 8 – садовый, 7 – рассада, 6 – садовник, 5 – садик, 4 – посадка, 3 – высадил, 2 – садовод, 1 – палисадник).

2. Игры и упражнения для развития зрительного гнозиса и воображения.

2.1. Мысленно соедини цифры зелёного цвета 5-7-1. Какая геометрическая фигура у тебя получилась? и т.д.

2.2. Какие цифры жёлтого цвета нужно соединить, чтобы получился квадрат? и т. д.

2.3. Играют два ученика, загадывая друг другу изображения из названных цифр (Н: 8 синего цвета- 5 зелёного – 9 синего – 2 зелёного. Какой предмет я задумал?).

3. Игры и упражнения для развития пространственной ориентировки.

3.1. Играют двое. Нужно найти задуманное число по «инструкции» (Н: Я задумал число красного цвета, которое стоит в правом верхнем углу. Какое число я задумал?)

3.2. Задание усложняется отсутствием названия цвета в «инструкции» (Н: Я задумал число, которое стоит во втором ряду, третье слева. Какое число я задумал?)

Во время игр с данными таблицами, развешанными по стенам кабинета, мы соблюдаем режим моторной свободы, активизирующий межсистемную координацию и мыслительную деятельность, способствующий снижению напряженности и нервно – психической утомляемости учащихся (здоровьесберегающие технологии профессора, доктора медицинских наук В.Ф. Базарного).

Разработанные игры являются своеобразным тренажёром для глазных мышц. Результатом использования в системе этих упражнений дети стали более собранными, внимательными. Диагностика показала увеличение скорости мыслительных операций и обогащение словарного запаса.

Применение этих игр и упражнений в работе с детьми с особыми возможностями здоровья позволяет улучшить у них память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снизить утомляемость, повысить способность к произвольному контролю, гармонизировать эмоциональную сферу. Под влиянием данных приёмов в организме наступают положительные структурные изменения. И чем интенсивнее нагрузка, тем значительнее эти изменения.

Литература

1. Базарный, В. Ф. Здоровье и развитие ребёнка: экспресс контроль в школе и дома / В. Ф. Базарный // АРКТИ, 2005. – Текст: непосредственный.
2. Гурьянов, А. Чтобы думать быстрее. Комплекс игр, упражнений и тренингов для детей 6 – 7 лет/А. Гурьянов// Гном, 2005. –Текст: непосредственный.
3. Лубовский, В. И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями/В.И. Лубовский. – URL: https://author-club.org/media/files/В.И.Лубовский_%20Инклюзия-%20тупиковый%20путь.pdf. – Текст: электронный.

4. Туманова, Т. В. Нарушения процессов словообразования в устной и письменной речи (у младших школьников с общим недоразвитием речи)/ Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова/Коррекционная педагогика, 2005. – Текст: непосредственный.

УДК 373.24.315:78 – 056.264

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ
РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

А. Д. Харитонова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

На протяжении нескольких десятилетий проблема изучения общего недоразвития речи (ОНР) различной этиологии является объектом внимания многих исследователей. Данной проблемой занимались ведущие ученые в области логопедии, такие как: Н. С. Жукова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, С. А. Миронова, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева и др. В современной логопедии все более утверждается принцип устранения нарушений речи у детей в наиболее раннем возрасте, что связано с пагубным, в той или иной степени, влиянием дефектов речи на дальнейшее речевое развитие, на поведение и деятельности ребенка. М. М. Безруких рассматривает речевое развитие как ведущий компонент подготовки ребенка к школе [2]. И. В. Егорова отметила, что «неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей с ОНР сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы» [4, с. 15]. Известно, что «наряду с соматической ослабленностью детям с ОНР характерно и замедление формирования двигательной сферы (В. П. Дудьев, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Соболевич, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, и др.). У детей с ОНР отмечаются различные расстройства регуляции мышечного тонуса, статической координации и выносливости» [4, с. 16].

С точки зрения Г. И. Анисимовой, в связи с резким увеличением количества детей с речевыми патологиями и расширением сети дошкольных образовательных учреждений комбинированного и компенсирующего видов остро встает вопрос о применении современных эффективных инновационных технологий в коррекционно-педагогической работе логопеда [1]. Автор отмечает, что «с целью предупреждения и преодоления дефектов речи у дошкольников в практической логопедии применяются специальные коррекционно-развивающие средства, к которым относится и музыка» [1, с. 166].

Профессор Б. В. Асафьев описывал гипотезу происхождения музыки из речевых интонаций, всегда эмоционально окрашенных. Разработкой комплекса музыкально-ритмических средств воздействия на ребенка занимались такие исследователи как Н. Г. Александрова, Н. А. Власова, В. А. Гринер, Н. П. Збруева, М. А. Румер и др. Основой этой системы являлись исследования В. М. Бехтерева, С. С. Корсакова,

И. М. Сеченова, И. Р. Тарханова, А. А. Ухтомского, направленные на выявление механизмов физиологического воздействия музыки на организм человека.

Впервые для решения медицинских задач музыкальную ритмику применил в 30-е годы XX века профессор В. А. Гиляровский, в результате чего было отмечено положительное влияние системы лечебной ритмики на поведение и моторику пациентов. Система дошкольного музыкального воспитания в России, начавшая свое развитие в 50–60 гг. XX века, была направлена на решение образовательных, воспитательных, эстетических и нравственных задач.

Успешное воздействие лечебной музыкальной ритмики на моторику позволили применить ее в коррекционных целях в для преодоления речевых нарушений и моторных отклонений в основном у заикающихся взрослых, подростков и детей.

В. А. Гринер, а затем Г.А. Волкова предприняли попытки расширить область применения логоритмических методик. Г. А. Волкова занималась разработкой методики устранения нарушений развития моторики у дошкольников с различными речевыми патологиями музыкально-ритмическими и логоритмическими средствами, тем самым объединив достижения двух направлений музыкального воздействия. Это позволяло решать сразу несколько задач, таких как образовательные, оздоровительные, воспитательные, эстетические и коррекционные. Они реализуются системой музыкально-ритмических упражнений, игр, заданий. «Освоению каждого упражнения способствуют музыка и речь, приучающие дошкольников с дефектами речи выполнять задания в определенном ритме. Логоритмисты используют такие средства воздействия, как речь, танцевальные движения, жесты. Естественный речевой ритм помогает выполнять движения в пространстве, совершенствует координацию движений» [4, с. 40]. Этот прием особо важен для детей с речевыми дефектами, так как у них часто нарушен индивидуальный внутренний ритм [5]. Ведущая роль в процессе выполнения этих упражнений все же принадлежит музыке.

Система коррекционной работы по преодолению речевых и неречевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи основана на содержании программы Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. В методике так же использовались приемы и задания, описанные в работах таких исследователей как Н. А. Ветлугина, Г. А. Волкова, В. В. Емельянов, Е. В. Оганесян, Т. С. Овчинникова, Г. А. Струве, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.

Основными музыкальными средствами, используемыми в коррекции общего недоразвития речи, выступают слушание музыки, пение, музыкально-ритмические упражнения, игра на детских музыкальных инструментах.

И. В. Егорова считает, что в процессе активного развития музыкальных способностей у детей с ОНР развивается мышление, чувство ритма, координация движений, формируется эмоциональная сфера, совершенствуются фонематические процессы, наблюдаются качественные

изменения процессов восприятия, внимания, памяти. «Оценка детьми эмоциональных образов музыки расширяет их лексический словарь, формирует связную речь. Выработываемые певческие навыки развивают речевое дыхание, дикцию, артикуляцию» [4, с 26].

Г. А. Волкова отмечает, что «о влиянии музыки на детей, о ее значении в эстетическом, умственном, физическом воспитании писали М. Я. Басов, Н. Г. Александрова, Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман, Е. И. Зоткина и др.» [3, с. 69]. Автор утверждает, что «музыка оказывает благотворное влияние на двигательный статус лиц с речевой патологией настолько, что они даже при сниженной общей музыкальности могут повторить голосом отдельные звуки рояля или небольшие мелодии, а также определить направление звуков от верхнего регистра к нижнему. После одно-двукратного повторения они в состоянии выразить воспринятое в движениях. Наиболее эффективны ритмические музыкальные и двигательные задания» [3, с. 71].

Однако до настоящего времени практически не разработаны содержательно-организационные основы музыкального воспитания детей с общим недоразвитием речи, рациональные требования к проведению коррекционных занятий и к подбору музыкального репертуара, методы оценки эффективности коррекционного воздействия на детей музыкальными средствами.

Г. И. Анисимова считает, что «научные исследования в области использования музыки в комплексной работе по устранению дефектов речи у дошкольников в настоящее время еще не нашли большого практического нужного применения. Недостаточно внедрены и апробированы исследования зарубежных психологов, педагогов» [1, с. 167].

Проблема поиска новых, эффективных путей оказания психолого-педагогической и коррекционной помощи дошкольникам с речевыми нарушениями приобретает особую актуальность [1]. Можно сделать вывод, что создание экспериментальной интегративной модели музыкального воспитания, направленной на устранение речевых и неречевых нарушений у детей дошкольного возраста с ОНР, необходимо для внедрения ее как современной инновационной технологии в педагогическую работу логопеда с последующей оценкой эффективности воздействия музыкальных средств на этих детей.

Литература

1. Анисимова, Г. И. Исследование готовности логопеда к использованию средств музыки на занятиях по логопедической ритмике с дошкольниками / Г. И. Анисимова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 4. – Том II. – С. 166–171.
2. Безруких, М. М. Ребенок идет в школу : пособие / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – Москва : Academia, 2000. – 248 с.
3. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика: Учебник для студентов высших учебных заведений : – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
4. Егорова, И. В. Комплексная коррекция речевых и неречевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи на основе использования средств музыкального воспитания: 13.00.03 «Коррекционная педагогика (логопедия)» : дис. ... канд. пед.

- наук / Егорова Ирина Валентиновна ; Московский государственный открытый педагогический университет им. М.А. Шолохова. – Москва, 2005. – 245 с.
5. Овчинникова, Т. С. Двигательный игротренинг для дошкольников / Т. С. Овчинникова, А. А. Потапчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2009. – 176 с.

УДК 159.9

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С. В. Швагрукова, А. М. Широкова

*МБОУ «Основная общеобразовательная школа для учащихся
с ограниченными возможностями здоровья № 45», г. Томск*

Речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребенка, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления ребенка об окружающей жизни. Овладение ребенком речью в определенной степени регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности. Ранний возраст является наиболее важным в развитии всех психических процессов, а особенно речи. Развитие речи возможно только в тесной связи с взрослым. Поэтому необходимо выбрать ту форму обучения, через которую детям младшего школьного возраста будут понятны и интересны задания [1, с. 2]. Особенно это важно для детей с ОВЗ. Дидактические игры – незаменимое средство обучения детей, преодолению различных затруднений в умственной и нравственной их деятельности. Эти игры таят в себе большие возможности и воспитательного воздействия на обучающихся. Чем содержательнее игровое действие и правила игры, тем активнее действует ребенок. Для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья игра имеет, пожалуй, большее значение, так как она не только способствует его умственному, эмоциональному развитию, но и позволяет преодолеть отставание в развитии речи и словесного общения.

Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, это способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. Ребёнок имеет наибольшую возможность именно в игре, а не в какой-либо другой деятельности быть самостоятельным. Опыт работы с учащимися показывает, что нарушение речи продолжает оставаться для детей с ОВЗ трудностью, которое преодолевается очень медленно. Впоследствии это отрицательным образом сказывается на изучении всех предметов. К началу обучения у детей с ОВЗ, как правило, не сформированы основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение. Они не умеют планировать свою деятельность. У детей с ОВЗ отсутствует целостное восприятие об окружающем мире, их вни-

вание сосредоточено на отдельных событиях, не могут установить связь между эпизодами. Воображение развито слабо, нет нужного для усвоения программного материала запаса знаний, умений и навыков.

Работая с такими детьми, мы должны учитывать их индивидуальные особенности и интересы, искать особые подходы, создавать определённые условия для развития и формирования речи. Естественным образом перед нами встал вопрос: каковы особенности применения дидактических игр для развития речи обучающихся? В качестве примера формирования умений и навыков практического характера мы используем дидактические игры, направленные на развитие речи обучающихся с ОВЗ на уроках русского языка, чтения, окружающего мира.

1. Дидактическая игра «Поющие стаканчики» – для данной игры мне потребовались на каждого ребенка два стаканчика (красный и синий), к которым на веревочке прикреплены войлочные шары диаметром 2-2,5 см, соответственно к синему стаканчику – красный шар, к красному стаканчику – синий. Ученикам объяснены правила игры: если красный стаканчик и синий шарик, то это обозначает, что шарик согласный звук, стакан – гласный звук (и наоборот). Для того, чтобы соединить правильно звуки (гласный+согласный), нужно взять красный шарик в левую руку (закрепляем правила чтения слева направо), правая рука на расстоянии 20 см держит стаканчик. Держа левой рукой красный шарик, плавно вести рукой в сторону синего стаканчика. До тех пор, пока шарик движется к стаканчику, ребёнок произносит гласный звук, как только шарик попадает в стаканчик, коротко произносит согласный. Такая игра наглядно помогает отработать навык правильно сливать звуки для образования слога. На уроках чтения мы упражнялись в способах слияния звуков в слог. Например, ЖО, ОШ, ЖИ, УЖ, АШ, ИШ. Для положительного результата игру «Поющие стаканчики» повторяем за урок несколько раз.

2. Дидактическая игра «Истории в картинках». Цель данной игры: развивать у детей связную монологическую речь, воображение, память. «Истории в картинках» можно использовать на многих уроках. Главная задача учителя заключается в том, что необходимо подобрать сюжетные картинки на определенную тему (можно по теме урока). Как показала практика, чтобы дети вникли в суть игры, сначала школьникам нужно показать сюжет «что было», затем «что произошло» и «чем закончилось». На первых этапах применения игры учитель помогает составлять рассказ по картинкам наводящими вопросами. Обучающихся заинтересовывает эта игра. Дети активно принимают в ней участие. Со временем видно, как дети четче формулируют мысли, описывая сюжет. Когда у детей отработан навык рассказа по картинке, учитель меняет местами происходящее сюжета, и тогда появляется новое правило игры, где необходимо школьникам восстановить последовательность истории.

3. Дидактическая игра «Чудесный мешочек». Цель – фонетическая зарядка. Наглядный материал: мешочек, игрушки. Эту игру мы использовали на уроках окружающего мира, изучая темы «Овощи», «Фрукты»,

«Дикие животные», «Домашние животные», «Как ухаживать за комнатными растениями». Обычно игра «Чудесный мешочек» у нас проходит на этапах «Закрепление пройденного материала» или «Актуализации знаний». Суть игры заключается в том, что ученик, который подходит к мешочку, протягивает руку, выбирает предмет и начинает описывать. Например, предмет круглой формы, маленький. Ребёнок, описывающий предмет, может заглянуть и подсказать одноклассникам его цвет. Когда сказан правильный ответ, можно закрепить знания детей эффективным методом, который так же развивает речь – «Хоровой ответ» [2, с. 39]. Детям с нарушением речи нужна опора для выражения мысли, желания. Предлагается использовать общий, хоровой ответ, в котором участвуют учитель и другие дети. После того как сказан ответ, необходимо использовать четкую команду «Повторим все вместе!», которая дает понять младшим школьникам, когда им стоит отвечать. Если дети ответили верно, то необходимо сразу предоставить социальное подкрепление: «Молодцы», «Отлично». Как правило, есть дети, которые не участвуют в хоровых ответах, а предпочитают молчать. В таких случаях учитель задаёт вопрос и называет имя конкретного ребенка, который будет отвечать, следующим образом: «Скажем вместе с Петей!» Когда правильные ответы детей составляют 80 %, педагог может перейти к усложнению хоровых ответов. Например, создавать ситуацию, где в ответ потребуется словосочетание или короткое предложение: «Это фрукт мандарин, который растет в саду», «Это вода, чтобы растение питалось и росло», «Это овощ редька, в котором много витаминов».

Мы привели самые эффективные игры в нашей практике, в которые детям нравится играть. Следует отметить, что игры были использованы на уроках второго и четвертого классах. Ребята активно участвуют, просят провести, ждут. На вопрос: «Каковы особенности применения дидактических игр для развития речи обучающихся?» смело можно ответить: через игры дети лучше усваивают учебный материал, а мы, как учителя, выполняем педагогическую задачу – развиваем речь учеников.

Литература

1. Булдович, О.О. Что такое общее недоразвитие речи? / О.О.Булдович // Коррекционная работа в ДОУ. – 2017. – № 4. – С.2 – 8.
2. Гавриш, Т.А., Мазурова Н.В. Хоровой ответ как один из методов формирования речевых навыков / Т.А.Гавриш, Н.В. Мазурова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 1. -N 1. С.39 – 42.
3. Гусева, М.В. Многофункциональное дидактическое пособие «речевцветик» / М.В. Гусева // Коррекционная работа в ДОУ. – 2017. – № 2. – С.20 – 24.
4. Разенкова, Ю.А. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 2. – С. 35.

3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА



УДК 159.9:37.015.3+159.9:61

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОПЕРАТИВНОЙ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ПОСЛЕДСТВИЙ УЧЕБНЫХ ПЕРЕГРУЗОК У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е. Л. Аршинская¹, Г. С. Корытова²

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Проблема негативного воздействия высоких учебных нагрузок на здоровье обучающихся и их непосредственное влияние на психическое развитие детей в период школьного обучения активно обсуждается отечественными исследователями достаточно давно. Учебные перегрузки, возникающие в процессе школьного и вузовского обучения, как раз в тот период, когда происходит активное формирование жизненных установок и ценностей, определяются смысложизненные ориентации, складывается образ жизни человека, становятся не только фактором риска возникновения нарушений в психическом развитии, но и могут в последующем приводить к снижению личностной потребности и направленности индивида на непрерывное овладение знаниями [3, 4]. Вопросы, связанные с возникновением и предупреждением учебных перегрузок, активно разрабатываются в рамках различных научных дисциплин (педагогика, физиология, психология, медицина и др.), что позволяет в процессе психолого-педагогического анализа использовать знания, накопленные другими науками. Достаточно регулярно в психолого-педагогическом направлении современного научного знания предпринимаются новые исследования, однако из-за многоаспектности, разносторонности изучаемого явления, а также по причине имеющихся противоречий, эти работы, будучи весьма интересными и продуктивными, зачастую оказываются разобщенными относительно друг друга и сфокусированными на разных аспектах [5, 7, 11].

Результаты проводимых в российских школах исследований подтверждают не только необходимость работы педагогов и психологов образовательных учреждений с проявлениями последствий высоких учебных нагрузок, но и важность того, что обучающихся, испытывающих учебные перегрузки, нужно учить умению справляться с перегрузками и предупреждать нежелательные эффекты этого явления [1, 6, 9]. Аналитический обзор имеющейся литературы по данному вопросу подтвердил объективную актуальность разработки и апробации программ психопрофилактики для школьников, испытывающих учебные перегрузки. С этой целью в рамках проводимого исследования, направленного на исследование эффективности психологической профилактики и программ по предупреждению воздействия высоких учебных нагрузок на психическое и личностное развитие обучающихся основной общеобразовательной школы, была разработана программа формирующего эксперимента, опосредованно оказывающего воздействие на снижение учебных перегрузок у школьников (придерживаясь классификации В. Э. Пахальяна, эта программа может быть отнесена к категории оперативной (локальной) психопрофилактики) [8]. Формирующий эксперимент проводился на базе образовательных учреждений города Иркутска: МАОУ «Центр Образования № 47» (МАОУ ЦО № 47) и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 24» (МБОУ СОШ № 24) на протяжении нескольких лет, в период с 2016 по 2019 гг. (соответствовал времени обучения детей, принимавших участие в формирующем эксперименте, с шестого по восьмой классы основной ступени средней общеобразовательной школы) [2].

Экспериментальное исследование включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. *На начальном констатирующем этапе (2016 г.) осуществлялось изучение временных показателей учебной нагрузки обучающихся среднего звена основной школы, изучение субъективной оценки учебной нагрузки обучающимися, диагностика эмоционального состояния детей в период их обучения в шестом классе. Целью данного этапа было:*

- 1) выявление школьников с наличием учебной перегрузки по «количественным» показателям и субъективным оценкам учебной нагрузки как повышенной;
- 2) изучение психоэмоционального состояния обучающихся;
- 3) на базе полученных диагностических данных проводилось формирование экспериментальных и контрольных групп.

Проводимая в рамках данного этапа психодиагностика включала в себя:

- 1) анкетирование, направленное на изучение показателей учебной нагрузки (использовались авторские анкеты «Общая учебная (школьная и внешкольная) нагрузка» и «Субъективная оценка учебной нагрузки»).
- 2) тестирование, направленное на изучение эмоционального состояния обучающихся (для этого были задействованы психодиагностические методики: 1) опросник САН («Диагностика самочувствия»)).

вия, активности и настроения»), разработанный В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым; 2) «Опросник школьной тревожности» Б. Филлипса; 3) методика «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности», созданная Н. А. Курганским, Т. А. Немчиным [10].

По итогам оценивания обучающихся с помощью вышеобозначенных диагностических методик были сформированы две экспериментальные (ЭГ–1, ЭГ–2) и две контрольные (КГ–1, КГ–2) группы. В табл. 1 представлены данные о численном составе групп, успеваемости и состоянии здоровья школьников, принявших участие в формирующем эксперименте.

Таблица 1

Группы, принявшие участие в формирующем эксперименте по профилактике учебных перегрузок

Группа	Школа	Количество, чел.			Успеваемость, средний балл, %	Группа здоровья, %
		всего	девочки	мальчики		
ЭГ-1	МАОУ ЦО № 47	12	7	5	«5,0» – 17 «4,8» – 25 «4,3» – 33 «3,6» – 25	I – 25 II – 75
ЭГ-2	МБОУ СОШ № 24	13	8	5	«5,0» – 15 «5-4» – 31 «4-5» – 31 «3,6» – 23	I – 23 II – 77
КГ-1	МАОУ ЦО № 47	13	8	4	«5,0» – 21 «4,8» – 36 «4,3» – 29 «3,6» – 14	I – 29 II – 71
КГ-2	МБОУ СОШ № 24	13	7	4	«5,0» – 18 «4,8» – 37 «4,3» – 27 «3,6» – 18	I – 27 II – 73

Следующий – формирующий этап эксперимента (2016–2019 гг.) включал разработку и реализацию программы психопрофилактики неблагоприятного влияния высоких учебных нагрузок на психическое и личностное развитие обучающихся в течение трех лет (с шестого по восьмой класс). Цель данного этапа заключалась в апробации психопрофилактической программы по предупреждению неблагоприятного влияния высоких учебных нагрузок на психическое и личностное развитие обучающихся.

Программа оперативной психопрофилактики состояла из двух блоков: первый, был направлен на снижение неблагоприятных последствий воздействия высоких учебных нагрузок на психическое и личностное развитие обучающихся; второй предполагал формирование и

развитие у обучающихся навыков по умению справляться с учебными перегрузками. При этом, за ее теоретическую основу было взято представление Т. Г. Харитоновой о том, что в психопрофилактике понятие «навык» рассматривается как реализованные умения, которыми человек пользуется в конкретных жизненных ситуациях и которые позволяют ему адекватно взаимодействовать с окружающей действительностью [12].

Содержание и структура, проводимых оперативных психопрофилактических занятий определялись тем, что в процессе реализации программы, для достижения поставленной цели, предполагалось последовательное решение следующих задач: а) снизить неблагоприятные последствия воздействия высоких учебных нагрузок на обучающихся; б) сформировать и развить умения справляться с учебными нагрузками, не допуская возникновения учебных перегрузок; в) научить школьников прогнозировать возможные риски появления учебных перегрузок и с учетом объективных и субъективных факторов предупредить их появление. Учитывая, тот факт, что в процессе работы должны быть затронуты все психические сферы, а занятия проходили лишь раз в неделю в течение одного-двух академических часов, необходимо было подобрать и разработать такие задания (упражнения), которые бы решали несколько задач, например, развитие рефлексивных, познавательных способностей, индивидуально-рациональных приемов организации деятельности и развитие навыков конструктивного социального взаимодействия. Таким образом, основным требованием, к различным видам работ, используемым на занятии, выступила возможность формирования (развития, тренировки) различных компонентов, направленных на решение поставленных задач. Для достижения целостности каждое занятие предполагало свою тематику, в соответствии с которой обыгрывались программные задания на занятии. Всего за три года реализации психопрофилактической программы с шестого по восьмой класс было проведено 90 занятий.

Как было отмечено выше, на первом (констатирующем) этапе формирующего эксперимента достоверных статистически значимых различий в показателях учебной нагрузки, восприятии учебной нагрузки и в психологических показателях в контрольных и экспериментальных группах не было обнаружено. Анализ результатов проведенных диагностических срезов показал, что статистически значимые изменения данных в экспериментальных группах произошли не сразу. Лишь после завершения третьего года психопрофилактической работы, полученные в экспериментальных группах (ЭГ-1, ЭГ-2) результаты претерпели значимые изменения по сравнению с контрольными группами (КГ-1, КГ-2). Поэтому к обсуждению будут представлены результаты, полученные после окончательного завершения психопрофилактической работы.

При проведении контрольного среза с помощью анкеты «Общая учебная (школьная и внешкольная) нагрузка» в первую очередь отслеживались показатели учебной нагрузки, особенно те, которые вносят

наибольший вклад в возникновение перегрузок школьников: время, затрачиваемое на посещение дополнительных и индивидуальных занятий, на выполнение домашних заданий (основных и дополнительных), а также – на изучение факультативных предметов.

В табл.2 представлен сравнительный анализ средних значений показателей учебной нагрузки в экспериментальных (ЭГ–1, ЭГ–2) и контрольных группах (КГ–1, КГ–2).

Таблица 2

Сравнительный анализ средних значений показателей учебной нагрузки в экспериментальных и контрольных группах («до» и «после» эксперимента)

Показатели учебной нагрузки	ЭГ-1	КГ-1	t-Стьюдента	ЭГ-2	КГ-2	t-Стьюдента
	n = 12	n = 13		n = 13	n = 13	
	M±σ	M±σ		M±σ	M±σ	
Школьные уроки (1)	211±7	217±4	0,55	214±5,6	217±5	0,48
Школьные уроки (3)	227±0	227±0	1,12	227±0	227±0	0,96
Дополнительные занятия (1)	12±3,5	12±2,7	2,45*	17±2,2	15±2,7	2,99*
Дополнительные занятия (3)	8±5	14±1,3	3,02*	12±8	15±12	3,28**
Факультативы (1)	17±1,2	18±1,9	2,50*	23±1,4	20±1,9	2,88*
Факультативы (3)	12±1,5	25±1,6	3,96**	14±10	18±7	3,10**
Индивидуальные занятия (1)	25±3,2	39±4,6	3,01*	30±2,5	39±4,6	2,97*
Индивидуальные занятия (3)	9±1,8	25±3,5	4,11**	7±1,6	14±9	3,05**
Учебные занятия (1)	266±37	286±41	3,71**	284±43	286±51	3,48**
Учебные занятия (3)	256±11	293±38	3,66**	269±23	275±21	3,28**
Перегрузка учеб. занятиями (1)	45±37	50±40	2,33*	64±4,3	66±5,1	2,25*
Перегрузка учеб. занятиями (3)	16±11	52±37	2,98*	20±13	34±21	2,56*
Домашние задания основные (1)	137±46	133±36	2,80*	129±46	133±36	2,19*
Домашние задания основные (3)	120±31	123±33	3,34**	119±19	142±31	4,01**
Дополнительные дом. задания (1)	47±27	31±29	2,30*	41±4,7	31±2,9	2,29*
Дополнительные дом. задания (3)	16±2	20±2	2,88*	24±18	18±13	2,96*
Перегрузка дом. заданиями (1)	45±31	45±14	3,25**	19±5,5	14±4,5	2,78*
Перегрузка дом. заданиями (3)	0+28	10+ 46	3,84**	0+19	11+33	4,05**
Дневная учебная нагрузка (1)	445±56	449±29	2,55*	453±13	450±29	2,36*
Дневная учебная нагрузка (3)	392±27	436±68	3,76**	400±30	435±40	3,81**
Учебная перегрузка (1)	75±55	79±31	2,61*	83±35	80±30	2,65*
Учебная перегрузка (3)	3,2±2,7	46±6,8	3,58**	2,4±3,1	45±40	3,84**

Примечание: (1) – средние значения до эксперимента; (3) – средние значения после эксперимента; t – значение критерия Стьюдента; * – статистическая значимость на уровне 0,05; ** – статистическая значимость на уровне 0,01.

Анализ произошедших изменений, осуществленный на третьем – контрольном этапе эксперимента, представленных в таблице 2, статистически достоверно свидетельствует о том, что разработанная программа оперативной психопрофилактики эффективна в отношении как отдельных показателей учебной нагрузки, таких как индивидуальные занятия и домашние задания (основные и дополнительные), так и в отношении суммарных показателей: перегруженность учебными занятиями, перегруженность домашними заданиями и общая учебная пере-

грузка. При этом, важно заметить, что динамика изменения временных показателей у испытуемых контрольных групп претерпела незначительные статистически значимые изменения в данных дневной учебной нагрузки. Безусловно, можно предположить, что произошедшие изменения оказались в определенной мере обусловленными влиянием других факторов, и, прежде всего, таких как увеличение времени на сон и отдых обучающихся, поскольку программа психопрофилактики, использованная в ходе формирующего эксперимента, была направлена на рационализацию учебной деятельности, в том числе на то, чтобы увеличить время, отведенное на отдых обучающихся. Однако в целом на основании результатов проведенного формирующего эксперимента стоит констатировать, что его результативность оказалась достаточно высокой и эффективной в профилактическом плане.

Литература

1. Антропова, М. В. Режим дня, работоспособность и состояние здоровья школьников / М. В. Антропова. – Москва : Педагогика, 1974. – 136 с.
2. Аршинская, Е. Л. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики / Е. Л. Аршинская, Г. С. Кобытова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 109–116.
3. Дубровина, И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования / И. В. Дубровина. – Москва : РАО, 2014. – 455 с.
4. Кобытова, Г. С. Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза / Г. С. Кобытова // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 131–143.
5. Кобытова, Г. С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников / Г. С. Кобытова // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 112–117.
6. Кобытова, Г. С. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы / Г. С. Кобытова, Ю. А. Еремина // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2014. – № 1 (142). – С. 79–85.
7. Кобытов, И. В. Дифференциация и индивидуальный подход в обучении высшей математике студентов технического вуза / И. В. Кобытов, Г. С. Кобытова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – № 4 (169). – С. 33–41.
8. Пахальян, В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования / В. Э. Пахальян. – Москва : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
9. Подласый, И. П. Перегружены ли школьники? / И. П. Подласый // Народное образование. – 2003. – № 9. – С. 102–107.
10. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 560 с.
11. Синельников, И. Ю. Состояние здоровья российских школьников: факторы влияния, риски, перспективы / И. Ю. Синельников // Наука и школа. – 2016. – № 3. – С. 155–164.
12. Харитонов, Т. Г. Онтология, специфика и особенности организации психопрофилактики в деятельности практического психолога : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. Г. Харитонов. – Нижний Новгород, 2012. – 461 с.

К ВОПРОСУ О КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ

Н. А. Байгулова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Под билингвизмом понимают владение двумя языками, когда оба языка достаточно часто реально используются в коммуникации [3, с. 15]. Двужычным, считается ребенок, постоянно пользующийся двумя языками. Билингвизм не только лингвистическое, сколько социокультурное понятие. Билингвом можно считать человека, не только знающего несколько языков, но и владеющего основами культур нескольких языковых общностей. [1, с. 5]. Наиболее характерным типом билингвизма в России является национально-русский язык, который усваивается как путем обучения, так и непосредственным общением с русскоязычным населением. Двужычие развивается в случае, если хотя бы на одном языке ребенок может адекватно выразить любую свою мысль. Если же речь полноценно не сформирована ни на одном языке, то разрушается сама структура мысли, и попытки самовыражения усложняются. Это ведет не только к психологическим стрессам, но и к глубоким потерям в качестве общения [5, с. 1].

В связи с миграционными процессами, в общеобразовательную школу поступают дети с билингвизмом (двужычием). Поступая в русскоязычные школы, они сталкиваются с проблемами овладения языковыми нормами и речевыми правилами. Материал, преподаваемый на малознакомом языке, усваивается с затруднением, слабость в знаниях накапливается, вследствие этого ученик не достигает высоких результатов. *В домашних условиях*, в быту, в общении с родственниками дети употребляют родной язык *и сохраняют его*. Это обуславливает актуальность воспитания у подрастающего поколения умения активно использовать два языка. Для решения такой проблемы требуются усилия и учителя, и психолога, и логопеда, *и других специалистов*. Таким образом, возникает потребность в адекватной оценке состояния речи у школьников с билингвизмом, в создании соответствующих теоретически обоснованных методик исследования и коррекции на этой основе речи при ее патологии.

Речевая деятельность осуществляется по законам русского языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения. Уровень владения русским языком у детей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. Приступая к обследованию данной категории учащихся, логопеду следует знать и учитывать особенности фонетики, лексики и грамматики родного детям языка. Следует иметь в виду явление интерференции, сущность которого заключа-

ется в переносе особенностей родного языка в иностранный (русский). Например, в армянском языке отсутствуют фонемы ы и щ, предлоги находятся после слова, к которому они относятся. У детей эти особенности проявляются в ошибках согласования прилагательных, числительных и притяжательных местоимений с существительными («новый ручка», «один строчка», «мой мама»); в нарушении согласования существительного с глаголом единственного числа прошедшего времени («девочка упал», «пальто висел»); в нарушении управления и связанным с ним неверным употреблением предлогов («мяч взяли под стол» – вместо «из-под стола») [6, с. 291].

Работа логопеда с такими учащимися будет эффективна лишь в случае, если наряду с коррекцией и развитием различных сторон речи будет осуществляться предупреждение и устранение ошибок, обусловленных интерференцией.

Делая вывод о необходимости логопедической помощи ребенку с билингвизмом, логопед, прежде всего, должен выяснить уровень понимания русского языка. Следует учитывать, двуязычен ли ребенок с рождения (один из родителей хорошо говорит по-русски); введен ли второй язык в 5-8 лет (такое усвоение качественно отличается от усвоения на более поздних этапах); имеют ли дети возможность слушать и смотреть радио- и телепередачи, фильмы, читать книги на русском языке; живёт ли семья среди русского населения или в национальном сообществе.

Если для ребенка с билингвизмом характерны нарушения восприятия фонем, общих для обоих языков; нарушение произношения звуков, присутствующих, как в родном, так и в русском языке; искажения звуко-слоговой структуры слов, не связанные с интерференцией; ограниченный словарный запас как родного, так и русского языков; низкий уровень развития фразовой речи на русском языке; недоразвитие лексико-грамматического строя речи обоих языков; плохое понимание или полное непонимание русской речи, то можно говорить об имеющемся у него нарушении речи. Диагноз может быть различным – от фонетико-фонематического недоразвития до общего недоразвития речи любого уровня, отягощённого билингвизмом. Эти учащиеся, как и русскоязычные дети с аналогичными нарушениями, должны получать специальную помощь. При наличии в школе логопеда, коррекционную работу в таких случаях не смогут заменить дополнительные занятия с учителем.

Анализируя характер и выраженность затруднений, которые испытывают дети с билингвизмом при обучении в школе, результаты обследования устной речи детей, можно выделить этих детей в отдельную группу для проведения логопедической коррекции. Известно, чем младше ребенок, тем легче он обучается другому языку, усваивает самые тонкие его особенности. Поэтому профилактику обусловленных билингвизмом трудностей в обучении нужно начинать как можно раньше, т.е. с учащимися 1 класса. Форма работы – групповая. Занятия проводят 2 раза в неделю. Работа по коррекции звукопроизношения и фонематического восприятия ведётся на индивидуальных занятиях.

Стандартизованных методик не существует. Каждая образовательная организация пользуется своим диагностическим материалом и программами.

Коррекционная программа, Н. А. Румега (2004) тесно связана с вопросами диагностики, способствует формированию лексико-грамматических категорий у детей с билингвизмом. Основными задачами программы являются: формирование навыков словообразования и словоизменения, обучение правильному согласованию различных частей речи, грамматическому оформлению предложений, произношению слов различной слоговой сложности, обогащение словарного запаса, воспитанию терпимости и взаимоуважения в условиях межнационального общения. Специфика программы состоит в том, что решение общих коррекционно-развивающих задач происходит с учетом русского языка как иностранного.

З. В. Поливара (2014) рассматривает вопросы качества комплексного коррекционного подхода изучением не только речевой, интеллектуально-мнестической деятельности, но и аффективно-регуляторной сферы. Авторам изучаются психологический, нейропсихологический, психолингвистический подходы при анализе условий и предпосылок развития устной и письменной речи детей-билингвов. Рассматриваются важные регуляторные факторы, факторы, которые определяют возможности переключения в процессе овладения языками.

На начальном этапе коррекционной работы детям необходимо нерелективно овладеть набором базовых правил русского языка: словосочетание и предложение, словоизменение и др. В ходе занятий формируется умение конструировать предложения по заданному слову, группе слов, идет закрепление умения правильно устанавливать связи между словами: дополнять пропущенные слова в предложении, пропущенные окончания в словах, восстанавливать деформированные предложения (слова даются в исходной форме). Следует чаще давать задания на реконструкцию предложений, т.е. учить распространять или сокращать их. Для эффективного усвоения детьми-билингвами учебного материала в ходе каждого занятия необходимо делать произносительный акцент на изучаемой грамматической форме, т.е. выделять голосом предлог, окончания существительных, прилагательных мужского и женского рода и т.п.

Особое внимание логопед уделяет изучению детьми-билингвами категории рода. Освоение категории рода – одна из простых задач для русского ребенка и одна из достаточно сложных для ребенка с билингвизмом [2].

Лексико-грамматические занятия имеют стандартную структуру, включают в себя организационно-подготовительный, основной и заключительный этапы; необходимо создать такие условия обучения, которые будут способствовать формированию и внутренней и внешней активности детей, способствовать положительной динамике по окончании курса. В середине занятия проводятся упражнения, направленные на тренировку функциональных возможностей кистей и пальцев рук,

на развитие двигательного праксиса. Учебный материал преподается поэтапно – сначала задания на аудирование, затем репродуктивные упражнения. На каждом этапе необходимо наличие индивидуального наглядного материала (предметных и сюжетных картинок, лото, игрушек, муляжей, фишек, разнообразных схем, карточек, условных обозначений и др.)

На занятиях применяются разные виды работы: фронтальная работа с наглядно-практическим материалом; работа в парах; работа по цепочке; выполнение действий по инструкции и называние их; ролевое моделирование ситуаций; беседы. Каждое занятие проводится с использованием дидактических игр, игровых упражнений, занимательных заданий.

Основными критериями оценки эффективности коррекционной работы по формированию лексико-грамматических категорий являются показатели успешности в обучении, адаптации в социуме (школьной среде и обществе), отзывы учителей и родителей. Дети с билингвизмом при успешной адаптации усваивают школьную программу, достигают успешности в обучении письму, чтению и других предметов.

Таким образом, коррекционная работа с детьми способствует более успешной адаптации в школьном коллективе, помогает усвоить детям с билингвизмом необходимые языковые средства (словарь, грамматический строй). Целенаправленная работа на занятиях учителя-логопеда повышает общую успеваемость ребенка, внимание к языковым явлениям, улучшает запоминание речевого материала, а значит, улучшает его внутренний психологический настрой, мотивацию на обучение.

Литература

1. Абдуллина, Г. Р. К вопросу о формах и результатах взаимовлияния языков. / Г. Р. Абдуллина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 3. – С. 15.
2. Быкова Т. Г. Формирование лексико- грамматических категорий у младших школьников с билингвизмом. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/413711/> (дата обращения: 10.10.2020).
3. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводческий словарь. – 3-е изд., перераб. / Л. Л. Нелюбин. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 320 с.
4. Поливара, З. В. Этнопсихолингвистический подход при оценивании речевых дисфункций у детей-билингвов / З. В. Поливара // Логопед. – 2013. – № 9. – С. 12–16.
5. Рамазанова, Р. С. Особенности психологической готовности к школе у двуязычных дошкольников : магистерская диссертация. – Москва, 2016. – 69 с.
6. Румега, Н. А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом // Логопедия в школе: практический опыт / под ред. В. С. Кукушина. – Москва, 2004. – С. 291–326.

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ЗАНЯТИЯХ РОБОТОТЕХНИКОЙ

А. А. Биперт

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

Скорые преобразования, происходящие в современном обществе, и стремительный ритм жизни требуют от современного человека проявления самостоятельности и активности, которые, формируются с самого раннего возраста.

Самостоятельность – обобщенное свойство личности, появляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. В контексте системы образования самостоятельность можно рассматривать как вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с педагогом или управляемый педагогом опосредованно через специальные учебные материалы [1, с. 116].

Отметим, что в данном случае самостоятельная работа учащихся, конечно, не новшество, она была неотъемлемой частью процесса обучения на протяжении всего исторического развития школы. Однако ее формы, способы организации и место в учебном процессе различны на разных ступенях системы современного российского образования, в разных видах образовательных организаций (школа, организации дополнительного образования, профессиональные образовательные организации). В этой связи особый интерес для нашего исследования представляют условия организации самостоятельной работы в дополнительном образовании на занятиях робототехникой.

Самостоятельная работа развивает у учащихся инициативу, упорство при достижении цели, учит самостоятельному мышлению, служит ведущим средством превращения знаний в умения и навыки, что особенно важно в робототехнике.

Говоря о формировании самостоятельности, мы имеем ввиду две тесно связанные между собой задачи. Первая из них заключается в том чтобы развивать у учащихся самостоятельность в познавательной деятельности, научить их самостоятельно овладевать знаниями и формировать своё мировоззрение, а вторая – в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в практической деятельности. И решаться эти задачи должны, несомненно, во взаимодействии.

Для организации самостоятельной работы на занятиях робототехникой в системе дополнительного образования важно создать следующие условия [2, с. 67]:

1. Учет степени сформированности умений (сравнивать, анализировать, определять порядок действий, проверять свою работу и т.д.).

2. Мотивированность. Мотивация обеспечивается четким представлением ребенка о нужности и значимости выполняемой им работы, познавательным интересом, пониманием сути поставленной проблемы.

3. Наличие проблемы, понимаемой учащимся. При этом понимание обеспечивает возможность его включения в работу. Для выполнения задания ему не нужно переспрашивать: «С чего начинать?», «Как делать?» и т.д.

4. Разделение труда между учащимися и педагогом. Дети должны не только учиться действовать по инструкциям, планам, алгоритмам, но и учиться строить свои планы и алгоритмы, следовать им.

5. Процесс обучения должен обеспечить развитие всех компонентов познавательного интереса как источника развития учебной деятельности.

6. Содержание стимулирующих самостоятельность заданий должно соединять в себе практическую, интеллектуальную и эмоционально-оценочную деятельность в неразрывном единстве.

7. Система заданий должна строиться на основе постепенного продвижения от действий в сотрудничестве с педагогом к полностью самостоятельным.

Практика доказала, что однообразие в методах обучения понижает интерес учащихся, ослабляет их внимание, ухудшает процесс усвоения. В процессе освоения основ робототехники обучение необходимо строить так, чтобы на занятиях сменялись различные виды деятельности. Например, совместный анализ конструкции робота сменяется построением учащимися простейшей схемы или изображения будущей оригинальной модели. Или представление готовой робомодели на этапе рефлексии можно продолжить соревнованием и выбор критериев доверить учащимся. Каждый из этих видов содержит большие возможности для развития активности детей, однако, увлечение каким-нибудь одним из них или только некоторыми может вызвать однообразие и, следовательно, утомление [3, с. 117].

Отметим, что навыки самостоятельной работы не возникают сами по себе, их нужно формировать. В связи с развитием ребенка под воздействием обучения уровень требований к нему должен возрастать: изменяется объем самостоятельных заданий, их характер, темп работы, возрастает степень самостоятельности.

Самостоятельная работа остается одним из основных путей повышения активности учащихся, средством прочного усвоения и закрепления материала. На каждом этапе занятия педагог находит возможным применение таких заданий, которые способствуют развитию самостоятельности учащихся. Кроме того, в самостоятельной работе наиболее полно осуществляется применение полученных знаний в практической деятельности [4, с. 119].

Иначе говоря, организуя самостоятельную деятельность учащихся, педагог умело и обоснованно отвечает на следующие вопросы:

- когда целесообразно вводить самостоятельную работу при изучении любого материала;
- какой конкретный тип самостоятельной работы из всех возможных следует выбрать и использовать на каждом этапе усвоения знаний [4, с. 118].

Таким образом, главная задача педагога дополнительного образования связана, прежде всего, с созданием дидактических и психологических условий для возникновения и развития у детей самой потребности в самообразовании, стремления к активности и самостоятельности в этом процессе.

Литература

1. Боричевская, В. И. Развитие самостоятельности мышления учащихся / В. И. Боричевская // Начальная школа. – 1992. – № 8. – С. 115–120.
2. Браверман, Э. М. Развитие самостоятельности учащихся. / Э. М. Браверман. – Москва : Просвещение, 2006. – 19 с.
3. Буряк, В. К. Самостоятельная работа учащихся. / В. К. Буряк. – Москва : Просвещение, 1984. – 56 с.
4. Буряк, В. К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В. К. Буряк // Психология обучения. – 2014. – № 3. – С. 118-119.

УДК 159.9

ВОЗМОЖНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПРИКЛАДНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Н. Буравцова

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

«Патриотизм – это особая направленность самореализации и социального поведения граждан, критериями для которых являются любовь и служение Отечеству, обеспечение целостности и суверенитета России, ее национальная безопасность, устойчивое развитие, долг и ответственность, предполагающие приоритет общественных и государственных начал над индивидуальными интересами и устремлениями и выступающие как высший смысл жизни и деятельности личности, всех социальных групп и слоев общества» [2, с. 8].

Наиболее благоприятные условия для формирования патриотизма в современной системе образования существуют в дополнительном образовании, так как оно не ограничено стандартами, ориентировано на личностные интересы, потребности и способности ребенка. Обеспечивает возможность самоопределения и самореализации, способствует созданию «ситуации успеха» и творческому развитию каждого обучающегося, создают условия для социально значимой деятельности и проявления активности, что, собственно, и способствует формированию патриотического сознания.

Педагоги-психологи выявили, что существуют определённые возрастные периоды, в которых имеются разные возможности патриотического воспитания. У детей в возрасте от 6-7 до 9-10 лет развивается способность наблюдать, анализировать события и явления, устанавливать причины и следствия, сравнивать и дифференцировать поведение, обобщать и делать соответствующие выводы, выражать собственное

мнение к происходящему, что служит психологической основой реализации патриотического воспитания учащихся на начальной ступени образования. [1, с. 24] Поэтому педагогам дополнительного образования, легче осуществлять патриотическое воспитание у школьников младшего возраста.

Кроме того, младший школьник имеет наглядно-образное мышление, а его эмоциональность способствует необходимому восприятию знаний об обществе, культуре Родины и ее истории. Поэтому особенности эмоциональности ребят необходимо использовать в развитии эмоциональной отзывчивости на образы-носители патриотических ценностей и при формировании интереса и желания поддерживать традиции своей семьи и народа (эмоционально-мотивационный критерий). В связи с этим ознакомление детей с традициями и обычаями Родины необходимо осуществляться на примере наглядных материалов, необычных и интересных исторических фактах, применяя на занятиях различные формы и методы работы. Педагог должен заботиться о том, чтобы в сознании ребенка, в его эмоциональной памяти запечатлелись детали окружающей природы, те любимые уголки, из которых постепенно складывается дорогой человеку мир.

Следует при этом учитывать и особенности отношений учащихся начальной школы со значимыми взрослыми (педагогом или родителями), способность к мышлению, самостоятельному ценностному выбору и визуализации собственной патриотической позиции в продуктах творчества (действенно-практический критерий) – все это необходимо учитывать при выборе тематики занятий.

Наиболее благоприятные условия для формирования патриотизма младших школьников имеются в системе дополнительного образования на занятиях декоративно-прикладным искусством. Эти занятия уже по своей природе есть носители народных традиций и позволяют детям погрузиться в таинственный, до конца не изученный творческий мир культуры России. Кроме того, многие исследователи отмечают, что декоративно-прикладное искусство имеет ярко выраженные характерные черты принадлежности к национальному достоянию своей страны: традиционность, коммуникативность, коллективный характер творчества, высокое совершенство языка, связь с окружающей жизнью, благодаря этим качествам происходит приобщение младших школьников к культуре, истории, традициям народа и семьи, формируется любовь и уважение к своей Родине [4, с. 18].

Эффективность патриотического воспитания школьников на материале декоративно-прикладного искусства России повышается при использовании взаимосвязанной и взаимодополняющей воспитательной работы. Различные игровые формы, экскурсии, творческие лаборатории значительно увеличивают интерес у школьников младшего возраста к посещению творческого объединения художественной направленности и ознакомлению с основами народного искусства, ремесел.

Кемеровская область – Кузбасс – многонациональный регион. Поэтому при планировании воспитательной работы учитываются этниче-

ские корни учащихся творческого объединения. В связи с этим немаловажным в организации воспитательно-образовательного процесса становится понятие этнической толерантности. В него входит уважение к ценностям и культурным особенностям других этнических групп, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности; расширение и углубление знаний учащихся не только о русской, но и о других национальных культурах, быте и традициях народов, живущих в Кемеровской области. При правильной организации данной работы постепенно на занятиях ребята осознают, что нет народа лучше или хуже другого. Главное, каков он человек, какие ценности своего народа, семьи в нём заложены, а не к какой национальности он принадлежит.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что, несмотря на существующие проблемы, народное декоративно-прикладное искусство остается плодотворным источником формирования не только трудовой и художественной культуры, но и патриотизма младших школьников. И это необходимо учитывать педагогам дополнительного образования при построении своих занятий.

Литература

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999 – 624 с.
2. Буткевич, В. В. Патриотическое воспитание учащихся: история и современность / В. В. Буткевич. – Минск : Нац. ин-т образования, 2010. -208 с.
3. Белова, Л. С. Воспитание патриотизма школьников с использованием информационных технологий / Л. С. Белова // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 12. – С. 23-28.
4. Бородина, Е. Н. Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей в полихудожественной деятельности : моногр. / Е. Н. Бородина; ФГБОУ ВПО «УрГПУ». Екатеринбург, 2015. -176 с.
5. Елисеев, А. В. Воспитание уважения к истории, культуре, национальным традициям народов России / А. В. Елисеев // География и экология в школе XXI века. – 2012. – № 7. – С. 30-35.

УДК 371

ВЛИЯНИЕ КИНЕМАТОГРАФА НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Я. Н. Грицкевич

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Моральное воспитание подростка формируется под влиянием различных факторов, таких как школа, семья, общение со сверстниками и, конечно, средства массовой информации. Кино оказывает большое влияние на подростков. Вот почему в процессе формирования

мировоззрения им нужна определенная ориентация, которая должна решить две задачи: 1 – направить на подлинные произведения киноискусства, 2 – защитить от низких, безнравственных фильмов.

Общение с выдающимися произведениями кино создает предпосылки для противостояния индивидуальному социальному, психологическому, нравственному кризису общества.

Киноискусство имеет особую роль в жизни подрастающего поколения, влияя на его мировоззрение, морально-нравственные ориентиры, чувства, образ жизни и психику, следовательно, кино – и телефильмы являются весьма значимым фактором социализации, задавая определенные модели социально-типического поведения, особенно в подростковом возрасте.

Кино формирует общественное мнение. Благодаря этому формируется идеология. Использовать методы подсознательного воздействия. Отношение общества формируется с помощью стереотипов, которые внедряются в кино. Это вызывает либо положительную, либо отрицательную реакцию на конкретное событие

Развитие кинематографа в стране может определять состояние общества. Любая социальная проблема может быть рассмотрена в фильмах.

Кинопропаганда существует во всех странах, во всех обществах. Это борьба с нацизмом, пропаганда любви к Родине, насилие и т. д. Например, в советских фильмах осуществлялась еще и профориентационная работа, т.к. культивировались профессии учителя, врача, рабочего, милиционера и т.п.

Влияние кино на восприятие человека очень разнообразно. Например, при просмотре комедии мы получаем положительные эмоции, улучшается настроение. Если мы смотрим фильмы ужасов, у нас возникают такие чувства, как страх, негатив и отвращение. Но стоит отметить, что фильмы затрагивают детей гораздо больше, чем взрослых. Когда ребенок смотрит фильм, он выбирает для себя положительных и отрицательных героев, девочки выступают в роли балерин, принцесс и других хороших героев, мальчики воображают, что они смелые герои, которые спасают людей, и таких примеров много.

Одним из ярких примеров влияния кинематографа является перестроечный период нашего общества.

С началом нового времени зрители желали обновления кино, так как к 1986 году зрителям начинает надоедать отечественное кино по причине того, что большинство фильмов были однообразными. Изначально виделись широкие перспективы в кинотворчестве, зрители лояльно отнеслись к новому образу кино и хотели увидеть в кинотеатрах такие темы, которые раньше было снять невозможно, например : «Не знаю ни одного правдивого фильма о службе в Советской Армии. Правда в кино?» или «Когда сможем увидеть правдивые художественные фильмы об Афганистане?»

Также кинолюбители стали сравнивать отечественный кинематограф с зарубежным. В этих рассуждениях и спорах указывалось на то, что иностранные фильмы в большем случае более эффективные и инте-

ресные чем наши и вызвали больше симпатии у зрителей, чем высокохудожественное советское кино. Кинокритики заявляли о том, что массовое кино ведет к декультурации общества, что фильмы с нравственно-культурным обликом заменят однотипные, проходные картины, но зрители, особенно подросткового возраста хотели развлекательное кино, не взирая на риск коммерциализации.

В связи с обширной перестройкой в киноиндустрии, опасения подтвердились. По подсчетам социолога НИИ киноискусства М.И. Жабского, за период 1980–1987 гг. в нашей стране было показано 2376 художественных фильмов, из них 1065 – зарубежных кинокартин, что составляло чуть меньше половины от всего российского кинорепертуара. Как упоминалось ранее советская публика сознательно шла на спектр подобных фильмов.

Затем он говорит о том, что киноэкспансия советского кинематографа зарубежными, а в большинстве случаев голливудскими фильмами произошла в конце 1980-х в кризисные моменты СССР, а затем и полная зависимость и нежелание зрителей смотреть отечественное кино [1].

Также в отечественном кино в конце 1980-х – начале 1990-х гг. участилось появление откровенных сцен в кино. Кинорежиссеры и маркетологи, поняв, как привлечь зрителя в кинотеатр, стали раскрывать потенциал актрис, с другой стороны, привлекая зрителя конкретными, чаще всего откровенными, моментами из картин.

В качестве примера можно привести фильм «Маленькая Вера», где режиссеру и всей актерской команде удалось воссоздать проблемы бытовой жизни, пьянства, конфликт отцов и детей, а также поспешность и необдуманность решений молодого поколения. У зрителей того времени мнения на счет фильма разделились на две противоположные стороны: одни обвиняют картину в излишнем натурализме, говоря о том, что в данном фильме это было излишне, так же аргументируя это тем, что представленная откровенность будет пагубно влиять на подрастающее поколение. Другая сторона утверждает обратное, что в этой картине это было необходимо, что кинорежиссерам не нужно бояться показать подобные сцены и вообще показывать жизнь такой, какой она есть, и также, что зрителям уже давно пора избавиться от ханжеских взглядов на жизнь и научиться принимать уже что-то новое.

В нынешнее время советское кино проигрывает в спросе у молодежи зарубежным кинокартинам. Причиной такого спада она считает продвижение новой политической агитации в стране. Нововведение в области кино привело только к затмеванию на кинорынке отечественного кино зарубежным. Из-за этого сложилась культурная ситуация, практически полностью направленная на уничтожение, размежевания советского кино. Кинематограф на своей территории и со своими реалиями воспроизводит тотальную мизансцену нашего общества.

Отечественный кинематограф часто страдает от непрофессионализма, а именно от непрофессионализма новых рабочих кадров, актеров, сценариев. Все это как губкой впитывается современной молодежью, переносится в реальные отношения, в реальную жизнь.

В целом можно заключить, что кинематограф влияет на социализацию подростков, и на основании внутреннего состояния подростки выбирают предпочтительные им передачи и фильмы. Досуг современного поколения формируется на основе просмотра фильмов, во многих из которых рекламируется агрессивное поведение и жестокое обращение.

Кинематограф действительно играет роль своеобразного буфера, в котором молодежь восполняет недостаток социализации, приобретает недостающие навыки, осваивает социальные роли, находит свои внутренние переживания.

Другими словами, психологические потребности, их количество и качество, связанные с условиями жизни, не могут быть существенными для определения принципов влияния кинематографа. В таком случае остаются потребности духовного характера – потребность в развитии личности; в осуществлении самого себя; в самореализации; в самоактуализации; в осмыслении своего назначения в мире; в удовлетворении чувства прекрасного, чувства справедливости; в сущностном познании окружающего мира и т.п. Выходя за границы социальной и биологической природы, данные потребности составляют особую сферу высших ценностей, духовного опыта, осмысления себя и своей жизни [2].

Большое внимание в современном мире уделяется телевизионным программам, человек живет в медиатизированном пространстве, которое стало новым видом проведения досугового времени. Средства массовой коммуникации проникли во все сферы жизни подростков.

Ценностные ориентации современной молодежи формируются гламурными фильмами с их обеспеченными финансами героями, легкими решениями проблем и аморальным поведением, которое преподносится в качестве привлекательной особенности.

Таким образом, складываются условия для образования иного типа человека, с другой психикой и телесностью, духовностью и системой эстетических ценностей. Это, на наш взгляд, связано с проникновением новых технологий во все сферы общественной жизни и об опасности ее дегуманизации.

В этих условиях задачи воспитания молодежи, в том числе и с использованием кинематографа, непосредственно связаны с условиями формирования человека грядущей культуры и цивилизации. Тем более что в государственных образовательных стандартах нового поколения делается акцент на такие характеристики личностного развития обучающихся как идентичности личности, формирование картины мира, ценностных ориентиров и *самоопределения* [3].

Литература

1. Танис, К. А. Кино и зритель в эпоху перестройки: изменение горизонта зрительских ожиданий в 1980-1990е годы // Вестник Пермского университета. – 2019. – № 3. – С. 29.
2. Грицкевич Н.К., Решотка Ю.Н., Рождественская А.Н. Развитие профессионального самоопределения обучающихся в условиях современной образовательной среды / Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical review). – 2019. – Вып. 5. (27). С. 142-149.

3. Буравлева Н. А., Грицкевич Н. К. Ценностно-смысловые аспекты подготовки личности к профессиональной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. Вып. 4 (18). С. 96-101

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНЫХ ВОПРОСОВ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е. В. Дозморова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

В настоящее время профессиональные квалификационные требования педагога общего образования предполагают наличие не только определенных знаний по специальности, но готовности и возможности их использования в различных педагогических ситуациях (в том числе и ситуациях неопределенности). Такой подход акцентирует внимание на наличие у педагога творческой индивидуальности в его педагогической деятельности, которая способствует организации творческой образовательной.

Формирование творческих качеств личности будущего педагога, способности к творческой педагогической деятельности имеет особую актуальность и является одной из главных целей системы высшего педагогического образования. Центральным звеном в формировании творческой личности является творческое мышление.

В психолого-педагогических исследованиях авторы (Д.Н. Богоявленская, [1], Э.Г. Гельфман [2], М.И. Махмутов [4], Я.А. Микк [5] и др.) рассматривают проблему формирования и развития творческого мышления с позиции создания специальных дидактических условий. Особой дидактической категорией, создающей возможности для развития творческого мышления, является вопрос. С помощью учебных вопросов можно подвести обучающихся к различным уровням понимания учебного материала, в том числе, творческого уровня. Анализ литературы разных областей научных знаний (психологии, философии, педагогике, методике), свидетельствует о наличии объективных научно-методических предпосылок для разработки специального подхода к оценке дидактических возможностей вопросов, а также методики их применения в целях развития творческого мышления обучающихся [3].

Закономерности развития творческого мышления могут выступать в качестве методологической основы такого подхода, а условия его развития – через фактор понимания путем обогащения понятийного, рефлексивного и эмоционально-оценочного опыта обучающихся с помощью учебных вопросов.

Теоретическим обоснованием дидактических возможностей вопросов, для развития творческого мышления необходимо учитывать:

- понимание образовательного процесса как многоуровневой системы, определяемой: общими закономерностями познавательной деятельности, личностно – ориентированной дидактической концепцией;

- определение понятия «творческое мышление» через выделение его основных показателей и соотнесение с целями обучения;
- возможности учебного вопроса при проектировании образовательной деятельности в зависимости от разнообразия дидактических целей;
- необходимость построения типологии вопросов, основанной на свойствах и закономерных связях развития творческого мышления через уровневое понимание учебного материала и обогащение когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта обучающихся;
- предметное содержание учебного текста, как средства организации познавательной активности обучающихся;
- недостаточное внимание к использованию вопросов (как к дидактическому средству) педагогами в процессе организации образовательной деятельности студентов [3].

На основании выделения дидактических возможностей учебного вопроса в эффективности формирования и развития творческого мышления обучающихся, нами была построена типология вопросов, в основу которой положено уровневое понимание учебного материала [3]. К первому типу вопросов отнесем вопросы для ориентировки в информационном поле изучаемой проблемы. Результатом работы с ним является понимание того, какие факты нужны для получения решения. Назовем этот тип вопросов *воспроизводящим*.

Ко второму уровню отнесем те вопросы, ответы на которые предполагают: понимание контекстной информации, которую можно додумать, реконструировать из учебного текста и контекста; выделение главного; установление связей между понятиями; объяснение причин; использование разных способов интерпретации фактов и явлений; обобщение понятий отношений и действий; соотнесение своих действий с целями собственной деятельности; готовность оценивать качество отдельных «шагов» собственной интеллектуальной деятельности и контролировать свои учебные действия. Назовем тип вопросов, направленных на этот уровень понимания – *объяснительным*.

Для третьего уровня понимания характерно:

- предвосхищение последствий принимаемых решений, а также прогноз возможных изменений проблемной ситуации;
- учет разных мнений и познавательных позиций;
- готовность принимать любые необычные сведения, умение анализировать провокационные ситуации;
- способность к свертыванию процесса рассуждения и системы соответствующих действий;
- осознание возможности множества разнообразных, в том числе альтернативных мысленных «взглядов» на одно и то же явление;
- самостоятельная работа по усвоению нового материала;
- порождение субъективно новых интеллектуальных продуктов и смыслов.

Тип вопросов, направленных на третий уровень понимания назовем *творческим*.

Для решения проблемы диагностики развития творческого мышления обучающихся, мы учитывали такие качества творческого мышления как гибкость мышления, беглость мышления, оригинальность мышления. Желание обучающегося использовать свой творческий потенциал в образовательной деятельности является критерием его творческой инициативы. Этот критерий мы назвали творческой инициативой. По тому, какие задания выбирают обучающиеся с позиции их продуктивного или репродуктивного характера, можно судить об их инициативе.

В качестве интегрального критерия развития качеств творческого мышления мы выделили способность обучающихся отвечать на вопросы рефлексивного типа и их способность задавать вопросы такого типа. На рис. 1 представлена методическая модель использования типологии вопросов, которая основана на уровневой системе понимания учебного материала и интеграции понятийного, рефлексивного, эмоционально-оценочного опыта обучающихся, способствующая повышению качества предметной подготовки и развитию качеств творческого мышления: беглости, оригинальности, гибкости, инициативы и рефлексивности.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская – Ростов : Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – С. 173.
2. Гельфман, Э. Г. Методические основы конструирования учебных текстов по математике для учащихся основной школы / Э. Г. Гельфман – Томск, 2004. – С. 257.
3. Дозморова, Е. В. Развитие творческого мышления учащихся 5-6-х классов на уроках математики с помощью учебных вопросов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дозморова Е. В. – Томск, 2008. – 175 с.: ил. [РГБ ОД, 61 09-13/410 3].
4. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская – Москва : Педагогика, 1989. – 218 с.
5. Микк, Я. А. Понятность учебного текста и связи в нем / Я.А.Микк // Советская педагогика и школа. – Тарту, 1970 – С. 5.

УДК 159.91

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССА И УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РАБОТНИКА В ОРГАНИЗАЦИИ

С. С. Живцова

МАОУ «Гимназия № 24 им. М. В. Октябрьской», г. Томск

В современном мире ощущается нехватка знаний о методах в области исследований работы со стрессом в профессиональной деятельности. Данная тема широко исследуется как отечественными, так и зарубежными авторами, несмотря на это, проблема стресса и методов работы с ним, в современных психологических теориях раскрыта недостаточно.

Все когда-нибудь переживали стресс, все говорят о нем, некоторые любят прикрывать стрессом свою лень, но не многие могут точно объяснить его значение. А ведь зная суть понятия «стресс» и весь сложный комплекс проблем, связанных с ним, умея грамотно оценивать и направлять свои эмоции, можно и не попасть в его сети. Как говорится «правильно поставленный диагноз – уже половина лечения!».

Понятие «стресс» содержит различный смысл, который находится в зависимости от событий, происходящих на этот момент. Существует дифференциации, предложенной Д.Р. Нитше, где стресс – это неоднозначное понятие, включающее в себя четыре высказывания определяющие свой основной смысл. К примеру:

1. Стресс как мероприятие, несущее вспомогательную нагрузку. В данном случае стресс считается ситуативным, раздражающим феноменом, который обременяет, усложняет направление мероприятий.
2. Стресс как реакция. Стресс имеет возможность быть реакцией на конкретное мероприятие и в данном случае именуется психологической реакцией, связанной со стрессом (стрессовым переживанием).
3. Стресс как переменная. В данном случае стресс рассматривается в облике временного процесса между раздражителем и реакцией на него.
4. Стресс как трансактный процесс. Стресс имеет возможность быть представленным конфликтом индивидуума с находящимся вокруг миром [1].

В 1946 году Ганс Селье начал использовать понятие «стресс» для описания общего адаптационного напряжения: «особое состояние организма человека и млекопитающих, возникающее в ответ на сильный внешний раздражитель». В 1956 г. он расшифровал это понятие как «стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [2, с. 123–139].

В зависимости от эмоциональной составляющей (позитивной или негативной) стрессы бывают полезные (эустрессы), активизирующие, которые дают положительный толчок энергии нашему организму и вредные (дистрессы) – разрушительные стрессы, которые вызывают перенапряжение и при длительном времени воздействия на организм могут перерасти во что-то более опасное, например, депрессию. Различие между стрессором и стрессом было первым важным шагом в анализе этого явления, которое мы все испытывали на собственном опыте. Стрессор – это стимул, обладающий способностью запускать реакцию борьбы или бегства. По происхождению бывает: биологическим, социальным, психологическим и философским [5, с. 128–133].

Г. Селье также отмечал, что стресс – это обязательный компонент жизни, сопровождающий любые эмоции. Известно, что человек, находящийся в состоянии умеренного стресса, чувствует себя мобилизованным, деятельность его оказывается более успешной, чем в спокойном состоянии. Но, если напряжение становится достаточным сильным,

возникает торможение или чрезмерная суетливость [2, с. 123–139]. Таких дистрессов следует избегать, так как они могут вызвать непоправимый вред для здоровья человека.

В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает основную и значимую часть. Она позволяет проявить свои способности, реализовать потребности, найти единомышленников, стать востребованным, удовлетворенным и счастливым, но при неблагоприятных условиях может стать источником стресса.

Профессиональный стресс бывает трех видов: рабочий (возникает по причинам, связанным с условиями труда, организацией рабочего места), производственный (связан с профессией, родом или видом деятельности) и организационный (возникает вследствие негативного влияния на работника особенностей организации). Профессиональный стресс – многообразное явление, проявляющееся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации, возникающие в трудовой деятельности [4].

Разновидности профессионального стресса – эмоциональный, информационный, коммуникативный. К первичным последствиям стрессов в профессиональной деятельности относятся различные виды психических состояний. Вторичные состояния возникают при отсутствии или несвоевременности реабилитационных и восстановительных процедур, при отсутствии или недостаточной поддержке со стороны значимых людей.

К вторичным последствиям стрессов в профессиональной деятельности относится и профессиональное выгорание персонала, которое в наше время широко распространено. Обнаружение этого феномена произошло в 70-х годах XX века. Исследования показали, что профессиональное выгорание является приобретённым стереотипом профессионального поведения, в большей степени ему подвержены люди, работающие в сферах «помогающих профессий». Возможно проявление переноса профессионального шаблона в поведении человека на личную жизнь. В наибольшей степени профессиональная деформация выражена у представителей тех профессий, чья работа связана с людьми, имеющими отклонения от нормы (физической, интеллектуальной, поведенческой).

В настоящее время для повышения уровня психологического здоровья работников особенно актуальны следующие направления: гештальт-терапия, когнитивная психотерапия, психодрама, когнитивно-поведенческая психотерапия, телесно-ориентированная психотерапия, терапия творческим самовыражением, логотерапия, эмоционально-стрессовая психотерапия, эмоционально-образная терапия, социально-психологический тренинг.

В целях повышения уровня психологического здоровья персонала в профессиональной деятельности необходимо использовать такую форму работы со стрессом как психотерапевтические методы, обучать работников навыкам саморегуляции, вырабатывая у них собственные модели преодоления стрессов.

Литература

1. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 336 с.
2. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва : Прогресс, 2009. – 127 с.
3. Гринберг, Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 496 с.
4. Набиуллина, Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) : учеб. пособие. – Казань : ИП Тухтаров В. Н, 2003. – 64 с.
5. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 256 с.

УДК 159.9

ВОЛОНТЁРСКАЯ ПРАКТИКА В РАМКАХ РОССИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

А. Б. Запольская

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что добровольческое (волонтёрское) движение постоянно развивается в России и популярно среди молодёжи школьного возраста.

По мнению заместителя министра образования и науки РФ Павла Зенькович, «...за последние годы волонтёрство в нашей стране состоялось и активно развивается. Он уверен, что будущее добровольчества за воспитанием подрастающего поколения, а РДШ – это самый действенный инструмент в этой сфере!» [4].

Развитие добровольчества (волонтёрства) в рамках РДШ является основной частью системы развития добровольчества в России. Вовлечение в волонтёрство школьников способствует формированию социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей Российской Федерации.

В целях совершенствования государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, содействия формированию личности на основе системы ценностей, присущей российскому обществу, в 2015 году была создана Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (далее РДШ) [5].

Одно из направлений РДШ – это популяризация здорового образа жизни:

- формирование у детей позитивного отношения к здоровому образу жизни;
- присвоение созидательной здоровьесозидательной философии;
- формирование активной жизненной позиции по отношению к здоровью, проявляющейся в поведении и деятельности и осознанном противостоянии разрушающим здоровью факторам.

Для реализации этого направления в рамках Муниципального штаба РДШ «Исток» МБУ ДО ЦДТ был сформирован отряд «Волонтёры»

медики» из учащихся 7-8 классов, желающих получить знания и практические навыки по профессиям, связанным с медициной деятельностью. Данная волонтерская практика организуется МБУ ДО «Центр детского творчества» совместно с ГБУЗ Ко «Киселёвская детская больница» на основе договора о социальном партнёрстве (сетевое взаимодействие).

Цель волонтерской практики в медицинском учреждении – формирование у подростков профессиональной идентификации и ценностных ориентаций личности в процессе волонтерской деятельности в области «медицины».

Совместно с медицинским персоналом городской детской больницы волонтеры-медики:

- изучают общие вопросы волонтерского движения в сфере здравоохранения;
- знакомятся с основными детскими болезнями, их симптомами и видами диагностических исследований, историями болезни, причинами заболеваний, мерами их профилактики, правилами личной гигиены ребёнка;
- изучают первичные навыки по оказанию первой доврачебной помощи;

В процессе практической деятельности ребята осваивают правила оказания помощи в транспортировке пациентов, учатся сопровождать больных на диагностические и лечебные процедуры, помогают медицинскому персоналу в уходе за пациентами, в отслеживании динамических показателей (температура тела), в поддержании гигиены помещений, в котором находятся больные дети.

Особый интерес у ребят-волонтеров вызывает участие в акциях и выездных мероприятиях, которые организуются в медицинских и образовательных учреждениях города. Такие массовые мероприятия, направлены на повышение медицинской грамотности населения, пропаганду ведения здорового образа жизни, поддержание здоровья с раннего возраста. Волонтеры-медики постоянные помощники организаторов спортивных и иных массовых мероприятий. Вместе с медицинскими работниками они участвуют в их сопровождении, учатся оказывать первую доврачебную помощь.

Прохождение подобной практики позволят учащимся узнать основные особенности работы медицинского работника и способы организации волонтерской помощи детям, находящимся на стационарном лечении. Участие в занятиях и мероприятиях данной практики помогает учащимся сориентироваться в выборе специальности для поступления в учреждения профессионального образования и сделать осознанный выбор будущего профессионального пути.

Плюсами привлечения школьников города в добровольческую медицинскую деятельность являются: помощь медицинскому персоналу, новые идеи, распространение здоровьесберегающей информации среди населения, популяризация медицинских профессий среди молодежи, дополнительные знания, опыт, развитие личностных качеств и т.д.

Опыт работы с отрядом волонтерами-медиками позволил увидеть эффективность и перспективность такого вида деятельности в рамках организации дополнительного образования.

Во-первых, для успешной работы по вовлечению учащихся в добровольческую деятельность образовательная организация более устойчива и эффективна. Поэтому в достижении своих образовательных, воспитательных, профориентационных целей есть возможность сделать работу волонтеров-медиков максимально полезной, комфортной и позитивной для них самих и социума.

Во-вторых, в данном направлении работы центра дополнительного образования особую важность имеет имидж волонтерского объединения. Он должен отражать характер деятельности и нести яркую, эмоциональную, позитивную нагрузку. Имидж волонтерского объединения включает в себя значимые составляющие:

- миссия деятельности – ожидаемый результат совместных усилий, направленность организации, ее ценностные ориентации, декларируемые принципы;
- общественное мнение – то впечатление, которое деятельность производит на членов местного сообщества, оценочные суждения, вызванные этой деятельностью;
- внутренняя культура – стиль межличностных отношений, эмоционально-психологический климат, принятые формы взаимоотношений среди участников взаимоотношений;
- организационная культура – взаимоотношения, установившиеся между педагогами и учащимися профессиональной пробы, степень общей организованности, дисциплина, порядок и системность в деятельности [3].

Всё вышесказанное подтверждает, что волонтерская деятельность в области медицины носит не просто социальный характер, а ещё и осуществляет функцию нравственного воспитания молодого поколения, способствует возрождению фундаментальных ценностей, таких как милосердие, гуманность, отзывчивость, принятие и др. И как сказал председатель Всероссийского общественного движения «Волонтеры-медики» Павел Савчук: «Волонтерство становится новым трендом современной российской реальности. Оно формирует у участников позитивные жизненные ценности и ответственность за свою страну, повышает доверие между государством и обществом, рождает чувство сопричастности. Если говорить про сферу здравоохранения, то волонтеры делают отрасль более открытой – в хорошем смысле слова, конечно» [2].

Литература

1. Бодренкова, Г. П. Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике : учебно-методическое пособие / Г. П. Бодренкова. – Москва : Правда, 2013. – 320 с.
2. Всероссийское движение «Волонтеры-медики» [2007]: [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn----ctbhcbtapdmikb4a2a0m.xn--p1ai/> (дата обращения: 05.10.2020).

3. Лучшие практики добровольчества: [Электронный ресурс] / Фонд «Созидание» [сайт]. [2007]. – URL: <http://www.volunteersector.ru> (дата обращения: 05.10.2020).
4. Российское движение школьников [Электронный ресурс] / Единая служба координации РДШ [сайт]. [2013]. – URL: <https://xn--d1axz.xn--p1ai/> (дата обращения: 05.10.2020).
5. Социальная работа с молодежью : учебное пособие / под ред. Басова Н. Ф. – Москва : Просвещение, 2007. – 235 с.

УДК 159.9

РОЛЬ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

О. В. Кем

*МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 24»,
г. Киселёвск, Кемеровская область*

Современное общество исключительно динамично, постоянные изменения требуют непрерывного повышения образовательного уровня человека в течение всей жизни. Эту особенность современного общества отражает Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования. ФГОС определяет требования к результатам обучения школьников. При этом выделяются личностные, метапредметные и предметные результаты обучения [2, с. 17]. Среди них особое место занимают метапредметные результаты.

В рамках метапредметного обучения ребёнок должен не только спланировать свою деятельность и найти нужную информацию, но и легко включаться в диалог с другими учащимися и учителем [3, с. 128]. При работе с метапредметом ученик должен уметь структурировать полученные знания.

Для формирования метапредметных результатов наиболее подходящим методом является метод проекта. Причина популярности данного метода заключается в условиях современного информационно переполненного общества, в котором стремительно устаревают знания о мире, а также требованиями ФГОС, где прописана необходимость не преподносить обучающимся готовые знания, а научить их приобретать эти знания самостоятельно, свободно ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно решать поставленные учебные задачи [3, с. 129].

Содержание школьной географии обладает богатыми возможностями в плане вовлечения учащихся в проектную деятельность, что подтверждено требованиями к уровню подготовки выпускников основной средней школы по географии.

В планируемых результатах обучения в вариантах программ по географии для общеобразовательных учреждений ставятся задачи обучения школьников оценивать и прогнозировать положительные и отрицательные изменения природных объектов под воздействием человека на

примере рек, озер, болот, подземных вод, рост населения, изменения соотношения городского и сельского населения, развитие системы городских поселений, развитие хозяйства отдельных районов страны, своего региона и своей местности [1, с. 95].

Проект может включать элементы докладов, рефератов, исследований и любых других видов самостоятельной творческой работы учащихся, но только как способов достижения результата проекта.

В методике учебных проектов на уроке географии можно выделить следующую типологию проектов и их особенности [1, с.100-101].

Исследовательские проекты предполагают чёткое определение предмета и методов исследования. Проектная деятельность в данном направлении изучает географические проблемы, историко-культурные, социальные, экологические аспекты географии. Данные учебные проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности, предмета исследования, социальной значимости, методов, в том числе и экспериментальных. Такие проекты имеют структуру, приближенную к научным исследованиям. Исследовательские проекты, как правило, продолжительные по времени. Специфика предметного содержания географии позволяет организовать исследовательские проекты на местности. Примером таких проектов могут быть следующие «Влияние внешних факторов на форму и размер снежинок», «Определение свойств почвы», «Использование местных признаков для ориентирования», «Изучение характера миграции населения города» и др.

Творческие проекты рассматриваются как самостоятельная итоговая работа школьника по изучению раздела или темы. Данные работы направлены на создание картографических моделей, макетов, графических схем. Проектная деятельность данного направления не имеет детально проработанной структуры, она только планируется и далее развивается в процессе работы. В каждом конкретном случае необходимо продумать планируемые результаты и формы их представления это может быть: макет, газета, альбом, видеофильм, кроссворд, статья, презентация. Выполнение такого проекта будет способствовать развитию творческих способностей, инициативы, развитию логического мышления, познавательных и воспитательных функций, закреплению знаний, умений и навыков обучающихся.

Игровые проекты – создание таких проектов направлено на передачу впечатлений, эмоций, возникающих при изучении природных явлений и географических открытий. Структура данного проекта может оставаться открытой до завершения работы над проектом. Обучающиеся могут применить на себя роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Примером проектной деятельности могут служить уроки, проведенные в виде пресс-конференции по учебным темам или разделам; «суд» над какой-либо проблемой или явлением; КВН, круглый стол; игра; викторина.

Информационные проекты направлены на поиск информации об объекте или явлении, где происходит анализ, обобщение и дальнейшее

представление информации. Проектная деятельность направлена на сбор информации о каком-то явлении, происходит ознакомление с информацией, обобщение фактов, предназначенных для класса. Учебной целью данного вида проекта является формирование умений находить, обрабатывать и представлять информацию. Данный тип проекта можно применять на уроках географии с обучающимися разных возрастных групп. Работа над информационными проектами позволяет реализовать творческий потенциал обучающихся, организовать сотрудничество с педагогом и одноклассниками. В данном типе проектов формируются общеучебные, предметные, информационные и коммуникативные ключевые компетенции школьника. Примеры проектов: «Электронный альбом «Животные саванны», «Справочник «Виды облаков», «Виртуальная экскурсия», реферат «Освоение Арктики» и др.

Практико-ориентированные проекты связаны с экспериментальной работой, где реализуются наблюдения, экспериментально-измерительные работы на местности пришкольного участка. Данная проектная деятельность отличается чётко обозначенным с самого начала работы результатом предполагаемой деятельности его участников, который ориентирован на интересы самих обучающихся. Такой проект требует хорошо продуманной структуры деятельности на всех этапах проектной работы. Важны и ход работы, и обсуждение, и корректировка совместных результатов, и организация презентации полученных результатов, и способов внедрения в практическую деятельность. В данном проекте приходится вникать во все тонкости вопросов проекта, работать с дополнительной литературой, учиться мыслить творчески. Данные виды проектов могут расширить кругозор, что поможет сформировать практические умения, пробудит интерес к творчеству школьников. Практико-ориентированный проект предполагает реальный результат работы, носит прикладной характер. Примерами данных проектов по географии могут быть: оформление выставки горных пород для кабинета географии, проекты освоения территории, проекты по созданию новых объектов или маршрутов. Например, «Выставка минералов и горных пород», «Изучение последствий хозяйственной деятельности человека на природный ландшафт территории», «Экономия энергоресурсов в бытовых условиях», «План озеленения школьной территории» и др.

В современной школьной образовательной деятельности чаще всего встречаются проекты смешанного типа, с элементами исследования и творчества обучающихся. В классно-урочной системе образования при изучении естественнонаучных предметов можно использовать информационные мини-проекты и краткосрочные исследовательские проекты [4, с. 134].

Краткосрочные исследовательские проекты эффективно использовать при проведении практических и лабораторных работ, а также при проведении урока-конференции, круглого стола, или урока в виде игровой деятельности.

Работая над проектом, обучающиеся выходят за рамки учебных программ, обращаются не только к справочной литературе, но и к

интернет-ресурсам, и к электронным источникам. А это приводит к формированию личности, обладающей информационной культурой в целом.

Работа в группе над решением общей проблемы формирует личность, способную осуществлять коллективное целеполагание и планирование, распределять задачи и роли между участниками группы, действовать в роли лидера и исполнителя, координировать свои действия с действиями других членов группы, осуществлять коллективное подведение итогов, разделяя ответственность с членами команды.

Таким образом, применение проектной деятельности в учебном процессе формирует метапредметные умения и навыки, включающие в себя умение решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы; соответствовать предъявляемым повышенным требованиям к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности.

Литература.

1. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность школьников / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, А. П. Чернявская // Завуч. – 2014. – № 2. – С. 94–117.
2. Глухарева, О. Г. Влияние проектного обучения на формирование ключевых компетенций у учащихся старшей школы / О. Г. Глухарева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. – № 1. – С. 17–24.
3. Ильина, А. В. Организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся в условиях введения нового образовательного стандарта / А. В. Ильина // Научно-теоретический журнал ЧИППКРО. – 2011. – № 11. – С.127–132.
4. Лазарев, В. С. Проекты учащихся: проблема, действия, план, оценка / В. С. Лазарев // Народное образование. – 2016. – № 4-5. – С.133–142.

УДК 159.9

СОЗДАНИЕ РУКОТВОРНЫХ ПРЕДМЕТОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА КАК СПОСОБ САМОВЫРАЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Г. В. Костырина

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

Декоративно-прикладное творчество – является популярным видом творческой деятельности, продукты которого имеют не только эстетическую ценность, но и практическое применение, в любые времена. Творчество – сложный психический процесс, связанный с характером, интересами, способностями личности [1].

С точки зрения психологии, процесс занятия творчеством помогает детям вырабатывать свою индивидуальность, справляться с эмоциями и обогащать внутренний мир. Творческое начало есть у каждого человека, но именно в детстве его необходимо выявить, а развивать лучше всего начинать в младшем школьном возрасте, когда у ребенка уже имеются определенные начальные знания, умения и навыки [2, с. 21].

Гуманистические психологи (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) полагают, что основа художественного творчества – потребность в самоактуализации, самореализации своего «Я». А для развития психологически здоровой личности и адекватного осознания себя в реалиях окружающего мира, необходимо самовыражение [3, с.139].

«Самовыражение – основной механизм осознания себя и мира, особенно в детском возрасте», полагал А.А. Потебня. Он считал, что человек стремится к самовыражению, самосовершенствованию, и поэтому занимается творчеством [5, с. 214].

Изготовление своими руками поделок имеет огромное влияние на дальнейшее самовыражение личности ребенка. Каждый ребенок – это отдельный мир со своими чувствами, эмоциями и впечатлениями, и ему нужно помочь, найти выход этим эмоциям, посредством изготовления предметов декоративно-прикладного творчества собственными руками [4]. Занимаясь изготовлением рукотворных предметов, у детей младшего школьного возраста формируются волевые качества, умение преодолевать свою лень и объективные трудности, а также возможность для проявления активности во всех творческих начинаниях и желания доводить дело до завершения.

В ходе занятий творчеством учащиеся младшего школьного возраста начинают понимать, что реальность можно воспринимать и изображать по-разному. По мнению А. Сухомлинского «...дети не просто переносят на бумагу что-то из окружающего мира, а живут в этом мире, входят в него, как творцы красоты, наслаждаются этой красотой» [6, с. 43]. Воображая и фантазируя в процессе рукотворного творчества, ребенок познает мир и свободно демонстрирует то, что важно для него сейчас, в чем он наиболее успешен.

Для того, чтобы формирование детского самовыражения происходило в гармоничной обстановке, необходимо обеспечить всестороннее развитие личности ребенка в момент творческой деятельности. К сожалению, многие дети младшего школьного возраста не получают в должном объеме занятий творчеством, так как самостоятельно родители не знают, чем именно и как нужно заниматься с ребенком. Поэтому становясь старше, дети боятся самостоятельно работать руками. Им проще сказать, что они не умеют рисовать, лепить, вышивать и так далее, ведь так и спроса с них будет меньше. А ведь существует множество видов творчества, где ребенок может найти себя – это квиллинг, батик, оригами, выжигание, пэчворк, икебана, мыловарение, скрапбукинг, декупаж и многие другие техники декоративно-прикладного искусства.

Начиная обучать детей творчеству, важно донести до них мысль, что занятия творчеством из детского досуга могут перерасти впоследствии в любимое хобби или даже в самостоятельную профессиональную деятельность. Если ребенок с удовольствием осваивает такие техники декоративно-прикладного творчества как скрапбукинг, декупаж или квиллинг, в будущем эти знания помогут им стать профессиональным дизайнером или ювелиром и организовать собственную творческую студию.

Так, например, увлечение детей конструированием и складыванием бумаги (оригами) учит их решению геометрических задач на плоскости и в пространстве, развивает их математические способности, что в дальнейшем позволит им стать замечательными строителями, инженерами и архитекторами.

Дети, которые любят работать с природным материалом, с любовью относятся к живой природе, учатся беречь и оберегать ее, впоследствии из них получатся отличные биологи, зоологи, флористы и т.д.

Любовь к «иголке и нитке», таит в ребенке творческую личность, которая со временем реализуется в работе модельера или проявится в швейном мастерстве.

А если ребенку легко дается видение цветов и красок, он умеет передавать свои мысли и фантазии с помощью рисования, то ему открыты двери в мир художественного искусства. В наше время профессия художника имеет множество направлений: от художника-визажиста до художника-мультипликатора.

Кроме этого, на примере изделий народных мастеров декоративно-прикладное творчество позволяет воспитывать у учащихся духовно-нравственные ценности, формировать эстетический вкус, обогащать их художественными знаниями, а также дает возможность развивать у них трудовые умения и навыки, вести психологическую и практическую подготовку к труду и выбору будущей профессии. Задача педагога заключается в том, чтобы пробудить в ребенке творческие способности, заложенные самой природой.

Особенности нашей профессии позволяют учить детей творчеству, не ограничивая их шаблонными рамками. При этом необходимо максимально использовать потенциал и индивидуальные способности младших школьников, обучая их различным прикладным техникам, чтобы они могли выбрать для себя, понравившийся вид прикладного творчества.

В процессе изготовления поделок, выполненных своими руками, у детей получаются авторские, ни с чем не сравнимые изделия декоративно-прикладного искусства. Это одни из способов самовыражения личности, дающий ребенка возможность творить, проявлять фантазию, раскрывая свои многогранные способности в творчестве.

В своём творческом объединении художественной направленности в процессе обучения работе с природным материалом использую в качестве образцов предметы народного творчества, обращаю внимание учащихся на неповторимую индивидуальность каждой работы, отличительную черту каждого мастера. Сама природа является помощником для мастера, ведь в природе нет двух абсолютно одинаковых шишек, камушков, ракушек и т.д. Засушенные листья, семена растений, древесные грибы, корни деревьев и многое другое в умелых руках, превращаются в красивые и полезные предметы ручного труда. Прелесть этих работ – в их неповторимости. Работая с природным материалом, младшие школьники вкладывают свои фантазию и умения в каждое рукотворное изделие, в результате чего получают оригинальные и уникальные творческие работы.

Бумага – простой, доступный и легко обрабатываемый материал, используемый на занятиях для творчества. Знакомя ребят с основами различных техник бумагопластики (оригами, торцевание, скрапбукинг, квиллинг), одновременно изучаем основы моделирования бумажной скульптуры и конструирования объемных композиций. При работе с бумагой у детей формируется конструктивное мышление, развивается творческое воображение и художественный вкус. При этом виде занятий, создавая образы, дети не только отображают их структуру, но и выражают свое отношение к ним, придавая каждому изделию свой характер, используя различные цвета, фактуры, формы.

Бросовый материал даёт огромные возможности для выражения детских фантазий. Важно то, что такой материал для поделок всегда находится под рукой. В процессе работы с бросовым материалом особое внимание уделяю экологическому аспекту деятельности. Кроме того, важно, что ребята осваивают многообразные способы работы с различными инструментами, подбирая их для обработки конкретного материала.

Для освоения начальных швейных навыков с учащимися младшего школьного изучаем прикладную технику «изонить», позволяющую научиться выполнять простейшие швы на картоне. Учащиеся знакомятся с разными видами ниток, их местоприменением, приобретают умение работать с иглой. Техника «изонить» включает и нетрадиционную работу с нитками: поделки из помпонов, плетение народной куклы, нитяная графика.

Большую роль в привлечении младших школьников к декоративно-прикладному творчеству играет организация детских выставок, конкурсов, мастер-классов, фестивалей. Принимая участие во всех выше перечисленных мероприятиях учащиеся, знакомятся с историей разных народов, с их редкими промыслами и порой утраченными декоративными техниками и им непременно захочется попробовать себя в том, или ином виде творчества, стать значимым на уровне семьи или школы, и быть причастным к истории своего народа.

В целом знакомство с разными материалами, освоение вышеперечисленных техник, участие в выставках и фестивалях нацелено на повышение самооценки ребенка через осознание себя – «я умею, я могу» – и создание условий для самовыражения личности. Это позволяет развивать у младших школьников оригинальность способа самовыражения, находчивость в поисках решения поставленных задач. В результате таких поисков и открытий творческая деятельность учащихся становится свободной, радостной и успешной, у них появляется здоровая потребность преобразовывать окружающий мир.

Литература

1. Гилфорд, Дж. Концепция креативности [Электронный ресурс]: / Дж. Гилфорд, Э. П. Торренс. – 1967. – URL: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-2-1/142.htm> (дата обращения: 04.10.2020).

2. Кошаев, В. Б. Декоративно-прикладное искусство: Понятия. Этапы развития : учеб. пособие для вузов / В. Б. Кошаев. – Москва : Владос, 2010. – 240 с.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 351 с.
4. Наука. Клуб. Образовательный портал. [Электронный ресурс]. – URL: <https://nauka.club/kulturologiya/dekorativno-prikladnoe-iskusstvo.html> (дата обращения: 04.10.2020).
5. Потебня, А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – Москва : Искусство, 1976. – 614 с.
6. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский ; сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. – Москва : Политиздат, 1982. – 270 с.

УДК 159.9

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЁРАМИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕЛЬСКОЙ ТЕРРИТОРИИ

Л. М. Кольцова

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

Сегодня главной задачей образования является не только овладение суммой знаний, но и развитие творческого, самостоятельного мышления обучающихся, формирование умений и навыков, необходимых для самостоятельного поиска, анализа и оценки информации. Очевидно, что одно только общее образование не в состоянии решить эту проблему. Новые задачи, которые современная жизнь ставит перед образованием, можно решить, лишь объединив усилия всего педагогического сообщества, поэтому одной из важнейших задач образовательной политики государства на современном этапе выступает организация всестороннего партнерства. Это означает, в том числе, и развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях системы образования. [3].

Инновационное развитие российской системы образования предполагает взаимодействие общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования муниципального и регионального уровней в единое образовательное пространство, где каждое учреждение является уникальным по своим целям, содержанию, методам и приемам деятельности.

В настоящее время под сетевым взаимодействием [2] понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий. Сетевое взаимодействие позволяет усиливать ресурс любого инновационного учреждения за счет ресурсов других учреждений.

Сеть помогает найти прецеденты, получить экспертизу собственных разработок, расширить перечень образовательных услуг для учащихся, в том числе, посредством реализации общеобразовательных программ в сетевой форме.

Центр детского творчества в Киселёвском городском округе, многопрофильное учреждение дополнительного образования детей, одно из зданий которого расположено в отдалённом районе, посёлке Карагайлинский.

Дополнительное образование в современных условиях – это работа трёх составляющих компонентов: лицензия на оказание дополнительного образования, педагог дополнительного образования и программа дополнительного образования. К сожалению, в условиях сельской местности, где кадровый голод явление привычное, одно из условий зачастую не исполняется. Для этого взаимодействие основного и дополнительного образования в условиях сельской местности становится не просто актуальным, но и жизненно необходимым. Иначе отсутствие дополнительного образования в сельской местности влечет за собой ни что иное как неисполнение майских указов президента российской Федерации В.В. Путина.

А разрешить проблему развития дополнительного образования детей в отдельно взятом муниципальном районе сельского типа можно только в том случае, если использовать все ресурсы муниципального района.

Имея многолетний опыт работы взаимодействия нашего учреждения с учреждениями ближнего социального окружения (школа № 30, детский сад № 40, филиал библиотеки № 10 и КДЦ «Восток») можно с уверенностью сказать, что сетевое партнёрство позволяет выстроить единое образовательное пространство, создать более мощную ресурсную базу, обеспечить вариативность общеобразовательных развивающих программ и доступ к образованию наибольшему числу детей с учётом их образовательных потребностей и способностей.

Целью взаимодействия Центра детского творчества с учреждениями социума, это создание единого социокультурного образовательного пространства и обеспечение его оптимального функционирования.

Так на протяжении многих лет в рамках реализации преемственности дополнительного и дошкольного образования, в учреждении реализуются программы для детей, не посещающих дошкольное образовательное учреждение: «Играя, учимся учиться» и «Хочу всё знать», которые позволяют создать для всех учащихся единую стартовую площадку, обеспечивающую преемственность перехода ребёнка с дошкольной ступени в начальную школу.

Сетевые формы реализации общеобразовательных общеразвивающих программ помогают решать задачи повышения качества образования, расширения доступа воспитанников к современным образовательным технологиям и средствам обучения, более эффективно использовать имеющиеся образовательные ресурсы.

Нашим учреждением создана модель интеграции сетевого взаимодействия: учреждение дополнительного образования с учреждениями дошкольного и основного образования.

С 2012 года на базе школы 30 реализуется проект партнерского взаимодействия общего и дополнительного образования детей в реализации требований федерального государственного образовательного

стандарта (ФГОС) «Возьмёмся за руки». С внедрением ФГОС возникли принципиально новые требования не только к учебной деятельности младших школьников, но и к внеурочной, где весь процесс ориентирован на становление личностных характеристик ребёнка, тех которые сформулированы в «портрете выпускника начальной школы».

Цель данного проекта, это осуществление взаимодействия УДОД и школы посредством создания определенных условий для единого образовательного и культурного пространства детей удалённого района города.

Воспитательно-образовательный процесс в рамках выбранных моделей внеурочной деятельности осуществляется совместно педагогами двух учреждений: внеурочная деятельность – учителем школы, а дополнительные развивающие программы – («Узорная фантазия», «Природа и фантазия», «Лесные робинзоны») педагогами ЦДТ, где педагог и учитель работают по одному направлению.

С 2020 года Центр детского творчества на основании договора о взаимном сотрудничестве с Детским садом 40 участвуют в организации развивающих занятий технической направленности в рамках реализации федерального проекта «Успех каждого ребёнка». На базе дошкольного образовательного учреждения, педагогом ЦДТ реализуется дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «ЛогикУм», которая способствует развитию исследовательских, прикладных, конструкторских способностей детей старшего дошкольного возраста. В результате обучения дети учатся элементарным навыкам моделирования архитектурных сооружений, предметов быта, автомобилей, сказочных персонажей из конструкторов. Получают начальные навыки моделирования при помощи 3d ручки. Знакомятся с разными техническими специальностями в сфере «человек-машина». Получают навыки публичной презентации работ.

В течение нескольких лет в рамках сетевого взаимодействия между Центром детского творчества и общеобразовательной школой осуществляется профориентационная работа, которая помогает своевременно выявить склонности и способности учащихся. Профориентационная работа педагогами нашего учреждения дополнительного образования осуществляется в несколько последовательных этапов:

- работа с дошкольниками, где в игровой форме при помощи мультимедиа дети знакомятся с профессиями;
- учащиеся начальной школы узнают мир профессий через дополнительную общеразвивающую программу «Мир профессий»,
- в основной школе реализуются программы для 8-9 классов «Профессия «Воспитатель» и «Профессия «Повар».

Знакомство учащихся с профессиями проходит в форме внеурочных занятий на базах данных учреждений/предприятий, дополнительных занятий в форме экскурсий, игровых мероприятий и различных встреч с представителями профессий, встречи с выпускниками школы и т.д.

В результате такой работы, согласно итоговому анкетированию, 75 % учащихся школы № 30 осознанно выбирают профессию и профессиональное учебное заведение для овладения данной профессией.

В отличие от школ, где профориентационная работа представляет собой систему мероприятий, которые можно включать в учебные предметы, дополнительное образование может только дополнять и расширять уже имеющиеся у учащихся знания. Поэтому профориентационная работа Центра сегодня основывается на социальном партнерстве, в котором происходит интенсивный поиск механизмов взаимодействия по решению важного для региона и города вопроса молодых кадров.

Кроме того, Центр детского творчества является единым центром этнокультурного пространства, включающего как образовательные, так и культурные учреждения п. Карагайлинский (удалённого района города). На территории посёлка проходят совместные мероприятия общегородские и поселковые праздники по возрождению и развитию традиционной народной культуры – это праздники народного календаря, театрализованные концертные представления, престольные праздники, фольклорные посиделки и различные тематические программы. Педагоги Центра через проведение мастер-классов для детей, родителей и жителей посёлка транслируют лучшие традиции русской культуры. Создание системы этнокультурного образования учащихся ЦДТ, через преемственные связи поколений, формирует особое образовательное пространство для изучения, возрождения и развития традиционной народной культуры и создаёт условия для обеспечения доступа и приобщения детей к её ценностям.

Социальное партнёрство с учреждениями культуры нашего посёлка помимо образовательной и развлекательной стороны, даёт всем участникам сетевого взаимодействия огромный толчок для самореализации, раскрытия талантов, творческих способностей, раскрепощенности, веры в себя, помогает приобщить детей к культурным ценностям, искусству, книге.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сетевое взаимодействие в дополнительном образовании является необходимым условием для дальнейшего развития школы и дошкольного учреждений. Оно позволяет повысить образовательный потенциал, ведущий к новому качеству образовательной практики, позволяет преодолеть закрытость учреждений, осуществлять сотрудничество на правах партнёрства, выстраивать прочные и эффективные связи не только между учреждениями, но и между профессиональными командами и педагогами, работающими над общими проблемами.

Литература

1. Адамский, А. Модель сетевого взаимодействия: [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.1september.ru/ru/upr/2002/04/2.htm> (дата обращения: 29.09.2020).
2. Абанкина, И. В. Эффективные модели сетевого межведомственного взаимодействия организаций, реализующих программы дополнительного образования: [Электронный ресурс]. – URL: <http://d-umu.udsu.ru/setevoe-vzaimodejstvie-v-obrazovanii> (дата обращения: 19.10.2020).
3. Джуджуева, Н. М. Выступление «Сетевое взаимодействие учреждений дополнительного образования в едином сетевом образовательном пространстве»: [Электронный

ресурс]. – URL: https://урок.пф/library/prezentatsiya_k_sobsheniyu_setevoe_vzaimodejstvie_uch_111949.html (дата обращения: 20.10.2020).

4. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н. С. Пряжников. – Москва : Академия, 2007. – 503 с.
5. Фукуяма, С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 108 с.

УДК 82.08:159.9; 808.1:159.9

РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ: ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ И ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ

А. И. Корытова, Г. С. Корытова

Томский государственный педагогический университет, г. Томск

Научные исследования в области психологии литературных способностей начались во всем мире сравнительно недавно (примерно во второй половине прошлого века) и имеют неявно выраженную тенденцию к продолжению в наши дни. Вследствие этого к настоящему времени единое мнение и логически выстроенная теория по данному вопросу пока еще научно не оформились: сегодня имеют место быть лишь отдельные и достаточно разрозненные дискретные исследования в этой области. На протяжении нескольких последних десятилетий проблема выявления специфики литературного таланта, литературно-художественных способностей и одаренности писателей (прозаиков, поэтов, драматургов, сценаристов и др.) интересовала не только ученых-психологов (И. В. Страхов, В. П. Зинченко, А. Г. Ковалев, Е. А. Корсунский), но также и широко известных литературоведов (М. Арнаудов, М. М. Бахтин, В. Г. Маранцман, и др.). В частности, в ряде высказываний выдающихся русских писателей и литературных критиков Л. Н. Толстого, И. А. Гончарова, А. М. Горького, В. Г. Белинского, Д. И. Писарева можно обнаружить широкий спектр интересных мыслей и интуитивных предположений о природе литературного таланта и об индивидуальном своеобразии его проявлений. Стоит констатировать, что широко известных исследований в области психологии литературных способностей и литературно-художественного творчества, выполненных в зарубежной психологии в XX – начале XXI столетия (Ф. Бэррон, С. Медник, В. Буцик, М. Чиксентмихайи и др.), было реализовано совсем немного и также явно недостаточно для современных потребностей литературной практики [6–9].

Аналитический обзор изречений, мемуаров, опубликованных дневниковых записей и личных писем выдающихся представителей мировой литературной классики и имеющих работ, осуществленных отечественными исследователями-литературоведами, позволил известному советскому психологу А. Г. Ковалеву в монографии «Психология литературного творчества» (1960) определить литературные способности как «сложное психологическое образование, в структуре которого

имеются различные свойства или компоненты, одни из которых являются ведущими, другие опорными, а третьи составляют определенный фон, необходимый для плодотворной писательской деятельности» [5]. По мнению В. П. Ягунковой, в начале 1960-х годов в течение нескольких лет изучавшей индивидуально-психологические и личностные особенности школьников, занимающихся литературным творчеством, литературные способности охватывают разнообразные стороны интеллектуальной деятельности и эмоциональной сферы человека и тесно связаны с его индивидуально-личностными особенностями [19]. Широко известный в нашей стране болгарский историк литературы, академик М. Арнаудов в своей, переведенной на русский язык и неоднократно переизданной в Советском Союзе книге «Психология литературного творчества», определяет положение литературных способностей наряду с другими творческими способностями в рамках сложного комплекса общих и специальных способностей, а также индивидуально-личностных способностей [1]. Подобной точки зрения в наши дни придерживается российский литературовед и поэт-переводчик В. Г. Маранцман [12]. Н. Д. Молдавская считает, что данный личностный конструкт является собой не только дифференцированные способности, но и способности интегрированные, проявляющиеся в довольно обширных сферах духовной деятельности человека, т.е. это интегрированное качество психики человека, «ансамбль свойств личности» [14]. При понимании способностей как интегрального качества психики естественно ставить вопрос о структуре этого сложного единства. Вопрос о компонентах творческих способностей, – один из сложнейших вопросов теории специальных способностей, разрабатываемый в современной психологической науке [4].

В рамках темы данной статьи особый интерес вызывает высказывание Т. Б. Шило, постулирующее литературные способности в качестве одного из самостоятельных элементов в рамках сложного интегрированного комплекса общих и специальных способностей, обнаруживающихся и развивающихся не только при известных внешних условиях жизни человека, но и при наличии определенных внутренних качеств личности, формируемых в процессе ее развития и воспитания [18]. Принято считать, что литературные способности развиваются на протяжении всей жизни писателя, достигают высокой степени зрелости в довольно позднем возрасте и сочетают в себе компоненты, в основе которых помимо большого жизненного опыта лежат определенные личностные свойства и психические процессы (восприятие, память, мышление, воображение и др.). Особый акцент делается на осознании того, что литературные способности (перцептивные – читательские, творческие – писательские) у человека проявляются не наличием отдельных качеств личности, а целым их комплексом. При этом отсутствие одного из них может нарушить целостность и полноту творчества писателя. К таким качествам по мнению Т.Б. Шило и некоторых отечественных авторов (Л. И. Божович, Д. Н. Узнадзе, Б. И. Додонов, Н. В. Имедадзе, А. Г. Цейтлин, А. Л. Г. Жабицкая, А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская,

и др.) относятся чувственное восприятие окружающей действительности, повышенная впечатлительность, аналитический ум и наблюдательность, творческое воображение и креативность, чувство языка, художественная интуиция, способность мыслить словесно-художественными образами и создавать новые образы и сюжеты. Достаточно очевидным является тот факт, что все здесь обозначенные проявления и качества литературных способностей имеют тесную связь с деятельностью уже вышеупомянутых психических процессов: мышления, восприятия, памяти, воображения. Выступая в тесной взаимосвязи между собой, эти процессы участвуют в создании художественного образа, приобретая специфическую избирательность, тем самым как бы и сами превращаются в художественные способности. Отсюда отчетливо осознается, что развитие познавательных процессов является необходимым элементом формирования творческой личности и развития ее творческого потенциала на ранних этапах творческого самовыражения. Данное положение в полной мере может быть соотнесено с развитием литературно-художественных способностей (особенно поэтических) у обучающихся в период школьного обучения. Не случайно один из основоположников отечественной педагогической науки П. П. Блонский говорил: «Раз в жизни мы бываем творцами, и именно в детстве и юношестве» [2]. Близкие к этому мысли можно прочесть в дневниковых записях Л. Н. Толстого, считавшего, что главное в педагогике – не дать угаснуть Божьему дару, не помешать расцвести «таинственному цветку поэзии» в душе ребенка, школьника [17].

Таким образом, психологически корректная педагогическая поддержка проявлений литературных данных и творческой одаренности у детей должна иметь обязательное место в педагогической практике школьных учителей и родителей обучающихся [10, 11]. Так, многие учителя уже на самых первых уроках начальной школы начинают вводить различные задания и творческие упражнения, тренирующие познавательные процессы и литературно-художественную креативность ребенка. Например, это могут быть задания по словесному описанию литературных и сказочных героев, написание мини-сочинений, сказок и т.п. Такие короткие творческие задания развивают у детей художественное восприятие, образную память, творческое мышление и воображение, рождают детскую смелость, веру в свои силы и творческие способности. На уроках русской словесности обучающимся достаточно регулярно предлагаются упражнения по рифмованию, сочинение чистоговорок, игра «Буриме», описание предметов с помощью прилагательных и пр. Подобные пробы детского пера, как правило, проходят на фоне положительных эмоций у детей, сопровождаются смехом школьников, шутками и большим желанием заниматься литературным творчеством, что порождает в будущем положительную мотивацию и к литературному творчеству, и даже к получению литературного образования.

Необходимо отметить, что в рамках развивающего обучения творческая деятельность младших школьников возведена в принцип, сформулированный в свое время еще М. А. Рыбниковой: «от маленького пи-

сателя к большому читателю» [16]. Так, в системе Эльконина–Давыдова сочинение небольших рассказов школьниками сначала организуется педагогом в коллективной форме, затем читатели-критики оценивают созданный авторами рассказ и помогают его совершенствовать. Последующий этап уже происходит в форме индивидуальной письменной работы – классного или домашнего сочинения. И в обязательном порядке проводится завершающий урок – обсуждение детских сочинений, когда читатели-критики оценивают индивидуальную работу авторов, учатся видеть удачу и неудачу, помогают сделать работу совершеннее. На таких уроках ученик развивается и как автор, и как читатель. Это достигается прежде всего тем, что обсуждается не далекий, достигший совершенства взрослый писатель, а сверстник, имеющий право на ошибку, к которому можно обратиться с вопросами о его намерениях, чтобы сравнить замысел и результат, а сам школьник-автор может учесть мнения одноклассников. В дальнейшем, действенной формой занятий становится переход коллективной работы в индивидуальную: совместная работа класса над творческим заданием с последующей индивидуальной работой каждого ребенка на аналогичную тему.

Одним из традиционных и весьма эффективным видом творческих литературных заданий на школьных уроках является пересказ небольшого текста с элементами литературного творчества. К их числу относятся пересказы с дополнениями и перестройкой текста, пересказ с изменением лица рассказчика и от лица одного из персонажей, пересказ с творческими дополнениями: с вымышленными эпизодами, деталями, описаниями пейзажа, внешности людей; продолжение рассказа, судьбы героя. М. И. Оморокова считает, что для творческого пересказа следует брать такие литературные произведения, которые позволяют школьнику поставить себя в положение литературного героя либо автора (писателя), понять психологию литературного героя и его глазами посмотреть на тех людей и на те события, о которых рассказывается в художественном произведении. Анализируется и речевая характеристика персонажа, от имени которого осуществляется пересказ: какие слова характерны для героя-рассказчика, а какие он не может употреблять [15].

Вполне естественно, что подобные и аналогичные им задания для некоторых школьников могут оказаться весьма затруднительными и даже непосильными. Но они создают ту самую ситуацию затруднения, зону ближайшего развития ребенка, которая, как известно согласно Л. С. Выготскому, является основой психического развития. Вследствие этого дети начинают острее ощущать потребность как в дополнительных знаниях о предмете, так и в развитии своего творческого воображения. У них начинает проявляться отчетливый интерес к чтению художественной литературы и сочинению и поскольку сегодня уже общепризнанно, что основой литературно-художественного творчества выступает обостренное восприятие, хорошо развитое воображение, чувство языка, умение создавать разные образы литературных героев и мыслить ими и др. [3].

Заметим, что многие вопросы, связанные с развитием специальных, в том числе литературных способностей у детей и взрослых, продолжают и сегодня оставаться дискуссионными. В частности, один из самых спорных моментов данной проблемы можно сформулировать в виде краткого вопроса: Можно ли «учить творчеству»? Поскольку «научить» в привычном традиционном смысле этого слова – значит передать другому то, что уже известно самому себе, научить тому, что сам умеешь делать. А как научить тому новому, чего сам не знаешь и не умеешь? Ведь уникальное художественное творчество – это всегда не то, что уже ранее делалось. Оно не может быть повторением чего-то преподанного другим человеком. По аналогии будет уместным здесь вспомнить, что, например, в преподавании изобразительно-художественного мастерства (рисунок, живопись, графика и др.) издавна соперничают два основных подхода, которые для краткости обычно обозначают как «академическое обучение» и «свободное воспитание». В первом случае детей учат изображать объекты в соответствии с требованиями профессионального реалистического искусства. При такой системе обучения дети приобретают изобразительные навыки, но они практически не получают опыта решения творческих, креативных задач. Такого рода подход можно назвать «обучение без творчества».

В другом случае обучающимся изобразительному искусству создают благоприятную среду и надлежащие условия для проявлений творчества, при этом не оказывая на них целенаправленного дидактического воздействия. Дети обретают опыт свободного творческого самовыражения, творчества без обучения. Довольно часто такое творчество заметно проявляется и высоко поднимается на волне «возрастной талантливости» детей, как бы помимо воли самого ребенка, но с возрастом постепенно «сходит на нет». По образному выражению Т. В. Марковой, в подобных ситуациях начинающий художник «не вступает во владение собственным творческим потенциалом» [13]. Нет сомнения, что все сказанное здесь про художников однозначно и прямозависимо может быть соотнесено с литературным мастерством, творческим развитием литературных способностей у детей в школьном детстве. Со всей очевидностью можно видеть, что требуется третий путь – целенаправленное руководство творческим развитием талантливого ребенка. Сегодня можно констатировать, что решение этой и подобных ей проблемных ситуаций еще ожидает своих психологически грамотных и научно корректных практико-ориентированных исследователей.

В заключение имеет смысл обозначить, что в оценке места и роли литературного творчества обучающихся многие современные психологи и педагоги присоединяются к точке зрения Л. С. Выготского, который почти столетие назад высказал мысль, согласно которой смысл и значение творчества состоит в том, что оно позволяет ребенку «проделать тот крутой перевал в развитии творческого воображения, который даст новое, остающееся на всю жизнь направление его фантазии» [3].

Психологический подход к проблеме литературного развития детской одаренности не исключает, а, наоборот, предполагает особое вни-

мание к школьникам с ярко выраженными творческими литературными способностями, проявляющим склонность и интерес к литературе. Самой широкой и обязательной сферой литературной деятельности школьника на всех возрастных ступенях является учение, процесс знакомства в систематическом курсе с программными художественными произведениями школьной программы и усвоение необходимых теоретических и историко-литературных знаний [4]. Необходимо при этом учитывать, что специальные литературные способности развиваются вместе и в прямой зависимости от общих умственных способностей, поэтому в сфере систематического обучения возможны необходимая индивидуализация и дифференцированный подход к способным школьникам, разработка психологических мероприятий, содействующих созданию условий для свободного развития специальных литературных способностей как при изучении основного школьного курса литературы, так и во всех других формах внеклассной и внешкольной работы.

Литература

1. Арнаудов, М. Психология литературного творчества / М. Арнаудов ; пер. с болг. Д. Д. Николаева. – Москва : Прогресс, 1970. – 653 с.
2. Блонский, П. П. Психология младшего школьника : избранные психологические труды / П. П. Блонский ; под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковской. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 629 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1967. – 93 с.
4. Галкина, Н. А. Психолого-методический аспект развития литературных способностей / Н. А. Галкина // Преподаватель. – 2007. – № 2. – С. 183–187.
5. Ковалев, А. Г. Психология литературного творчества / А. Г. Ковалев. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 136 с.
6. Корятова, А. И. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования / А.И. Корятова, Г.С. Корятова // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 1 (23). – С. 28–37.
7. Корятова, А. И. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания / А. И. Корятова, Г. С. Корятова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2018. – № 8 (197). – С. 196–204.
8. Корятова, А. И. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) / А.И. Корятова, Г.С. Корятова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – № 11 (176). – С. 162–169.
9. Корятова А.И. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве / А.И. Корятова, Г.С. Корятова // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 4 (18). – С. 47–58.
10. Корятова Г.С. Внутренняя картина здоровья и социальные представления о нем студентов педагогического вуза / Г.С. Корятова // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 131–143.
11. Корятова Г.С. Структура защитного и совладающего поведения в профессиональной деятельности педагогических работников / Г.С. Корятова // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 112–117.

12. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе / В. Г. Маранцман. – Москва : Просвещение, 1977. – 206 с.
13. Маркова, Т. В. Использование эффективных методов и приемов по обучению дошкольников рисованию / Т. В. Маркова. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad.html> (дата обращения: 20.10.2020).
14. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. – Москва : Педагогика, 1976. – 224 с.
15. Оморокова, М. И. Чтение в начальных классах : методическое пособие / М. И. Оморокова. – Москва : АСТ, 2003. – 124 с.
16. Рыбникова, М. А. Современная и классическая литература в школе / М. А. Рыбникова. – Ленинград : Печатный двор, 1927. – 103 с.
17. Толстой, Л. Н. Высказывания и афоризмы / Л. Н. Толстой. – Москва : РИПОЛ-классик, 2009. – 63 с.
18. Шило, Т. Б. Литературные способности как индивидуально-личностные особенности писателя (из истории вопроса) / Т. Б. Шило // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом : сборник научных трудов. – Новосибирск : ИЦРОН, 2015. – URL: <https://izron.ru/articles> (дата обращения: 20.10.2020).
19. Ягункова, В. П. Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству / В. П. Ягункова // Вопросы психологии. – 1964. – № 4. – С. 136–202.

УДК 159

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

И. П. Кулагина

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 47», г. Томск

Консультирование является одним из основных направлений работы психолога в школе. В работе школьного психолога консультирование охватывает всех участников образовательного процесса: педагогов, родителей, обучающихся. Если консультирование взрослых строится на основах этического кодекса, а также широко известных многообразных технологий, то выстраивание консультаций с подростками имеет свои нюансы.

Консультирование подростков может проходить несколькими путями. Во-первых, по обращению родителей, обеспокоенных проблемами ребенка, во-вторых, по обращению педагогов, а так же по запросу самих подростков. В первых двух случаях, наиболее часто, сами ребята не заинтересованы в психологической помощи. Они могут не чувствовать или же не признавать проблему, обозначенную взрослыми. Вследствие этого они ярко проявляют сопротивление процессу в активной и пассивной форме. Так же свое влияние имеет предубеждение о том, что за психологической помощью обращаются люди, психически нездоровые, к которым дети себя причислять не хотят. Опасаясь, стать непохожими чем-то на сверстников, подростки избегают работы с психологом. А иногда и сами не могут сформулировать проблему. Таким образом,

консультирование подростков будет иметь отличительные особенности от консультирования взрослых. Рассмотрим ключевые характеристики психологии подросткового возраста.

Границы подросткового возраста варьируют. Д. Б. Эльконин выделял два периода: младший подростковый возраст (12–14 лет) и старший подростковый возраст (15–17 лет). В настоящее время подростками считаются дети от 10 лет.

Подростковый период характеризуется существенной динамикой в развитии самосознания. Наблюдается, с одной стороны, его резкий рост, с другой – качественные изменения. Депривация одного или нескольких структурных звеньев в самосознании, может приводить к появлению агрессивности, тревожности, трудностей в общении, а иногда и к суицидальным попыткам.

Для подростков на этом этапе становится важным признание их внешности и факта взросления. Телесное самовосприятие начинает выступать как одно из оснований самооценки подростков. Отношение к себе, качествам своей личности в этот период становится более критичным, самооценка снижается. В процессе взросления фрагментарное представление о себе обычно сливается в целостное. Хотя некоторые подростки по окончании данного периода сохраняют фрагментарность восприятия себя. Притязание на телесное признание тесно связано с притязанием на признание собственной сексуальной привлекательности. Подростки тяжело переживают не в случае объективной сексуальной непривлекательности, а при неполучении признания сексуальной привлекательности со стороны ближайшего окружения. Основным новообразованием этого возраста можно назвать половую идентичность – представление о себе с точки зрения своего сексуального поведения, сексуальной позиции.

Следующий параметр признания, значимый для подростков, – это факт собственного взросления. Он активно доказывается и сверстникам, и родителям, и самому себе. В этом заключается противоречие: подросток требует признания того, что на самом деле еще не сформировалось. Подростки, как правило, ориентированы на активное отстаивание своих прав, но пренебрегают обязанностями. Таким образом, у подростков наблюдается, с одной стороны, стремление к правам и порой излишне эмоциональное отстаивание их, с другой – страх их использования.

Меняется отношение к запретам: по мнению подростков, следовать запрету или совету родителей и других взрослых означает признать себя маленьким. При нарушении запретов подросток чувствуют себя более взрослым. В этот период наблюдается так же желание вернуться к прошлому, которое формируется в связи со страхом взросления, который так же важно учитывать.

Примерно к 14-15 годам у подростков должны сформироваться такие важные новообразования, как психологическая перспектива, внутренняя позиция и способность к целеполаганию. Под психологической перспективой обычно понимается способность сознательно

мысленно представить себя в будущем. Внутренняя позиция – это возможность объективно увидеть свое положение, сопоставить с тем положением, которое хочется занимать, и построить ступени между настоящим и будущим. Способность к целеполаганию дает возможность не только объективно увидеть свое положение, но и активно действовать для достижения каких-либо целей своего будущего. Однако у многих подростков наблюдается инфантильное отношение к будущему. Такое отношение все чаще встречается в настоящее время. Будущее для таких подростков воспринимается как проекция желаний настоящего. Причинно-следственные связи между настоящим и будущим не осознаются. Отсюда следует, что подростки отказываются предпринимать какие-либо действия, направленные на достижение желаемых целей. Также, в данный возрастной период происходит сепарация подростка. В этом процессе существует ряд проблем связанных с отношением родителей и ребенка к этому [3].

Исходя из возрастных особенностей подростков, наиболее актуальной формой психологической работы в школе становится – консультирование участников образовательного процесса.

Консультирование подростков основывается преимущественно на применении методов разговорной терапии. В отличие от игровых техник в дошкольном и младшем школьном возрасте – именно разговор служит средством для устранения нарушений психологического здоровья на данном периоде [2].

О.В. Хухлаева выделяет следующую структуру консультации с подростками: установление контакта; запрос подростка: описание трудностей и желаемых изменений; диагностическая беседа: поиск причин трудностей; интерпретация: словесно высказанная гипотеза консультанта о возможных причинах трудностей подростка; реориентация: совместная выработка конструктивных способов преодоления трудностей [2].

В условиях школы самым значимым принципом в консультировании подростков является конфиденциальность. С учетом того, что часто инициаторами обращения за психологической помощью являются родители и педагоги, они претендуют на получение информации о результатах работы с обучающимися. Разглашение же сведений не только противоречит этическому кодексу психолога, но и может полностью разрушить доверие к специалисту. Консультирование подростков строится на полном принятии его таким, какой он есть. Подросток очень четко чувствует любую фальшь в поведении и словах взрослых, поэтому только абсолютная правдивость самого консультанта поможет установить контакт.

Несмотря на то, что по сути, консультант и подросток находятся не на равных правах в процессе (так как психолог имеет большее количество знаний и жизненного опыта), стоит исключить проявление чисто педагогических методов научения, а также глаголов повелительного наклонения и долженствований.

Психологическая консультация, если школьники пришли не сами, а их привели взрослые, может оказаться травмирующим фактором для

подростка. Так как во время школьного обучения ребята находятся среди одноклассников, их обычная среда в коллективе, а на консультации, чувствуя себя в центре внимания взрослого, они начинают волноваться. Авторы, изучающие данный вопрос, отмечают, что психодиагностический этап с применением проективных методик («несуществующее животное», «человечек», «ранние воспоминания» и т.д.) поможет подростку раскрыться быстрее и более полно. Здесь могут помочь так же метафорическая форма повествования, метод «чужие письма», «маски» позволяющие подростку говорить не от себя, а от другого лица. Информация, которая транслируется в упражнениях, как правило, характеризует конкретную ситуацию ребят. Напряженность же подростка заметно снижается. И хотя консультируемый понимает символизм действия, тем не менее диалог становится более открытым. Снижению внутренней напряженности способствует так же понимание подростка, что аналогичные проблемы довольно часто встречаются у его ровесников. И в таком случае их нормально обсуждать и решать [1].

Таким образом, успех решения проблем подростков в форме консультаций заключается в том, чтобы беседа проходила «на равных» с уважением мнений и интересов ребят, помогая проживать им проблемные периоды жизни.

Литература

1. Самоукина, Н. В. Практический психолог в школе / Н.В. Самоукина. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2003. – 244 с.
2. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. – Москва : Академия, 2006. – 208 с.
3. Хухлаева, О.В. Психология подростка / О.В. Хухлаева. – Москва : Академия, 2008. – 160 с.

УДК 159

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОЙ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЬНОЙНИЦ

Е. В. Крыжевич

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск

Научный руководитель: Байгулова Наталия Васильевна, канд. пед. наук, доцент

Одним из важнейших средств регуляции деятельности человека являются ценности. С. Л. Рубинштейн утверждал, что ценность – «... это значимость для человека чего-то в мире» [1]. Ввиду того, что социальная среда влияет на личность, у каждого человека формируется индивидуальная система ценностей. Она может носить как позитивный, так и негативный характер и воздействовать на поведение.

Понять, что ценно для человека – не так уж и сложно. Достаточно пообщаться, услышать рассуждения. В процессе взаимодействия с несовершеннолетними правонарушительницами очевидным становится, что у них не сформированы важнейшие ценности, такие как человеческая жизнь, семья, здоровье. Поэтому, во время отбывания наказания, главной целью работы с девушками является исправление поведения и психологическая коррекция эмоциональной сферы.

Формирование семейных ценностей занимает особое место в психокоррекционной работе с осужденными. Необходимо внушать воспитанницам, что семья – это не только их поддержка и опора, но и способ самореализации. К концу отбывания наказания девушки должны четко понимать, как будут выстраивать свою дальнейшую жизнь, ведь ресоциализация – «... это восстановление ранее нарушенных социальных качеств личности, необходимых для полноценной жизнедеятельности в обществе» [2]. И стоит понимать, через какие сферы жизнедеятельности будет происходить их восстановление. Осужденные должны видеть пути своего развития, альтернативные преступному.

Обращаясь к опыту работы специалистов ФКУ Томская ВК-2 УФ-СИН России по Томской области, отмечено, что коррекция ценностной сферы воспитанниц ведется практически непрерывно, от начала до конца отбывания наказания. Проводятся различные тренинги, групповые занятия, индивидуальные беседы. Доверительные беседы – это самый эффективный способ взаимодействия. Девушки ежедневно приходят к психологу и воспитателям, чтобы пообщаться. Их зачастую интересует тема влюбленности, осужденные делятся своими переживаниями и просят совета. Особое внимание формированию семейных ценностей уделяется на этапе подготовки к освобождению. Во время учебной практики нами было проведено групповое профилактическое занятие «Семья и семейные ценности» в рамках школы подготовки к освобождению. Занятие проходило в форме беседы и состояло из разделов: исторический аспект создания семьи, ознакомление с основными положениями Семейного кодекса Российской Федерации, обсуждение позитивных ценностей человека, составление своих собственных рецептов счастья семейной жизни. Участие принимали 7 девушек. В ходе занятия девушки активно делились своими взглядами на жизнь, желаниями относительно построения семьи, также продемонстрировали свои знания, что позволило сделать вывод, что в целом, позитивные ценности сформированы достаточно на высоком уровне. Не выявлено деструктивной направленности поведения.

При проведении рефлексии, стало понятно, что после отбывания наказания воспитанницы в 100 % случаев планируют продолжать обучение и желают найти работу. Помимо этого, с теплыми чувствами они говорят и о семье, которая представляется им «островком счастья». Семья, по представлениям правонарушительниц – это их поддержка и опора. Это взаимопонимание и любовь, доверие и верность. В понимании осужденных, построение собственной семьи и обучение – это то, что не может происходить параллельно. Учеба и карьера – на первом

месте. Поэтому возникает необходимость формирования системы ценностей, основанной на взаимосвязи ее компонентов. Для этого в работе можно использовать такой метод как демонстрация историй успешных людей, совмещающих трудовую деятельность и имеющих любимую и любящую семью. Также необходимо внушить понимание того, что если человек счастлив в семейной жизни и наполнен позитивными эмоциями, то он будет успешен в других сферах. Потому что семья – это основа психоэмоционального состояния.

Однако данный опыт не свидетельствует о том, что в 100 % случаев у осужденных происходит переоценка значимых сфер собственной жизни. Встречаются единичные случаи, когда воспитанницы высказываются о том, что главной целью их жизни является свобода и ничего кроме. Это вызывает беспокойство, так как после выхода на свободу возможно совершение рецидивов, в связи с отсутствием каких-либо интересов и ценностей.

Таким образом, активная профилактическая и коррекционная работа по формированию позитивных ценностей у правонарушительниц, отбывающих наказание в условиях воспитательной колонии, является предпосылкой к успешной ресоциализации. Важно, чтобы с формированием ценностной системы формировалась и направленность их дальнейшей самореализации после отбытия наказания. Это является своеобразным гарантом того, что девушки не станут совершать рецидивов.

Литература

1. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – С. 365.
2. Собольников, В. В. Юридическая психология : учебник для бакалавриата и специалитета / В. В. Собольников. – Москва : Юрайт, 2019. – С. 286.

УДК 371

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. С. Кунава

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Современная Концепция модернизации российского образования диктует новые стандарты реализации личностно-ориентированной парадигмы обучения.

Проблема индивидуальных способностей не нова, она изучалась в течение многих столетий и имеет глубокие корни, но по настоящее время не получила разрешения. Проблематичность вопроса индивидуальных способностей заключается в неоднозначности точек зрения ученых на природу этого явления, что ставит любого исследователя перед необходимостью сравнения различных теоретических концепций и уточнения собственного понимания индивидуальных способностей.

Одним из важных условий развития способностей детей и подростков является эффективная организация их психолого-педагогического сопровождения (В. Б. Новичков [1], Н. В. Семенова [2], А. И. Савенков [3] и др.). В связи с этим, образовательные организации нуждаются в создании эффективной развивающей среды и методическом обеспечении психолого-педагогического сопровождения.

На научно-методическом уровне определена существующая потребность в разработке методического обеспечения по психолого-педагогическому сопровождению способностей детей средней школы в условиях гендерного образования.

На протяжении долгого времени исследователи рассматривали различные теоретические и практические аспекты развития психологического сопровождения способностей детей, в том числе их механизмы, направления, виды, способы и условия (А. В. Леонтович [4], В. С. Юркевич [5]).

Э. Ф. Зеер определяет психологическое сопровождение, как движение вместе, с изменяющейся личностью, современное оказание помощи и поддержки. Такое сопровождение рассматривается как способ включения индивида во взаимодействие, с целью обеспечения условий для саморазвития и самодвижения в деятельности всех субъектов [6].

Таким образом, крайне необходимо организовать процесс психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях гендерного образования, чтобы развитие способностей происходило на высоком уровне, в соответствии с их возможностями и потребностями.

В настоящее время объективно существует противоречие между: необходимостью психолого-педагогического сопровождения развития способностей обучающихся и недостаточной разработанностью практики обучения в условиях гендерного образования.

Под термином «гендерное образование» подразумевается такая организация учебного процесса, при которой появляется возможность реализации обучающимися с присущими им индивидуальными особенностями по признаку пола; требования гендерного подхода полностью вписываются в педагогические и психологические основы индивидуализации обучения, кроме этого, гендерный подход внедряется в опоре на природосообразные особенности развития мальчиков и девочек; гендерный подход рассматривается как организация учебного процесса, как его содержание и как построение школьной системы в целом.

Несмотря на достаточно подробное освещение проблем гендерного образования, до сих пор не существует фундаментальных работ о том, как реализовать данный подход в обучении, как учесть все особенности восприятия мальчиков и девочек при преподавании. Но вместе с тем есть обоснованное представление об образовательной сфере как о мощном средстве, с помощью которого осуществляется и воспитание, и реализация социальных ролей, в том числе и особенности гендера.

Рассмотрим на примере нескольких школ, поделившихся личным опытом, как происходит данный процесс внедрения на базе их учебных заведений.

Так, в своей работе учителя «Калачеевской средней общеобразовательной школы № 6» города Калача Воронежской области, воспользовались принципом отдельного обучения, поскольку класс, состоящий только из мальчиков или только из девочек, невольно заставляет педагога корректировать свои методы и приемы под нужды учеников.

Для осуществления гендерного подхода в обучении учителями Калачеевской школы за основу были взяты методики В.Ф. Базарного по отдельному обучению. Для осуществления данной программы педагоги определили те формы воспитательной работы, которые помогли освободиться от сложившихся в обществе стереотипных норм поведения мальчиков и девочек. Отдельная форма обучения, выбранная для реализации гендерного подхода, считается учителями здоровьесберегающей, т.к. полностью отвечает требованиям природосообразности в обучении [7].

В настоящий момент особую популярность гендерное обучение приобретает в Амурской области. В 2017-2018 открылось дополнительно шесть гендерных классов плюс к уже существовавшим семнадцати. В данном регионе отдельные классы для мальчиков и девочек появились в 2014 году. Возникли они по инициативе родителей обучающихся. В данных классах ведется обучение, учитывающее психофизические особенности мальчиков и девочек. Гендерное обучение в Амурской области охватывает не только начальную школу, но и среднее звено. Дети, обучающиеся в отдельных классах, реже болеют, лучше в таких классах и с успеваемостью. Учителя, работающие в таких классах, отмечают большой интерес к подобной работе, но и трудности, связанные с недостаточной разработанностью методической базы.

Благовещенский лицей № 6 стал региональной площадкой по внедрению гендерного подхода, открыв на базе учебного заведения классы отдельного обучения в каждой ступени образования. В данные классы по гендерному типу отбираются не только школьники, но и учителя. Конечно, сказывается нехватка мужчин-педагогов, но классными руководителями девочек являются женщины, мальчиков – мужчины. Кроме традиционной образовательной программы, в гендерных классах реализуются и те предметы, которых нет в смешанных классах. Например, девочек обучают прикладному искусству: девочек изучают вязание, декупаж, вышивание. Мальчики занимаются робототехникой, судомоделированием, автомоделированием [8].

Интересен опыт краевого государственного бюджетного образовательного учреждения «Ачинская Мариинская женская гимназия-интернат». В гимназии ведется работа по развитию индивидуальных способностей и одаренности воспитанниц по многим направлениям. Основная цель данной работы – вывести личность ребенка в режим саморазвития, на каждом возрастном этапе поддерживать и стимулировать этот режим, формировать веру в себя, а также обеспечивать инструментарием саморазвития.

Система дополнительного образования Гимназии, направлена на развитие индивидуальных способностей школьников в условиях

гендерного образования, способствующая повышению культурного и интеллектуального уровня обучающихся, профессиональной ориентации, приобретению новых знаний. Деятельность системы дополнительного образования осуществлялась по образовательным программам шести направлений: техническая, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, художественная, туристско-краеведческая, социально-педагогическая.

В Гимназии представлены следующие объединения: спорт клуб; музей «Поиск»; вышивка; вязание; флористика; хореография; современный танец; хоровая студия; вокал (соло); объединение «ШИК»; народный танец; студия «Живой звук»; класс фортепиано; тележурналистика; операторское мастерство и многие другие [9].

Содержание образования в системе дополнительного образования Гимназии представлено программами, которые направлены на развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализацию творческого потенциала обучающихся и формирование личностной культуры в различных сферах жизнедеятельности.

Реализацию образовательных программ осуществляют педагоги дополнительного образования. Содержание дополнительного образования обновляется с учетом образовательных запросов обучающихся и родителей.

Педагоги дополнительного образования и обучающиеся представляют результаты своей совместной деятельности в различных формах: концерты, конкурсы, литературные гостиные, выставки, соревнования, турниры.

Об эффективности развития индивидуальных способностей школьников в условиях гендерного образования *говорят результаты работы системы дополнительного образования за 2018 год.* Воспитанницы гимназии учувствуют и занимают призовые места в таких значимых мероприятиях как: муниципальный этап краевого творческого фестиваля «Таланты без границ»; межкадетский фестиваль «Утренняя звезда»; муниципальный фестиваль молодежного творчества «Арт-квадрат»; открытое первенство Ачинского кадетского корпуса по прикладному туризму; международный конкурс-фестиваль в рамках проекта «Планета талантов»; городской конкурс «АРТ»; медиа фестиваль «Созвездие талантов» и многие другие [9].

Данные примеры показывают, что в рамках реализации личностно-ориентированного обучения гендерный подход находит свое отражение.

Таким образом, современная система образования диктует необходимость развития индивидуальных особенностей обучающихся и внедрения личностно-ориентированного обучения, в связи с этим наиболее актуальным и значимым становится внедрение гендерного обучения во все ступени, начиная с младшей школы.



Изобразительная	Социально-педагогическая	Туристско-краеведческая	Физкультурно-спортивная
Направленности деятельности			
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ			
Формы - Индивидуальные - Групповые - Дистанционные	Методы - Психологические тесты - Проективные техники - Наблюдение - Экспертные методики - Тренинги и т. д.	Средства Модули программы «Новый век»: - Твоя инициатива – твоё будущее! - Сибирь талантами богата - Туризм XXI века - Край родной - Изобразительное искусство. Масляная живопись - Таланты нового века - Безопасные дороги	

Рис. 1. Инновационная модель психолого-педагогического сопровождения развития индивидуальных способностей обучающихся в условиях гендерного образования

Изучение и анализ психологических и педагогических условий, обобщение опыта значительного числа образовательных учреждений различных видов, выявление особенностей развития талантов дали возможность разработать инновационную модель психолого-педагогического сопровождения развития индивидуальных способностей обучающихся в условиях гендерного образования, интегрирующую образовательную урочную и внеурочную деятельность.

Модель психолого-педагогического сопровождения развития индивидуальных способностей обучающихся в условиях гендерного образования направлена на улучшение образовательной среды, которая создает и воспроизводит условия для развития одаренных школьников, способствует преобразованию педагогики из режима стагнации в режим развития системы.

Основной целью модели психолого-педагогического сопровождения развития индивидуальных способностей обучающихся в условиях гендерного образования является обеспечение благоприятных условий выявления, развития, сопровождения и поддержки одаренных детей.

Психолого-педагогическое сопровождение развития индивидуальных способностей обучающихся в условиях гендерного образования осуществляется по направлениям деятельности: художественная; социально-педагогическая; физкультурно-спортивная; туристско-краеведческая. Программа «Новый век» включает в себя ряд модулей: «Твоя инициатива – твое будущее!»; «Сибирь талантами богата»; «Туризм XXI века»; «Край родной»; «Изобразительное искусство. Масляная живопись»; «Таланты нового века»; «Безопасные дороги».

Цель: обеспечить возможность самореализации одаренной личности в условиях гендерного образования.

Ожидаемым результатом освоения программы является развитие индивидуальных способностей обучающихся в условиях гендерного образования.

Цели и задачи образовательной деятельности: развитие индивидуальных способностей обучающихся, формирование общей культуры личности, адаптация личности к жизни в обществе, создание основы для осознанного выбора и освоения в дальнейшем профессионально ориентированных образовательных программ.

Таблица 1

Направленности включают работу следующих объединений

№	Направленность	Наименование объединения
1	Физкультурно-спортивная	«Сибирь талантами богата»
		«Край родной»
2	Социально-педагогическая	«Твоя инициатива – твое будущее!»
		«Таланты нового века»
3	Изобразительная	«Край родной»
		«Изобразительное искусство. Масляная живопись»
4	Туристско-краеведческая	«Туризм XXI века»
		«Безопасные дороги»

В процессе учебной работы осуществляется контроль знаний, умений и навыков обучающихся посредством проведения диагностических мероприятий в соответствии с положением о промежуточной и итоговой аттестации. При этом используются различные механизмы оценивания результатов (собеседование, тестирование, открытые занятия, итоговые занятия, соревнования, результаты участия в конкурсах, смотрах, итоговая аттестация, и др.). По итогам освоения программы проводится итоговая аттестация.

Формы организации учебно-воспитательного процесса: учебные занятия, лекции, семинары, дискуссии; конференции, консультации; экскурсии, туристические походы; открытые учебные занятия, учебные игры; конкурсы, соревнования, слеты и др.

Таким образом, программа «Новый век» способствует созданию развивающей образовательной среды, которая обеспечивает не только формирование у обучающихся глубоких знаний, умений и навыков, но и развитие индивидуальных способностей. Характерное отличие развивающей образовательной среды в том, что она находится не на актуализированной основе, а на перспективной, и сориентирована на завтрашний день.

Каждый модуль программы «Новый век» разработан с учетом гендерного подхода и учитывает различия между мальчиками и девочками по художественному восприятию произведения искусства.

Индивидуальная программа развития индивидуальных способностей обучающихся в условиях гендерного образования определяет содержание и организацию образовательного процесса на ступени дополнительного образования в рамках проекта «Одаренные дети».

Программа соответствует основным принципам государственной политики РФ в области образования, изложенным в Законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [10].

Литература

1. Новичков, В. Б. Детская одаренность как цель, средство и результат образовательной практики / В. Б. Новичков. – Москва : Институт педагогических инноваций РАО, 2002. – 204 с.
2. Семенова, Н. В. Психологическое сопровождение работы с одаренными детьми // Актуальные проблемы психологии образования : материалы II региональной научно-практической конференции. – Нижний Новгород : НГЦ, 2001. – С. 86–89.
3. Савенков, А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А. И. Савенков. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 239 с.
4. Леонтович, А. В. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии / А. В. Леонтович // Школьные технологии. – 1999. – № 1-2. – С. 132–137.
5. Юркевич, В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – Москва : Просвещение, 1996. – 351 с.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 416 с.

7. МБОУ Калачеевская СОШ № 6. – [Электронный ресурс] – URL: https://shkola6-kalach.edusite.ru/cs_common.html (дата обращения: 15.09.2019).
8. МАОУ «Лицей № 6 города Благовещенска». – [Электронный ресурс] – URL: <http://school06.obrblag.info> (дата обращения: 20.09.2019).
9. Ачинская Мариинская женская гимназия-интернат. – [Электронный ресурс] – URL: : <https://ach-mariinka.krn.eduru.ru/> (дата обращения: 20.09.2019).
10. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 31 июля 2020 года) (редакция, действующая с 1 сентября 2020 года) – [Электронный ресурс] – URL: <https://base.garant.ru> (дата обращения: 20.09.2019).

УДК 159.9

ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА

В. А. Макарова

МАОУ «Гимназия № 29», г. Томск

Как и в любой другой профессии у педагогов своя специфика труда и свои отношения с социумом. Возникающие проблемы иногда приходится решать, находясь в достаточно большом психологическом напряжении. Это приводит к психической усталости и не смотря на приобретенный опыт педагогической деятельности, возникает равнодушие, либо раздражение и постепенное эмоциональное выгорание.

Феномен «эмоционального выгорания» – многокомпонентный синдром, который проявляется состоянием физического и психического истощения, деперсонализацией и редукцией профессиональных достижений, вызванный интенсивным межличностным взаимодействием при работе с людьми, который сопровождается эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью [2].

Чтобы избежать дальнейшего напряжения специалист начинает избегать сложных ситуаций, порой запуская или отодвигая решение проблем. К эмоциональному выгоранию приводят различные внешние и внутренние факторы. К внешним факторам относятся:

1. Молодой учитель после обучения не готов к практическим особенностям своей профессии, так как теоретические и практические основы отличаются.
2. Зачастую меняются ритм и образ жизни.
3. Отношения внутри коллектива с коллегами. Нередко молодой специалист подвергается критике более опытных коллег.
4. Хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, связанная с интенсивным общением и эмоциями.
5. Неуважительное отношение окружающих к его профессии. Современные родители и их дети считают, что профессия учителя непопулярная и приравнивают ее к рабочим профессиям: дворник, уборщица.

6. Загруженность рабочими обязанностями. Не все молодые учителя справляются с должностными обязанностями за время, которое считается рабочим, поэтому «работу» берут домой (проверка тетрадей, контрольных, написание конспектов урока) и из-за этого не остается времени на отдых;
7. Неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности (конфликтность в системе «руководитель – подчиненный», «коллега – коллега», «учитель – ученик»).
8. Психологический трудный контингент (дети с акцентуациями характера, неврозами, психологическими особенностями возраста; нарушители дисциплины).
9. Немаловажную роль играет материальный фактор. Так как трудоемкая работа не в полной мере оплачивается.

К внутренним эмоциональным факторам относят:

1. Эмоциональная ригидность молодого специалиста. Когда молодой учитель менее активен и восприимчив, эмоционально сдержан и медлителен, то эмоциональное выгорание возникает чаще.
2. Внутреннее переживание и восприятие профессиональной деятельности. Не всегда повышенная ответственность за порученное дело приводит к хорошему результату, поэтому возникают стрессовые ситуации, истощение эмоционального-энергетического ресурса, который нужно уметь восстановить или сохранять. Из-за этого многие специалисты бросают работу и меняют профессию.
3. Слабая мотивация в эмоциональной отдаче. У молодого специалиста может проявиться равнодушие, душевная черствость и отсутствие сочувствия и сопереживания к субъекту своей деятельности.
4. Дефекты в нравственных ценностях и воспитании, нарушение личности в целом. Возможно, у молодого специалиста имеются нравственные изъяны, которые не дают использовать во взаимодействии моральные категории «совесть», «добро», «честность» и т.п., поэтому, не всегда во время каких-либо конфликтов, специалист может определить, где плохо, а где хорошо.

Профилактическая работа с молодыми учителями строится на психологической поддержке от педагога-психолога [3]:

1. Информирование. Здесь главное встреча с педагогом-психологом. Обсуждение результатов диагностики, изучение опыта и приемов для защиты от профессионального выгорания.

2. Эмоциональная поддержка. На педагогическом совете планировать время для:

- диспутов, например, по темам: «Способы выхода из конфликтных ситуаций», «Влияние психоэмоционального состояния педагога на его педагогическую деятельность» и т.п.;
- тренингов;
- активного отдыха педагогического состава.

3. Повышение значимости своей педагогической деятельности.

К этому относятся:

- творчество;

- повышение квалификации;
- участие в инновационных проектах.

В заключении, можно сделать вывод о том, что в настоящее время феномен эмоционального выгорания, несмотря на многообразие трактовок определения, симптомов, факторов его появления, модели развития в целом и выраженность синдрома у сотрудников школ в частности, можно определить синдром эмоционального выгорания как выработанные защитные модели поведения личности, включающие в себя нарушение эмоциональной сферы человека и детерминирующие негативные последствия в эффективности профессиональной деятельности и субъективной удовлетворенности работой и жизненной ситуацией в целом.

Для недопущения возникновения у молодого учителя эмоционального выгорания, администрации образовательного учреждения необходимо оказывать ему всестороннюю поддержку, чтобы он смог проявить свои профессиональные качества и чувствовал поддержку педагогического коллектива.

Литература

1. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. – Электронные данные. URL: http://hr.qetu.net/pages/professional_noe_vygoranie_kak_lyudi_spravlyayutsya.html (дата обращения: 15.09.2019).
2. Усанина, С. В. К вопросу синдрома эмоционального выгорания / С. В. Усанина, В.Ю. Слабинский // Позитум. – 2002. – № 3. – С. 63–67.
3. Харланова, Ю. В. Профессиональное выгорание педагогов: выявление и профилактика / Ю.В. Харланова // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. – 2015. – № 1. – С. 94–98.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХА БОЙЦА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К СОРЕВНОВАНИЯМ ПО БОЕВОМУ ИСКУССТВУ *ВОВИНАМ ВЬЕТ ВО ДАО*

Т. Н. Печейкина

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

Во многих народных традициях считалось, что для успешного прохождения духовного пути человек должен научиться «быть воином». Однако даже в повседневной жизни современному человеку регулярно приходится сталкиваться с ситуациями, требующими от него «бойцовских» качеств [1].

«Вовинам Вьет Во Дао» является одной из школ боевого искусства вьетнамского народа, школой национальной культуры оздоровления. В переводе с вьетнамского «Вовинам Вьет Во Дао» означает «вьетнамский путь воина», а «Тхиен Дыонг» – путь к совершенству [2].

Спектр специализаций Вьет Во Дао очень велик. Универсальность боевого искусства заключается в том, что этой дисциплиной можно заниматься в любом возрасте и с любой степенью подготовленности. И если человек не имеет времени или желания изучать какой-нибудь из стилей восточных единоборств, то он может воспользоваться отдельными психотехниками [1]. И, может быть, не сразу, но его характер начнет меняться. Может не сразу, но он научится управлять своими состояниями. Может не сразу, но он перестанет убегать от поединков, которые предлагает жизнь.

Первостепенное значение в школе Воинам Вьет Во Дао имеют духовные ценности. Это отражается в ее девизе – «Быть сильным для того, чтобы быть полезным» и в трех главных заповедях:

- «Укрепляй свой дух через тренировку тела».
- «Помни, что ты – часть природы, а не ее властелин».
- «Соблюдай меру во всем, стремись к гармонии».

Спортивная тренировка – основной вид организации занятий с учащимися в Школе боевого искусства Воинам Вьет Во Дао. Это управляемый педагогический процесс овладения спортивным мастерством и его совершенствования. Её следует рассматривать как единый круглогодичный, многолетний процесс обучения, воспитания и повышения функциональных возможностей организма [1].

Кроме того, важное значение для повышения уровня тренированности бойцов имеют физические упражнения, выполняемые на дополнительных тренировочных занятиях по заданию тренера в домашних условиях. Продолжительность таких занятий может варьироваться от 30 до 60 минут [1]. К дополнительным тренировочным занятиям относятся утренняя зарядка, кроссы, ходьба на лыжах, плавание, игры в баскетбол, волейбол и другие виды спорта, которыми учащиеся занимаются в свободное время.

Соревнования – одни из составляющих работы Школы Воинам Вьет Во Дао. «Когда встречаются развитое тело и развитая техника, побеждает развитая техника, а когда встречается развитая техника и развитый разум, то побеждает разум» – считал родоначальник Воинам Вьет Во Дао, профессор боевых искусств Нгуен Лок [2]. Это говорит о том, что не физическая сила, не умение наносить удары и защищаться от них, и не техника играет главную роль в боевых искусствах. Первостепенное значение в период подготовки передается воспитанию разума бойца, т.е. его духовному началу, которое доминирует над физическим и тактическим. Становиться понятным, что формирование свойств личности бойца, также необходимы для успешного ведения поединка. В частности имеется в виду развитие внимательности, смелости, решительности, терпеливости и настойчивости, толерантности к боли, быстроты реакции, скорости, точности, нестандартности мышления, дисциплинированности и одновременно инициативности [1].

Для того чтобы боец был готов к поединку, недостаточно одного физического и технического багажа. Основой всего боя является психологическое состояние спортсмена, его умение контролировать себя,

свои эмоции, заглушая в себе страх, ненависть, злость. Поэтому подготовка к боевому поединку включает в себя комплекс мер по выявлению лучших духовных и физических качеств, приобретенных в процессе тренировок и соединению их в определенный день, час, миг в единый боевой стержень.

Само участие в соревнованиях позволяет бойцам-спортсменам реально оценить свое мастерство в очном поединке с соперником подобного уровня подготовки. Кроме того, турниры побуждают ребят больше внимания уделять тренировочному процессу, оттачивая и совершенствуя проведение технических приемов.

Впечатления об участии в соревнованиях незабываемы. Несколько минут на ринге превращаются для спортсмена в момент истины, к которому он месяцами и годами готовится на тренировках. Поэтому психологическая подготовка в Школе боевого искусства важнее всякой другой, ибо главная ее цель – преодоление страха, вера в себя, свои силы.

Вышесказанное подтверждается многолетним опытом организации подготовки спортсменов-бойцов в киселёвской Школе Вовинам Вьет Во Дао, которая на сегодняшний день считается одной из лучших в России. Она выпустила много чемпионов различных уровней. За 29 лет её существования есть свои успехи и достижения. Воспитанники Школы принимают участие в соревнованиях Международного и Всероссийского уровня, где добиваются высоких результатов. И всё это благодаря упорной работе не только по освоению технических приёмов боевого искусства Вовинам Вьет Во Дао, но и работе над собой каждого из спортсменов.

Литература

1. Горшков, В. К. Психологическая подготовка в единоборствах. – Режим доступа: <https://www.bestreferat.ru/referat-163680.html> (дата обращения: 19.10.2020).
2. Чыонг Куан Ан. Вьет Во Дао. Школа боевого искусства Вьетнама / Чыонг Куан Ан. – Киев : Варта, 1998. – 240 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ МАСТЕРСТВОМ ВЕДУЩЕГО В ТВОРЧЕСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Рат

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

Известно, что с древних времен искусство публично говорить или ораторское искусство служило самым наглядным и эмоциональным способом передачи знаний и опыта в человеческом обществе. Время шло, и ораторское искусство преобразовалось в искусство конференса и ведение программ [4].

Понятие «ведущий», широкое и многогранное. Оно включает в себя умение правильно и грамотно выражать свои мысли и чувства, велико-

лепно двигаться по сцене, реализовывать интеллектуальные и организаторские способности [2].

Сегодня мастерство ведущего имеет хорошие возможности и спрос для развития в системе дополнительного образования, так как всё чаще на сцене в качестве ведущих выступают дети. Они приятно удивляют своими способностями и талантом, своей непосредственностью и одновременно, умением выйти из любой незапланированной ситуации, сложившейся на сцене. К тому же, сцена – это уникальная возможность помочь ребёнку узнать самого себя, заявить о себе, попробовать, на что он способен, поверить в свою уникальность. Эти особенности позволяют рассматривать занятия ведущих, как средство развития детских талантов или способ подготовки будущих артистов.

Кроме того, овладение мастерством ведущего – современное направление коллективной социально-значимой деятельности детского коллектива. Именно поэтому стать хорошим ведущим становится всё более востребованным среди детских и молодёжных организаций, которые нуждаются в собственных каналах диалога с обществом [3, с. 31].

Чтобы овладеть мастерством ведущего педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы внедряют широкий спектр современных технологий, новых средств воспитательного воздействия при проведении культурно-массовых, досуговых, воспитательных мероприятий, создают новые подходы к погружению детей в активную деятельность.

Так, программой обучения в «Школе ведущих» предусматривается несколько видов деятельности: актерское мастерство, игровые тренинги, режиссура, работа над оформлением программ, работа над реквизитом, проектная деятельность, а главное – деятельность организатора.

Занятия в «Школе ведущего» способны содержательно и интересно заполнить досуг, дать возможность проявить и выразить индивидуальность каждой личности путём постижения учащимися основ театрального искусства, развития коммуникативных навыков, когнитивных процессов и т.д.

Синтезированный подход к обучению учащихся искусству ведения мероприятий различной формы и содержания предоставляет им возможность попробовать себя в разных ролях: в качестве ведущего, актера, организатора игровых программ и в возможности самому принять активное участие в создании интерактивных программ.

Овладевая мастерством ведущего, подростки понимают и оценивают красоту родного языка, богатство русской и зарубежной литературы, прививают интерес к чтению, пробуют себя в различных социальных ролях, приобретают опыт публичных выступлений, имеют возможность для самореализации [1, с. 136].

В процессе овладения мастерством ведущего у ребят развиваются следующие коммуникативные умения и навыки:

- актерского и ораторского искусства;
- самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора;

- уверенного поведения при публичных выступлениях, проектной деятельности;
- продуктивного разрешения конфликта на основе учёта интересов всех участников;
- умение договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности;
- умение организовать индивидуальную и коллективную творческую деятельность;
- практическими умениями и навыками проведения социально-значимых мероприятий;
- алгоритмом действий разработки и создания творческого проекта досуговой программы.

Таким образом в процессе взаимодействия на занятиях подростки учатся соотносить свои личные цели и желания с интересами окружающих людей различных социальных групп, взаимодействовать с членами своей группы, готовность получать необходимую информацию в диалоге с окружающими, навык представлять и отстаивать свою точку зрения в диалоге, споре и в монологическом выступлении [3, с. 26].

При этом игра как форма и технология является ведущим видом деятельности на занятиях, так как лежит в основе и театрального, и ораторского искусства. Посредством игры идет приобщение учащихся к нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, развиваются физические, личностные и интеллектуальные качества.

Активизация и побуждение школьников к социально значимой деятельности в процессе разработки и реализации совместных творческих проектов позволяет формировать у участников «Школы ведущих» такие ценности, как ответственность, доверие, милосердие, доброта, патриотизм, а также устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых.

Осваивая мастерство ведущего, учащиеся вступают в реальную практическую деятельность по организации и проведению детских программ и праздников, получают, таким образом, возможность для самореализации и профессионального самоопределения.

Из вышесказанного становится очевидным, что все применяемые на занятиях «Школы ведущих» методы и формы организации воспитательно-образовательного процесса ведут к формированию нравственной и творческой личности, обладающей широким кругозором, теоретическим знаниям, практическими умениями и навыками, необходимыми ведущему и организатору.

Литература

1. Гущина, Т. Н. Игровые технологии по формированию социальных навыков у подростков : практическое пособие / Т. Н. Гущина. – Москва : Арти, 20108. – 200 с.
2. Дополнительная общеразвивающая программа «Школа ведущих». – URL: <https://infourok.ru/dopolnitelnaya-obscherazvivayuschaya-programma-shkola-veduschih-2872913.html> (дата обращения: 12.10.2020).

3. Медникова, А. А. Особенности структуры коммуникативных способностей старших подростков / А. А. Медникова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2009. – Вып. 2 (80). – С. 120-123.
4. Особенности мастерства ведущего в развлекательных и информационно-аналитических передачах. – Режим доступа: https://revolution.allbest.ru/journalism/00489673_0.html (дата обращения: 10.10.2020).

УДК 159.9

**ПРОБНОЕ ДЕЙСТВИЕ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
В ПРАКТИКЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА БАЗЕ МАОУ
«ПЛАНИРОВАНИЕ КАРЬЕРЫ»**

А.Н. Рождественская, Н.К. Грицкевич

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Определение себя как личности – личностное самоопределение – имеет ценностно-смысловую природу. Ценности же задают ориентацию на будущее. Профессиональное самоопределение личности – сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Его эффективность, как правило, определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

Актуальность исследования профессионального самоопределения как процесса выбора профессии и самореализации в ней обусловлена социально-экономическими изменениями и практическим запросом, который сформировался в условиях экономических преобразований, связанных с реорганизацией производства и внедрением новых технологий. В настоящее время, изучение закономерностей формирования профессионального самоопределения стала одной из приоритетных задач учреждений дополнительного образования.

Необходимость профориентации определяется в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования нового поколения, отмечается, что школьники должны ориентироваться в мире профессий, понимать значение профессиональной деятельности в интересах устойчивого развития общества и природы [1].

Особое значение в профориентации подрастающего поколения приобретает разработка и применение новых подходов, которые позволят интегрировать потребности субъектов образовательного процесса, интересы государства и общества.

Система дополнительного образования предоставляет каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные

виды деятельности с учетом индивидуальных склонностей. МАОУ «Планирование карьеры» города Томска в течение 20 лет решает задачу создания эффективных организационных, психологических, педагогических условий для активизации процессов личностного и профессионального самоопределения старшеклассников, развития их творческого потенциала и формирование качеств и навыков конкурентоспособности, а также согласно требованиям ФГОС предоставляет возможность «осознанного выбора обучающимися будущей профессии, дальнейшего успешного образования и профессиональной деятельности» [2].

В процессе комплектования контингента обучающихся МАОУ «Планирование карьеры» уже несколько лет подряд четко проявляются предпочтения школьников в выборе краткосрочных образовательных программ, ориентированных на поддержку профессионального самоопределения в сфере наиболее престижных вариантов востребованных профессий, а также на выбор соответствующих конкретных профилей обучения и учреждений профессионального образования. Как правило, такие программы реализуются в формате профессиональных проб или пробных действий.

Пробное действие является важнейшим этапом профессионального самоопределения, осмысливания версий своего профессионального будущего, выступая своего рода индикатором правильности выбора. Ведь узнав свои возможности, имея начальное, практическое представление о профессии, человек сможет определить, понравится ему работа или нет, и сможет ли он выполнять все ее требования. В процессе профессиональных проб обучающиеся получают опыт конкретной профессиональной деятельности и пытаются определить, соответствует ли ее характер их предпочтениям, способностям и умениям. Для школьника лучше всего пройти как можно больше видов профессиональных проб (пробных действий), чтобы выбрать ту профессию, в которой его возможности могут раскрыться максимально.

Профессиональные пробы помогают школьникам сформировать такие мотивы, как стремление участвовать в профессиональном труде для собственного развития и совершенствования, определения собственной личной позиции по отношению к сверстникам, взрослым, окружающему миру для утверждения себя как личности. Пробы помогают сформировать мотив познавательного интереса при наличии желания и возможности сделать по-своему, не похоже на других.

Профессиональные пробы способствует осознанному, обоснованному выбору профессии, актуализации познавательной деятельности обучающихся, личностному росту и развитию профессиональных способностей. [3]

В Центре дополнительного образования детей «Планирование карьеры» города Томска реализуется 6 профессиональных проб, ориентированных на педагогические специальности: психолог, педагог дополнительного образования, логопед, сурдопедагог, вожатый, учитель (комплексная профессиональная проба).

Самоопределение, применительно к профессиональной сфере, – это не просто мечты о будущем и не одномоментный выбор профессии. Это устойчивые стремления, опирающиеся на мировоззрение, сложившиеся с учетом своих возможностей и внешних жизненных обстоятельств. Профессиональное самоопределение личности это сложный и длительный процесс. Старшекласснику трудно ориентироваться в постоянно обновляющемся мире профессий, разобраться в смысле труда того или иного вида профессиональной деятельности. Возникают трудности и в определении своих интересов, предпочтений, а иногда и в признании своих сильных и слабых сторон, в возможностях их использования или корректировке в случае явно выраженного профессионального интереса [4].

Нами определялась степень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций, т.е. умение учащихся производить ценностный выбор. Показателем, характеризующим этот параметр ЦО, служила вариативность оценок, которые учащиеся используют при определении значимости той или иной ценности.

Сравнительный анализ данных полученных при изучении различий в дифференциации ценностных ориентаций у учащихся показал, что на констатирующем этапе умение дифференцировать ценности находится на начальной стадии формирования: 14 человек (52 %) имеют поверхностные интересы и увлечения, 9 человек (30 %) проявили стремление к углубленному познанию, 4 подростка имеют несформированные познавательные и профессиональные интересы.

После проведения формирующего этапа с использованием пробных действий 11 человек (46 %) имеют поверхностные интересы и увлечения, 13 человек (50 %) проявили стремление к углубленному познанию, 1 подросток имеет несформированные познавательные и профессиональные интересы.

При проведении сравнительного анализа проявления мотивов при выборе профессии до и после формирующего этапа можно сделать вывод, что использование профессиональных проб выявило количественное усиление внешних факторов, влияющих на выбор профессии.

Таким образом, по результатам психодиагностического исследования определилась степень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций. После использования профессиональных проб учащиеся показали более высокий уровень развития познавательных и профессиональных интересов. При проведении сравнительного анализа проявления мотивов при выборе профессии можно сделать вывод, что ведущими мотивами явились внешние мотивы, престижность профессии и материальное благополучие.

Анализ результатов психодиагностического исследования выявил необходимость оказания дальнейшей работы с обучающимися, направленной на преодоление трудностей в определении своих интересов, предпочтений, в признании своих сильных и слабых сторон. Целью сопровождения является развитие у учащихся способности к осознанному, самостоятельному и ответственному выбору профессии, умения

проектировать образ профессионального будущего, осознавать свои профессиональные, учебные и личностные возможности, необходимые для практической реализации выбора и определения путей профессионального роста.

Правильно сделанный старшим подростком выбор – это начало пути к успеху, к самореализации, к психологическому и материальному благополучию в будущем.

При этом, важность проведения профессиональных проб заключается в решении вопроса о подготовке педагогических кадров будущего, повышению престижа социально-психолого-педагогических специальностей среди подрастающего поколения и мотивации обучающихся к выбору профессии в образовательной сфере.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413)
2. Публичный информационно-аналитический доклад по итогам деятельности МАОУ Центра дополнительного образования детей «Планирование карьеры».
3. Демина Л. С., Головина О. В. Педагогический класс как форма профориентационной работы с подростками в учреждении дополнительного образования детей. // Материалы XVII Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (22-26 апреля 2013 г.). Томск: изд-во ТГПУ, С. 229-233.
4. Грицкевич Н.К., Решотка Ю.Н., Рождественская А.Н. Развитие профессионального самоопределения обучающихся в условиях современной образовательной среды // Научно-педагогическое обозрение. 2019. Вып. 5. (27). С. 142-149

УДК 37.04

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ С УЧЕТОМ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ПРОФЕССИЙ И УСЛОЖНЕНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

А.Ф. Санников

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск

Сегодня мир стоит на пороге нового экономического уклада. В свое время переход на нефть и двигатели внутреннего сгорания переформатировали развитие планеты. Сейчас то же неизбежно сделает цифровизация экономики – это магистральный путь развития цивилизации, альтернатив которому просто нет. И это не просто улучшение традиционных процессов, не отдельный сектор экономики. А полное переосмысление процессов производства.

В России новые технологии стремительно осваиваются даже на бытовом уровне, – мы это видим в последнее десятилетие на примере платежных систем. Крупные промышленные компании планируют свою работу на 20-30 лет вперед и видят перспективы цифровизации. Образование традиционно считается крайне консервативной сферой, но в связи с приходом новых информационных и коммуникационных

технологий оно вынужденно будет кардинально меняться. Эксперты констатируют: в ИТ-секторе России уже сегодня наблюдается кадровый голод. По оценке Агентства стратегических инициатив, на 2019 год он достиг 400 тысяч человек. Нет оснований полагать, что этот тренд поменяется на противоположный, или хотя бы нейтральный, без совместных системных действий государства и бизнеса. Указывается и проблема низкого уровня подготовки специалистов. Кроме того, при внедрении новых цифровых технологий бизнес получает ряд преимуществ: уменьшение издержек, повышение производительности труда и доступности информации, снижение барьеров входа на новые рынки. Тем не менее, рынок не торопится использовать технологический потенциал. Большинство экспертов сходится во мнении, что сегодня законодательство не только России, но и всего мира не поспевает за стремительно развивающимися технологиями. Не поспевает, к сожалению, и система образования, где неизбежны изменения как в самой системе и методах преподавания, так и востребованность в учителе с совершенно новыми компетенциями.

Профориентационная работа с молодежью часто не учитывает появление совершенно новых отраслей и профессий, в том числе и в школе.

Первое, что необходимо для развития цифровизации в стране – активная информационная кампания о сути «оцифровки» экономики, преимуществах и новых профессиях. И меры государства по разъяснению нового экономического уклада станут определяющим фактором в грядущих переменах.

И, конечно, многое решают специалисты. Необходимы современные образовательные программы по подготовки кадров для цифровой экономики. Причем в постсоветский период Россия уже неплохо сформировала цепочку “заказа” и создала “кузницу” специалистов. Но если раньше требовались экономисты и юристы, то сейчас это специалисты по блокчейну и автоматизации процессов. Все это ставит перед системой образования новые задачи, в том числе и по разработке новых программ, и изменения профориентационной работы с учетом появления совершенно новых профессий.

Стремительное развитие и внедрение цифровых технологий побудило специалистов создать «Атлас новых профессий», в котором составлены прогнозы появления новых специальностей в 2020-2030 годах.

«Атлас» – это альманах перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет. Он помогает понять, какие отрасли будут активно развиваться, какие в них будут рождаться новые технологии и практики управления и какие новые специалисты потребуются работодателям. Усложняются профессиональные задачи. Некоторые занятия в сфере ИТ, например: менеджер социальных сетей, профессиональный блогер, сео-оптимизатор, хедхантер, не были известны в начале 2000-х, а теперь стали популярными и высокооплачиваемыми. Какими знаниями, умениями и навыками нужно обладать, чтобы быть востребованным специалистом в новом мире? «Атлас» помогает ответить на эти вопросы, а также узнать, какие вузы могут дать профессионалам будущего

хорошую базовую подготовку. «Атлас» – это поле возможностей, в котором возможно построить собственную траекторию движения в интересное будущее. Образование в связи с этим должно претерпеть кардинальные изменения. Все активнее начинают применяться инструменты обучения с привлечением ИТ: онлайн-курсы, симуляторы, тренажеры, тренинги, игровые онлайн-миры и др. Помимо привычного обучения навыкам и знаниям, новые инструменты позволяют развивать когнитивные навыки и осваивать продуктивные состояния сознания. Во-вторых, информационные технологии позволяют сделать образование индивидуализированным, когда содержание и процесс обучения подстроены под запросы учащегося и его индивидуальные особенности (скорость обучения, предпочтение формы обучения и др.). В-третьих, в образовании активно внедряются игровые формы обучения, поскольку игра позволяет более всесторонне и эффективно осваивать изучаемый предмет. В-четвертых, образование, особенно для учащихся вузов и взрослых, оказываются все более предметным и практико-ориентированным, поэтому в центре такого образования становятся реальные проекты учащихся, в том числе их стартапы. Наконец, образование перестает быть этапом в начале самостоятельной жизни, а становится непрерывным процессом, сопровождающим человека на протяжении всей жизни.

В образовании будущего присутствуют: индивидуальные траектории обучения; дистанционные школы и университеты; игровые среды – онлайн и в дополненной реальности; электронные наставники; над-профессиональные навыки и умения; системное мышление; клиентоориентированность; межотраслевая коммуникация; мультиязычность и мультикультурность; управление проектами; работа с людьми; программирование; робототехника; искусственный интеллект; работа в условиях неопределенности; навыки художественного творчества.

В связи с этим встает вопрос – какие профессии появятся в школе? Уже сейчас можно предположить, что востребованными окажутся:

1. Модератор. Тьютор. Разработчик образовательных траекторий. Специалист по организации группового обсуждения проблемы или коллективной творческой работы с целью обеспечить усвоение учащимися нового материала в ходе практической деятельности. Педагог, сопровождающий индивидуальное развитие учащихся в рамках дисциплин, формирующих образовательную программу, прорабатывающий индивидуальные задания, рекомендующий траекторию карьерного развития. Профессионал, создающий «маршрут» обучения новых специалистов из курсов, предлагаемых образовательными учреждениями, в том числе доступных онлайн, а также тренажеров, симуляторов, стажировок и др., на их основе разрабатывающий образовательный трек с учетом психотипа, способностей и целей отдельного человека.

2. Организатор проектного обучения. Специалист по формированию и организации образовательных программ, в центре которых стоит подготовка и реализация проектов из реального сектора экономики или социальной сферы, а изучение теоретического материала является

необходимой поддерживающей деятельностью. Надпрофессиональные навыки и умения.

3. Координатор образовательной онлайн-платформы. Специалист внутри образовательного учреждения или независимого образовательного проекта, который имеет компетенции в онлайн-педагогике и сопровождает подготовку онлайн-курсов по конкретным предметам / дисциплинам, организует и продвигает конкретные курсы или типовые образовательные траектории, модерирует общение преподавателей и студентов в рамках курсов или платформ, задает требования к доработке функционала платформы.

4. Ментор стартапов. Это профессионал с опытом реализации собственных стартап-проектов, курирующий команды новых стартапов. Обучающий их на практике собственных проектов ведению предпринимательской деятельности. Образование.

5. Тренер по майнд-фитнесу. Специалист, который разрабатывает программы развития индивидуальных когнитивных навыков (например, память, концентрация внимания, скорость чтения, устный счет и др.) с помощью специальных программ и устройств с учетом особенностей психотипа и задач пользователя.

6. Игромастер. Специалист по разработке и организации обучающих игр (деловых, исторических, фантастических и пр.), сопровождению игр с использованием симуляторов. Надпрофессиональные навыки и умения.

7. Игрпедагог. Специалист, который создает образовательные программы на основе игровых методик, выступает игровым персонажем. В школах будет замещать традиционного учителя.

8. Разработчик инструментов обучения состояниям сознания. Создает программы и оборудование (например, устройства биологической обратной связи) для обучения пользователей продуктивным состояниям сознания (высокая концентрация, расслабление, повышенные творческие способности и др.). Хотя в России много педагогических вузов, ни один из них не готовит специалистов по новой педагогике (а многие и сопротивляются освоению новых методов обучения).

Кроме того, почти не ведется профориентационная работа по новым специальностям. Часто учащиеся, а тем более родители не знают о новых профессиях. Поэтому на первый план выходят задачи ознакомления и пропаганды среди подростков перспектив нового образования. Какими путями можно получить качественное системное образование? В каком из вузов страны его можно получить? Как потом войти в сообщества практиков нового образования и получить необходимые навыки в реальной деятельности? Такие вопросы стоят сегодня перед специалистом, работающим с подростками по профессиональному ориентированию.

В последнее время стали популярны **интерактивные методы профориентационной работы**. Они ориентированы на более широкое взаимодействие учащихся не только с учителем, но и друг с другом.

При использовании интерактивных форм роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной. Он лишь регулирует процесс и

занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Участникам приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

Как правило, интерактивные методы предполагают моделирование реальных жизненных ситуаций, совместное решение проблем, ролевые игры. Тем самым интерактивные методы способствуют формированию навыков и умений, выработке ценностей, создают атмосферу сотрудничества.

Использование интерактивных методов в профориентационной работе необходимо, так как это позволяет молодым людям более полно узнать о различных сферах профессиональной деятельности, получить опыт работы в коллективе, в игровой форме познать суть жизненных ситуаций.

Литература

1. Битянова, М. От призвания к профессии // Школьный психолог / М. Битянова. 2008. – № 11. – 212 с.
2. Климов, Е.А. Как выбирать профессию: Книга для учащихся старших классов средней школы / Е. А. Климов. – М.: Просвещение, 2003. – 158 с.
3. Пряжников, Н.С. Игровой метод в профориентации / Н. С. Пряжников. – Пермь, 2002. – 285 с.
4. Атлас новых профессий / Московская школа управления СКОЛКОВО: URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/sedec-research-new-jobs/> (дата обращения 18.09.2020).

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА «ОТКРОВЕННЫЙ РАЗГОВОР» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С. К. Сенатская, О. А. Голерова

*ГБУ «Городской психолого-педагогический центр
Департамента образования и науки», г. Москва*

Эффективная помощь ребенку с особыми образовательными потребностями предполагает включение в процесс коррекционно-развивающей работы всей семьи и ее близкого окружения. Педагоги, работающие с особыми детьми, также нуждаются профессиональной поддержке для решения психологических вопросов, который возникают вследствие личностных переживаний, связанных с особенностями развития, воспитания и обучения ребенка. Однако на данный момент в практике педагога-психолога недостаточно профессиональных инструментов для коррекционной работы с педагогами и родителями особых детей.

Воспитание, развитие и обучение ребенка с особыми образовательными потребностями вызывает у родителей и педагогов целый спектр чувств и эмоций – от тревожных мыслей о будущем ребенка до удивления и радости от его достижений. Эмоциональные качели лишают сил и устойчивости, в такой ситуации необходима специальная помощь и поддержка. Делясь своими мыслями и чувствами с другими в безопасной поддерживающей обстановке, педагог или родитель может найти необходимый ресурс для себя – информацию, идею, мысль, эмоциональную поддержку.

Как же создать условия для откровенного разговора?

Игра, как никакой другой метод, эффективна в создании условия для самораскрытия, выявления творческого потенциала человека, для проявления искренности и открытости. По мнению Я.А. Коменского, «игра практически с древних времен выступает как форма обучения».

«Откровенный разговор» – социальная психологическая игра, направленная на психолого-педагогическую поддержку педагогов и семей особых детей.

Основной целью разработки/технологии является повышение эффективности психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, развитие социально-психологических условий в педагогических коллективах и семьях, способствующих успешной адаптации и социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Социальная психологическая игра «Откровенный разговор» может быть использована в психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса с целью развития профессиональной и личностной рефлексии педагогов, осуществляющих образовательных процесс, развития личностной рефлексии родителей.

Профессиональная рефлексия в исследованиях отечественных ученых (Вульфов Б.З., Зеер Э.Ф., Степанов С.Ю.) рассматривается как процесс, внутренняя работа, направленная на соотнесение образа «Я», внутренних ценностей и установок с содержанием, требованиями и ценностями профессиональной деятельности [2, 3, 8].

Профессиональная рефлексия включает в себя, как внутренние критерии (мотивация, личностная оценка деятельности и т. д.), так и внешние (показатели успешности обучающихся, оценка эффективности педагога в организации и т. д.). Высокий уровень профессиональной рефлексии позволяет осмысливать и творчески преодолевать различные проблемные ситуации, находить новые ценности и смыслы профессиональной деятельности, уверенно и успешно адаптироваться в системах межличностных взаимоотношений, ставить цели и уверенно достигать их, решая различные задачи профессиональной деятельности. Таким образом, развитие профессиональной рефлексии мы рассматриваем как одно из важных условий для развития ценностей и механизмов инклюзивного образования.

Другим важным условием является развитие личностной рефлексии субъектов образовательного процесса – педагогов и родителей,

с целью обеспечения комплексного и эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью в образовательном пространстве. Конструктивная личностная рефлексия способствует разрешению сложных жизненных ситуаций, помогает переосмысливать, принимать и интегрировать прошлый опыт человека, на его основе строить позитивную временную перспективу, конструктивно отреагировать негативных или травматичные эмоциональные переживания. Исследования личностной рефлексии (Василюк Ф.Е., Хазова С.А., Каяшева О.И.) свидетельствуют о том, что высокий конструктивный уровень личностной рефлексии способствует развитию конструктивных копинг-стратегий, способствует самопознанию и саморазвитию [1, 4, 9].

Ожидаемыми результатами проведения социальной психологической игры «Откровенный разговор» с педагогами являются: улучшение психологического микроклимата в педагогическом коллективе, сохранение психологического здоровья педагогов, личностный и профессиональный рост педагогов (самопринятие, позитивные отношения к себе, к возможностям своего развития, умение адекватно оценивать и разрешать жизненные и профессиональные проблемные ситуации, умение управлять собой и изменять себя [6].

Ожидаемыми результатами проведения социальной психологической игры «Откровенный разговор» с родителями (колода «Обычные семьи, необычные дети»): формирование позитивного образа будущего и адекватной жизненной перспективы для ребенка и семьи в целом, формирование морально-нравственных и семейных ценностей, повышение качества взаимопонимания, формирование конструктивного взгляда родителей на совместное решение проблем, повышение уровня и качества осознанной активности родителей в учебно-воспитательном процессе [5, 7].

Социальная психологическая игра «Откровенный разговор» предназначена для использования в образовательных организациях, организациях дополнительного образования, иных организациях, реализующих психолого-педагогическую помощь детям, имеющим ограниченные возможности здоровья и/или инвалидность и их семьям.

Литература

1. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций): монография / Ф. Е. Василюк. – Москва : Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.
2. Вульф В.З. Педагогика рефлексии: Взгляд на проф. подгот. учителя / В. З. Вульф, В. Н. Харьков. – Москва : Магистр, 1995. – 111 с.
3. Зеер, Э. Ф. Психологические особенности развития рефлексии педагогов / Э. Ф. Зеер, О. В. Калашникова // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в профессиональном образовании : межвузовский сборник научных трудов / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – С. 96-107.
4. Каяшева, О.И. Конструктивная личностная рефлексия как основа саморазвития человека // Вестник ГУУ. – 2015. – № 13.

5. Сенатская, С.К. Психологическая игра для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные терапевтические и трансформационные игровые технологии. Игрофикация помогающих практик : сборник статей / отв. ред. М. А. Ковалёва – Москва: Международная профессиональная гильдия психологов-игропрактиков, 2019. – URL: https://11d08c12-af91-42ae-a767-42ee620d9f59.filesusr.com/ugd/8c3afb_6afb3e0ea94d41d9b9084113f8f54dc2.pdf?index=true (дата обращения: 16.10.2020).
6. Сенатская, С.К., Голерова, О.А. Как провести социальную игру, чтобы не допустить у педагогов эмоционального выгорания / С. Сенатская, О. Голерова // Справочник педагога-психолога: детский сад / ред. Т. Н. Агуреева. – 2019. – № 3. – С. 56-62.
7. Сенатская, С.К., Федотова, Э. Л. Психологическая игра для родителей детей с особенностями «Обычные семьи, необычные дети» // Журнал «Справочник педагога-психолога. Школа». – 2017. – № 12. – С. 28-35.
8. Степанов, С. Ю., Семенов, И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.
9. Ушакова, Е.В. Социально-психологические возможности приемной семьи как реабилитационной структуры для детей-сирот : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. – Москва, 2003 – 184 с.
10. Хазова, С. А. Опыт исследования роли креативности в совладающем поведении субъекта / С. А. Хазова // Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной [и др.]. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – С. 421–433.

УДК 159.9

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ИНТОНАЦИИ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. А. Сладкова

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселевск, Кемеровская область

Интонация? Что это? Интонация – это мелодия нашей речи, повышение и понижение голоса в процессе разговора, логическое ударение для передачи смысла всего предложения. Вследствие сильно выраженного характера английского языка интонация имеет особое значение. Да, синтетические элементы не исчезли совсем из современного английского языка. Выразить грамматические отношения между словами помогают вспомогательные глаголы, предлоги и прочие формальные слова со строгим соблюдением порядка их использования.

Почему в английском языке интонация играет такую важную роль, наравне с порядком слов в предложениях? Это происходит из-за отсутствия падежных окончаний и небольшим сохранением глагольных окончаний. Именно поэтому в английском языке используют интонацию для выражения тонких нюансов как семантических, так и стилистических, а также иногда, с помощью интонации можно определить синтаксическую функцию слов.

Для чего же все-таки нам нужна интонация? Интонация необходима для выражения смысла нашей речи, фразы или даже слова. Правильно

выбранная интонация дает возможность собеседнику понять, задаете ли вы вопрос или утверждаете что-то, также передает ваше настроение и т.д. [1].

Отсутствие интонации не мешает вашему англоязычному собеседнику вас понять, если вы, в свою очередь, будете использовать правильный порядок слов и их произношение; но ему будет не понятен смысл ваших слов, цель, настроение и т.д.

Для начала, давайте рассмотрим этот вопрос на примере русского языка. Ведь даже банальный и простой вопрос «Как дела?» мы с вами можем произнести по-разному.

- Ровным тоном сказать «дежурное» «Как дела?» при встрече с не очень близким знакомым просто из вежливости. По сути это будет даже не вопрос, а обычная фраза приветствия.
- Участливо поинтересоваться «Как дела?» у друга, который недавно пережил какую-то тяжелую ситуацию.
- Повышенным тоном спросить «Как дела?» у человека, который перед вами провинился. Недовольным тоном вы намекнете ему, что пора бы извиниться за допущенную оплошность.
- Радостно воскликнуть «Как дела?», обращаясь к человеку, который только что вернулся из путешествия. Этим вы даете ему понять, что с удовольствием послушаете рассказ о поездке [1].

На данном примере ярко показана важность и необходимость изучения интонации при изучении другого языка.

Интонация бывает: повелительной, повествовательной, вопросительной и восклицательной, в зависимости от содержания произносимой фразы или предложения. Также есть интонация, которая используется тогда, когда законченная грамматическая фраза выражает лишь подразумеваемую, а не высказанную словами мысль. Типы интонаций отличаются друг от друга: мелодическим рисунком целых фраз; мелодией отдельных слов; различным произношением отдельных фонем.

В английском языке, также как и в русском в восклицании и приказании интонация падает на последнем ударном слоге. Даже несмотря на идентичность основных черт мелодических рисунков, собеседник сразу способен понять повелительный или восклицательный характер сказанного.

Помимо нисходящей и восходящей интонации в английском языке очень важно учитывать логическое ударение – выделение какого-либо слова или фразы в предложении. В английском языке, также как и в русском, такое ударение ставится по принципу акцентирования голосом слова или фразы, которое выражает основную мысль предложения. Например:

- I see **red** apples in this picture – Я вижу **красные** яблоки на этой картине. Вы подчеркиваете, что видите именно красные яблоки, а не зеленые или желтые.
- I see red **apples** in this picture – Я вижу красные **яблоки** на этой картине. Вы говорите, что видите именно яблоки, а не клубнику или персики.

- I see red apples in this **picture** – Я вижу красные яблоки на этой **картине**. Вы акцентируете внимание на том, что красные яблоки находятся именно на картине, а не в вазе на столе.
- I see red apples in **this** picture – Я вижу красные яблоки на **этой** картине. Вы подчеркиваете, что красные яблоки вы видите именно на этой картине, а не какой-то другой [1].

Видите, как обычное предложение может передавать разный смысл в зависимости от расстановки логического ударения в нем.

Выработать английскую интонацию мы можем следующими способами:

- способом подражания – слушать, как говорят носители языка, и повторять за ними;
- просмотром обучающих видео, где непосредственно носители языка объясняют использование и различия интонации.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что неправильно выбранная интонация может исказить смысл сказанного, вследствие чего могут возникать недопонимания и конфликты. Это еще раз доказывает необходимость изучения интонации при изучении любого другого языка, не только английского.

Литература:

1. Интонация в английском языке: правила и техники изучения. – ИнглексБлог. – Режим доступа: <https://englex.ru/english-intonation/> (дата обращения: 16.09.2020).

УДК 371

МЕНТОРСТВО В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ/НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

О. Р. Филатова

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32», г. Томск

Сегодня наставничество молодых и начинающих учителей вернулось в наши российские школы. Кто, как не грамотный и квалифицированный наставник поможет молодому педагогу адаптироваться в условиях современной школы, сделать первые шаги в профессии, решить первые трудные вопросы в общении с коллегами, учениками и их родителями. Согласно словарю С.И. Ожегова, наставничество – это «форма воспитания и профессиональной подготовки специалистов опытными наставниками» [1, с.20]. В настоящее время педагоги-наставники ищут новые эффективные способы работы с молодыми педагогами, в том числе в области духовно-нравственного развития школьников. Выделяют такие формы наставничества, как кураторство, тьюторство, коучинг и менторство. Понятия «наставничество», «коучинг» и «менторство» близки, но есть и отличия. Уточним содержание последних двух. В наставничестве делается акцент на практическую часть, когда более

опытный сотрудник передает свои знания и навыки менее опытному. Коучинг направлен не столько на передачу знаний и выработку навыков, сколько на активизацию процессов самообучения и саморазвития.

Менторство – это вид наставничества, под которым понимается «обучение посредством предоставления в разных видах обучаемому модели действий, их корректировки посредством обратной связи. Данный термин означает «назидание, поучение», а ментор – это наставник и куратор [2, с.3]. Его название пришло из древнегреческой мифологии. Герой по имени Ментор был мудрым советчиком, ему все доверяли, приходили с вопросами, за советами и помощью. Также менторство сочетает в себе признаки коучинга и преподавательской деятельности. При этом важна обратная связь и добавляется хорошая теоретическая база. Ментор сначала рассказывает теорию, потом показывает пример, и только потом начинающий педагог выполняет задание и получает обратную связь [2, с. 4]. По нашему мнению, самые продуктивные отношения – это те, которые позитивны и эффективны, с правильной мотивацией, при которых один человек помогает развиваться другому, поддерживая его в получении новых знаний и опыта. Это стратегическое партнерство с коллегой, который верит и делает другого специалиста сильнее, делаясь информацией и советами. Конечно, это не разработка за молодого педагога решений тех или иных возникающих проблем, не подсказка возможных вариантов решения проблем, а формирование самостоятельных навыков выявления проблемы и организация ее решения с опорой на творческий потенциал. При менторском сопровождении мы не находимся в роли учителя и ученика, ментора и стажера, мы коллеги и партнеры. В деятельности ментора нами выделены основные технологические шаги: анализ и оценка перспективы развития подопечного, создание доверительной атмосферы, утверждение графика встреч, формирование представлений у обеих сторон о взаимных ожиданиях и результатах совместной деятельности, помощь в постановке целей и задач совместных действий и разработке путей их достижения, демонстрация своего примера в реализации задач, психологическая поддержка, которые помогают освоить профессиональную деятельность. В практике своей работы в качестве наставника я использую следующую модель менторского сопровождения молодого педагога, включающую полный цикл из 6 частей.

1. Постановка цели. Наставник формирует цель обучения (сентябрь, в рамках совместной программы на текущий учебный год, заседаний предметного МО, мастер-классов наставника, Педагогического клуба, сетевых событий), далее определяем совместно, что молодой педагог должен уметь выполнять по окончании процесса обучения (реализации программы наставника, ШМУ), что не умел делать до этого (например, составлять программу, оформлять технологическую карту, работать по новому УМК и т.д.).

2. Рассказы. Наставник рассказывает содержание совместной деятельности на текущий год, предварительно разделив ее на шаги (реализация ежемесячного плана).

3. Вопросы. Наставник в формате диалога или консультаций задает вопросы молодому педагогу, чтобы понять, как он усвоил тот или иной вид профессиональной деятельности. Молодой учитель пересказывает содержание задания.

4. Покази. Наставник показывает способы выполнения того или иного вида деятельности (например, использование определенной технологии на уроке), добавляя комментарии по ходу выполнения. По окончании наставник уточняет, все ли было понятно.

5. Сделай. Молодой учитель выполняет задание. Наставник может попросить его сделать тот или иной шаг заново, если он не удовлетворен качеством выполнения работы.

6. Обратная связь. Наставник дает обратную связь партнеру, они обсуждают критерии и показатели оценивания деятельности молодого педагога, выполнения того или иного вида работы.

Менторство в нашей школе успешно вписывается в следующие организационные формы реализации наставничества, такие как:

- ресурсная лаборатория по наставничеству (организационная и исследовательская деятельность по направлению, координатор: Филатова О.Р.);
- педагогический клуб «Молодой педагог» (координаторы: Филатова О.Р., Кузнецова М.И.);
- ШМУ координаторы: (заместители директора, педагоги-наставники);
- декада «Наставник – молодой педагог» (ежегодно, февраль – март);
- на уровне предметного МО – педагоги – наставники.

Мы выделяем следующие функции наставника: анализ и оценка педагогической деятельности (декада наставничества, посещение уроков, их анализ); вовлечение в процессы самомотивации, самообразования и саморазвития (конкурсы профессионального мастерства, подготовка заседаний клуба молодых учителей); осуществление целеполагания и проектирования рабочих программ, педагогических проектов и занятий; проведение консультаций по решению возникших педагогических ситуаций; диагностика профессиональных потребностей и интересов (анкетирование, беседа); осуществление коррекции деятельности молодых педагогов, рефлексия их деятельности.

Литература

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org> (дата обращения: 18.11.2019).
2. Илюхина, В. Менторство/ В. Илюхина // Учительская газета. – 2017. – № 10. – 17 марта 2017 года. – С.3-4. [Электронный ресурс] – Режим доступа <https://www.science-education.ru/> (дата обращения: 18.10.2020).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ ДОО С СИМПТОМАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Г. А. Филипова

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40», ДО «Радуга», г. Томск

Гуманистическая направленность образования, априори определяет важность и необходимость психического здоровья всех участников образовательного процесса, создания безопасной и комфортной образовательной среды. Суть потребности выражается в оказании эффективной, квалифицированной психологической помощи в рамках психолого-педагогического сопровождения на уровне каждого образовательного учреждения.

Сопровождение личности в условиях образовательной среды достаточно глубоко рассматривалось в работах В.Т. Афанасьева, В.П. Беспалько, Н.П. Ващекина, Е.Н. Жильцова, В.М. Зуева, А.Н. Леонтьева, В.П. Шубина, В.А. Ядова и других ученых. Также существуют различные подходы к определению содержания психологического сопровождения в практической психологии. Доктор психологических наук Зеер Э. Ф. трактует психологическое сопровождение, как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несёт он сам. [2, с. 253].

Психолого-педагогическое сопровождение – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности, предполагающая взаимодействие, сотрудничество и переход личности к активной самопомощи.

Деятельность педагога в системе дошкольного образования, предполагает высокий уровень психической напряжённости труда, где центральное место занимают взаимодействия педагога с детьми. Повышенная ответственность за безопасность детей в течение продолжительного времени усиливает тревожность, напряжённость и агрессивная самозащита, возникающая в конфликтных ситуациях при коммуникации с коллегами, родителями провоцирует стрессовое состояние. Поэтому, на наш взгляд, ценным является психологическое самочувствие педагога, а психологическая составляющая сопровождения должна быть нацелена на профилактику и коррекцию нарушений в эмоционально-волевой сфере, проблем взаимоотношений в коллективе.

Таким образом, целью психолого-педагогического сопровождения нам видится оказание психологической поддержки педагогам ДОО, обучающим детей в соответствии с ФГОС, имеющим трудности в эмоциональной сфере.

Данная проблема послужила основанием для проведения нами исследования уровня «эмоционального выгорания», т.е. постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющейся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического

утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы [1, с. 24].

Исследование проводилось с педагогическим коллективом одного из дошкольного образовательного учреждения г. Томска. Педагогам (12 чел.) была предложена методика диагностики уровня «Эмоционального выгорания» В. В. Бойко, которая позволяет оценить фазу «эмоционального выгорания» и выраженность тех или иных симптомов в каждой фазе [1].

В методике Бойко В. В. выделяет три фазы синдрома «эмоционального выгорания»:

1 фаза «напряжение» – характеризуется ощущением эмоциональной усталости, вызванной собственной профессиональной деятельностью. Проявляется в симптомах:

- переживание психотравмирующих обстоятельств;
- недовольство собой (собственной профессиональной деятельностью);
- «загнанность в тупик»;
- тревога и депрессия.

2 фаза «резистенции» – характеризуется эмоциональным истощением, провоцирующим развитие и возникновение защитных реакций (отстраненность, безразличие). Проявляется в симптомах:

- неадекватное выборочное эмоциональное реагирование;
- эмоционально-моральная дезориентация;
- расширение сферы экономии эмоций;
- редукция профессиональных обязанностей.

3 фаза «истощение» – характеризуется нарушением профессиональных коммуникаций, развитием психосоматических нарушений. Проявляется в симптомах:

- эмоциональный дефицит;
- эмоциональное отчуждение;
- личностное отчуждение (деперсонализация);
- психосоматические нарушения.

При оценивании наличия «эмоционального выгорания» важен итоговый показатель (общее суммарное значение) 12 симптомов во всех трёх фазах. Чем показатель выше, тем более выражено «выгорание». Дальнейший шаг в интерпретации результатов – это показатели по каждой отдельной фазе, для понимания какой симптом (какие симптомы) более всего отягощает эмоциональное состояние личности, и какие признаки поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы «эмоциональное выгорание» не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и партнерам [1].

Показатели нашего исследования определили отсутствие у всех 12 педагогов профессионального «эмоционального выгорания». Но сформировавшиеся отдельные симптомы в каждой фазе (фаза, по которой получено наибольшее суммарное значение), свидетельствует о наличии феномена личностной деформации у каждого педагога.

В 1 Фазе «напряжения» выявился только один доминирующий симптом:

- симптом неудовлетворённости собой (профессией, конкретными обязанностями) и сформировался он у 6 из 12 педагогов (50 %).

Во 2 фазе «резистенции» выявились все четыре доминирующих симптома:

- симптом неадекватного реагирования («экономия» на эмоциях, ограничение эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования на ситуации), сформировался у 10 из 12 педагогов (80 %);
- симптом эмоционально-нравственной дезориентации (продолжение неадекватного реагирования во взаимоотношениях), сформировался у 6 из 12 педагогов (50 %);
- симптом расширение сферы экономии эмоций (замкнутость в общении вне профессиональной деятельности), сформировался у 6 из 12 педагогов (50 %);
- симптом редукции профессиональных обязанностей (попытка облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат), сформировался у 3 из 12 педагогов (25 %).

В 3 фазе «истощения» также выявился один доминирующий симптом:

- симптом эмоциональной отстранённости (почти полное исключение эмоций из сферы профессиональной деятельности), сформировался у 8 из 12 педагогов (65 %).

Полученные результаты актуализировали потребность в психолого-педагогическом сопровождении педагогов, направленном на сглаживание личностных и поведенческих нарушений. В течение учебного года с педагогами ДООУ проводился ряд профилактических мероприятий на уровне групповой и индивидуальной формы работы, а именно:

- тренинг «Мы вместе». Целью данного тренинга являлось сплочение коллектива, установление контактов между педагогами, тренировка умения сотрудничать друг с другом. Результатом данного тренинга было формирование комфортного микроклимата в группе педагогов, обретение уверенности, стремление работать и творить в сотрудничестве;
- семинар-практикум «Стрессоустойчивость и методы профилактики профессионального «эмоционального выгорания»». Цель семинара – расширение видения проблемы стресса и стрессоустойчивости, обучение педагогов методам саморегуляции эмоционального состояния. Результатом было освоение техник:
- релаксация по принципу визуализации: «Свет», «Полёт»;
- «прогрессивно-мышечная релаксация»: «Морщинки», «Пространство тела»;
- «диафрагмально-рёберное дыхание» – «Лифт», «Надуй шарик».

Проводили мастер-класс «Мандалатерапия, как способ снятия психоэмоционального напряжения у педагогов» с применением арт-технологии (фрески из цветного песка). Цель – познакомить с техникой ман-

далатерапии, как инструмента снижения психоэмоционального напряжения у педагогов. В результате освоения данной техники, со слов педагогов, происходило освобождение подавленных эмоций, ощущалось чувство эмоциональной безопасности, снижение напряжения, приобретения покоя и умиротворения в душе.

Индивидуальная форма работы заключалась в проведении психологического консультирования педагогов. Здесь предполагалось оказание помощи в обучении новым формам поведения и способам эмоционального реагирования, научению способности осознавать свои потребности, обретению веры в себя и свои возможности. Консультативная работа велась в рамках гештальт-психологии, 8 из 12 педагогов получили индивидуальную поддержку.

Таким образом, проблема профессионального «эмоционального выгорания» педагогов в системе дошкольного образования продолжает быть значимой и актуализирует потребность в грамотной психолого-педагогической поддержке специалистов для восстановления утраченных психо-эмоциональных и физических ресурсов.

Литература

1. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб : Питер, 1999. – 105 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академический проект; Фонд «Мир», 2008. – 336 с.

УДК 159.9

РОЛЬ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УПРАВЛЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ

О. С. Ценова

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

Дополнительное образование является важнейшей составляющей единого образовательного пространства, сложившейся системы российского образования. Оно социально востребовано и рассматривается как образование, органично сочетающее в себе воспитание, обучение, развитие личности ребенка. Данное утверждение отражено в государственных документах (в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Федеральной программе развития образования) [2]. Значимость дополнительного образования для всей системы образования России, отдельно взятых регионов и городов неоспорима, хотя в последние несколько лет ставится под сомнение отдельными экспертами-аналитиками. Кроме того, внедряемая система персонифицированного дополнительного образования вносит свои коррективы в систему управления: конкуренция (рынок спроса и предложения), Муниципальный опорный центр (курирующая организация всех образовательных учреждений осуществляющих реализацию ДООП в городе, районе) и др.

Находясь в состоянии неопределённости, руководителям учреждений дополнительного образования важно уметь быстро реагировать на происходящие изменения, перестраиваться, при этом выстраивая или обновляя имеющуюся систему управления.

При этом считаем необходимым отметить, что в составляющих системы дополнительного образования есть структурные элементы, которые не заложены или несут иную смысловую нагрузку, чем в других ступенях образования [1]. В первую очередь, это практико-ориентированность содержания дополнительного образования. За счёт этого оно способно быстро и мобильно реагировать на изменения в социальной среде, на разнообразие потребностей и мотивов социума, выявлять и развивать способности детей. Всё это возможно, так как в отличие всех ступеней российской системы образования дополнительное образование предусматривает иной подход к образованию детей (направлено на удовлетворение интересов и потребностей), особенную технологию и образовательные методики, за счёт которых внутри каждого отдельно взятого учреждения или организации складывается своя, неповторимая воспитательно-образовательная среда.

Образовательная среда, в том числе и среда учреждений дополнительного образования, – это часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [2]. Само понятие «образовательная среда» отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека, и имеющих важное значение в формировании подрастающего поколения.

К компонентам образовательной среды относят: организационно-коммуникативный, гуманитарный («человеческий» фактор), социально-культурный, информационный, технический, пространственно-предметный [2]. Каждый из них несёт в себе определённый функционал, позволяя варьировать содержанием для определения оптимальности и эффективности принимаемых решений в отношении управления и развития образовательной среды в отдельно взятом учреждении, муниципалитете, регионе и системе образования страны в целом.

Рассмотрим вышесказанное на примере отдельно взятого региона и муниципалитета – Кемеровской области-Кузбасса и Киселевского городского округа. Сегодня Кузбасс является одним из самых динамично развивающихся субъектов РФ. Однако по данным Кемеровостат из Кузбасса с начала 2020 года уехали больше 33 тысяч человек. При этом в Кемеровской области за указанный период зафиксирован миграционный прирост 900 человек. Возможно, это связано с тем, что власти начали активно создавать инфраструктуру, инвестировать систему образования, в том числе и систему дополнительного образования, и это улучшило ситуацию. При этом, не смотря на незначительные улучшения миграционной ситуации, остро ощущается проблема нехватки молодых специалистов в Кузбассе. Поэтому одна из задач дополнительного образования показать выпускникам, что и в родном регионе есть места для дальнейшего развития.

По данным того же Росстата на 01.01.2020 в Кемеровской области – Кузбассе насчитывается – 459.394 ребенка в возрасте 5–18 лет, 1/3 часть которых активно пользуется услугами учреждений дополнительного образования, что является немаловажно для развития региона.

Отметим так же, что дополнительным образованием в регионе охвачены различные категории детей, большое внимание уделяется работе с одаренными детьми, с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

В Кузбассе много сельских районов и городских округов, где есть свои определенные особенности работы и своя особенная образовательная среда, которая по возможности обеспечивает доступность дополнительного образования для всех детей.

Например, муниципальная система образования Киселевского городского округа состоит из 51 образовательной организации, из которых 16 школ, 6 учреждений дополнительного образования, 3 учреждения (детские дома и специальные коррекционные), 27 дошкольных образовательных организаций, 1 учреждение отдыха и оздоровления детей. Детей от 5-18 лет – 17376. В школах города обучаются 11391 детей, в дошкольных образовательных организациях – 4392 ребёнка. Учреждения дополнительного образования посещают 6914 юных киселевчан (охват физических лиц).

В рамках реализации вышеназванного национального проекта 2020 году открыты Центр детского научного и технического творчества, детский сад, «Точка Роста», многофункциональная спортивная площадка. Кроме этого, до конца 2021 года в Киселёвске планируется строительство «Кванториума» и детского сада. Всё это позволит создать 1170 новые ученико-мест в дополнительном образовании детей (2021). В перспективе эта цифра увеличиться на 810 ученико-мест (2022 – 2023 гг.).

Говоря о работе по предоставлению услуг дополнительного образования, отметим следующее.

На данный момент педагогами дополнительного образования города продолжается обновление содержания дополнительных общеобразовательных программ всех направленностей с учётом запроса родительской общественности и реального сектора экономики на будущих специалистов.

Наряду с развитием и расширением спектра разрабатываемых программ и внедрением новых программ технической и естественнонаучной направленностей, в системе дополнительного образования города необходимо сохранить традиционные направления, востребованные населением с учётом исторических и социально-экономических особенностей муниципалитета и региона.

С целью расширения возможностей организаций дополнительного образования в организации профориентационной работы с детьми разного возраста, предполагается увеличить количество программ на основе сетевого взаимодействия со школами, детскими садами, детскими домами, СПО, учреждениями и предприятиями других секторов

экономики. Возможность для этого видится, прежде всего, через разновывность содержания программ дополнительного образования.

Также видна необходимость разработки и внедрения дополнительных общеобразовательных программ для увеличения охвата учащихся подросткового и старшего школьного возраста дополнительным образованием, для совместной деятельности родителей и детей. Такая работа позволит сделать дополнительное образование центром притяжения населения микрорайона или населённого пункта для организации полезного досуга.

Таким образом, видим, что нахождение в ситуации неопределённости «подталкивает» к быстрому изменению образовательной среды и изменению подходов к её управлению. Из приведённых примеров видно, что благодаря участию региона и отдельно взятого муниципалитета в национальном проекте «Успех каждому ребёнку» и внедрению новой системы управления дополнительным образованием детей – ПФДО – за 2 года значительно увеличен контингент обучающихся, задействованных в сфере дополнительного образования. Вместе с тем каждому муниципалитету и отдельному учреждению дополнительного образования предстоит активизировать работу по обеспечению охвата детей (физических лиц) дополнительным образованием и, в первую очередь, преобразовать свою образовательную среду.

Литература:

1. Пехтерева, О. В. Учреждение дополнительного образования как развивающая среда, образовательное пространство, воспитательная система. – URL: <https://infourok.ru/doklad-po-teme-uchrezhdenie-dopolnitelnogo-obrazovaniya-kak-razvivayuschaya-sreda-obrazovatelnoe-prostranstvo-vozpitatelnaya-sis-1883369.html> (дата обращения: 12.10.2020).
2. Рачко, С. Н. Педагогическое проектирование образовательной среды, программ индивидуальных образовательных маршрутов. – URL: <https://infourok.ru/pedagogicheskoe-proektirovanie-obrazovatelnoy-sredi-programm-individualnih-obrazovatelnih-marshrutov-1867200.html> (дата обращения: 12.10.2020).

ПРИЕМНАЯ СЕМЬЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

А. К. Чочиева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Научный руководитель: В.Н. Куровский,
профессор кафедры социальной педагогики, доктор педагогических наук

Проблема социальной работы с приемными семьями широко представлена в научной литературе. Сиротство и его причины, работа по его предупреждению, проблемы профилактики сиротства и качества семьи разрабатывались Е.Е. Чепурных, В.Г. Жуковым, А.Б. Холмогоровой и другими учеными. Вопросы социализации ребенка, в т.ч. детей-

сирот, изучали А.В. Мудрик, Е.А. Воронова, И.С. Кон, В.В. Ткачева, Е.И. Холостова, Т.Н. Русакова, Н.Ф. Голованова, Е.М. Николаева, И.М. Фадеева, Д.В. Ярцева и многие другие специалисты. Особенности социальной работы с семьями – темы работ А. Нагорновой, Л. Савинова, В.И. Курбатовой, М. Маркова и других. Вопросы социальной адаптации детей-сирот исследовались Г.В. Семья, Е.М. Рыбинским, М.И. Лисиной и многими другими.

Цель нашей статьи – показать значимость приемной семьи в социализации детей-сирот.

Для достижения цели работы ограничимся решением задачи: исследование особенностей процесса социализации детей-сирот в приемной семье.

Семья, как институт социализации, как первичная территория социализации человека – это персональная среда жизни ее членов, качество которой определяется социально-культурным, социально-экономическим, технико-гигиеническим, демографическим параметрами ее существования [1, с. 49]. В социализации ребенка, семья играет решающую роль, влияя на физическое и эмоциональное развитие, развитие умственных способностей, в овладении социальными нормами, формирует базовые ценностные ориентировки в социальных и межэтнических отношениях, формирует уровень социальных притязаний, предоставляет возможности, условия (в т.ч. финансовые, бытовые и др.), морально-психологическую атмосферу для саморазвития и самореализации. В целом стиль семейной социализации тесно связан с национальными традициями, культурой общества, а в их рамках – с социальной принадлежностью и уровнем образования родителей [1, с. 53].

В своей работе мы опираемся на мнение Г.М. и А.Ю. Коджаспировых, которые считают, что социализация детей осуществляется под воздействием ряда целенаправленных процессов (обучение, воспитание) в учебно-воспитательных учреждениях и под влиянием стихийных факторов (семья, улица, СМИ и пр.) [2, с. 317]. Это утверждение подчеркивает особую значимость социально-педагогической и психологической работы для социализации детей, а также роль социального педагога в социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, т.к. в их жизни отсутствует один из важнейших акторов процесса социализации – семья.

Сложности их социализации прежде всего связаны с неадекватным восприятием детьми-сиротами тех требований, которые предъявляет окружающий социум. В связи с ограничением социальных контактов процесс их социализации затруднен. Воспитанник детского дома воспринимает складывающиеся отношения между детьми и взрослыми в этом типе воспитательного учреждения как эталонные, что деформирует восприятие этими детьми других социальных норм и создает трудности для адекватного социального развития. Главной ценностью дети-сироты считают силу человека, которая способна его защитить. Они завышают или занижают свои возможности в решении возникающих перед ними социальных проблем. У этих детей формируются

приспособленчество, неприятие других людей, равнодушие к жизни. Трудности овладения социальной ролью возникают чаще всего тогда, когда ребенок не информирован об этой роли, либо информация носит ложный характер, либо у ребенка нет возможностей попробовать себя в данной роли (отсутствие условий для социальных проб) [3, с. 80-81]. Из анализа научных и методических работ зарубежных и отечественных ученых и практиков, следует, что альтернативой детским домам могут выступать приемные (замещающие) семьи. В замещающих семьях развитие детей по всем направлениям происходит значительно успешнее, чем в сиротских учреждениях [4]. В России эта форма устройства ребенка-сироты принята и финансируется на федеральном уровне с 2006 года. Пока еще не оформившийся содержательно термин «замещающая семья» – представляет особый вид семьи, который отличается от кровной семьи. Эффективность воспитания в замещающей семье обеспечивается благодаря его непрерывности, продолжительности, устойчивости, возможности обеспечения индивидуального подхода, безопасности, защищенности ребенка, удовлетворения потребности в эмоциональных отношениях, привязанности [4].

«Замещающая семья» – это семья, в которую был принят ребенок (дети) на воспитание, обладающая собственным воспитательным потенциалом, выполняющая функции воспитания, развития, социализации, коррекции, реабилитации, восполняющая недостатки эмоциональной, сенсорной, социальной информации у принятого ребенка, способствующая восстановлению личного благополучия ребенка [5, с. 212].

Определение приемной семьи является законодательно закрепленным с 1995г. На основании п.1 ст.152 современного Семейного кодекса РФ приемной семьей признается опека или попечительство над ребенком или детьми, которые осуществляются по договору о приемной семье, заключаемому между органом опеки и попечительства и приемными родителями или приемным родителем, на срок, указанный в данном договоре [6]. Развиваясь из детских домов семейного типа, «приемная семья» является гибридной формой, содержащей в себе некоторые черты опеки, детского учреждения и усыновления. Обычно в приемные семьи передаются дети, родители которых ограничены в родительских правах, опекуны которых не справляются с проблемами переходного возраста или проблемами девиации своих подопечных.

Видами приемной семьи как формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, являются возмездная и безвозмездная приемные семьи. В последнее время наибольшее развитие получает возмездная форма приемной семьи, которая позволяет минимизировать дополнительные финансовые расходы семьи на содержание приемного ребенка.

Существуют юридические особенности создания приемной семьи. К ним относятся (по ст.153 Семейного кодекса РФ [7]) возможность стать приемными родителями у супругов и у отдельных граждан, но у приемного ребенка не должно быть семьи из не состоящих в браке людей. А также требование, что подбором и подготовкой приемных ро-

дителей занимаются органы опеки и попечительства (по нормам Семейного кодекса РФ (ст. 153 и ст. 146 Семейного кодекса РФ [7], Гражданского кодекса РФ (ст.35 ГК РФ и положениями Федерального закона «Об опеке и попечительстве»). Приемные родители несут полную ответственность за защиту прав ребенка, полноценно представляют его интересы, но только в период, установленный договором с органами опеки и попечительства. Также особое внимание уделяется социальными службами не только физическим и материальным возможностям потенциальных приемных родителей, но, в большей степени, их психологическим характеристикам и состоянию, мотивам принятия ребенка, взаимоотношениям в семье, оценке возможных взаимоотношений с кровными родителями приемного ребенка и т.д.

Специалисты выделяют группы потенциальных родителей по ведущему мотиву принятия ребенка в семью: «родители-воспитатели с четко выраженным материнским отношением к детям (это часто одинокие люди, не имеющие собственных детей); профессиональные педагоги, которые из чувства сострадания взяли на себя ответственность за воспитание осиротевших детей; молодые, романтически настроенные люди, для которых воспитание детей – это возможность реализовать свои способности, а также принести пользу другим людям; родители, стремящиеся получить максимальное количество материальных благ, самоутвердиться любым способом, в частности путем приобщения к благородному движению по оказанию помощи обездоленным детям» [8, с. 310]. Работа специалистов отдела опеки и попечительства на этапе отбора приемных родителей состоит в выявлении преобладающего, ведущего мотива потенциальных родителей, исключении из их числа лиц с корыстными мотивами, уточнение возможностей достижения мотивационных целей людьми из других групп, оценка их по иным социально-психологическим характеристикам.

Особенностью приемной семьи, положительно влияющей на социализацию ребенка (в отличие от усыновителей), является то, что приемные родители обязаны обеспечивать помощь и поддержку не только как обычные родители, но и профессионально. Для этого они должны пройти специальное социальное, психолого-педагогическое, юридическое, медицинское и экономическое обучение. Такая подготовка облегчает исполнение родительских функций приемными родителями, снижает нагрузку на «ведущие» семью социальные службы (хотя приемная семья имеет полное право на их консультации и поддержку).

Выводы:

Социализация – категория, включающая в себя практически все виды деятельности, направленные на воспитание, обучение, развитие, образование человека. Этот процесс, проходящий через всю жизнь индивида, формирует его основные социальные качества, позволяющие эффективно учиться, трудиться, реализовываться как участник социальных групп и представитель общества. Социально-педагогическая теория рассматривает ребенка как объект социализации, развивающийся в соответствии с психофизическими, возрастными характеристиками

в процессе стихийной и в разном объеме контролируемой, направляемой социализации, в которой задействованы разные акторы. Основные механизмы социализации – идентификация, полоролевая типизация, подражание, социальная фасилитация, социальная ингибиция, конформность – в жизни сироты исключены или недостаточны, искажены; нормализации их воздействия на социализацию такого ребенка способствует такая форма социального устройства, как приемная семья. На нее государством накладываются обязанности по содержанию, воспитанию, профессиональному оказанию помощи и поддержки такому ребенку, по его социализации, в т.ч. гендерной, по нивелированию полученного ребенком негативного воздействия детского дома и кровной семьи.

Приемная семья – важнейший фактор социализации ребенка-сироты, позволяющая устранить последствия полученной им социальной, психологической травмы, вернуть доверие к человеку и обществу, сформировать социальные качества эффективной личности.

Литература

1. Мудрик, А.В. Социально-педагогические проблемы социализации / А.В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ», 2008. – 448 с.
3. Явбатырова, Б.Г. Проблемы социализации детей, лишенных родительской опеки, в условиях учреждений интернатного типа / Б.Г. Явбатырова, М.М. Асильдерова // Вестник науки и образования. – 2018. – Т. 1. № 4 (40). – С. 79–82.
4. Гайсина, Г.И. Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: российский и зарубежный опыт. [Электронный ресурс]: научно-популяр. изд. / Г.И. Гайсина. – Уфа: РГНФ, 2013. – 150 с. – Электронная версия печатной публикации. – Режим доступа: <http://libed.ru/knigi-nauka/1127579-1-gi-gaysina-semeynoe-ustroystvo-detey-sirot-detey-ostavshih-sya-bez-popecheniya-roditeley-rossiyskiy-zarubezhniy-o.php> (дата обращения: 02.04.2019).
5. Шифельбейн, Е.В. Историческое развитие замещающей семьи: отечественные и зарубежные аспекты становления / Е.В. Шифельбейн // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 209–213.
6. Семейный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]: Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 03.08.2018) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2019) // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 01.04.2019).
7. Барова, М.К. Факторы, влияющие на успешную социализацию детей-сирот в обществе / М.К. Барова / Замещающая семья в контексте взаимодействия с социальными институтами : Материалы междунар. научно-практ. конф. / Под общ. ред. Ф.П. Хакуновой, Л.А. Асламазовой. – Майкоп : ИП А.А. Григоренко, 2016. – С. 22–31.
8. Иванова, С.П. Психологические проблемы социализации детей в приемных семьях / С.П. Иванова // Вестник Псковского гос ун-та. Серия: Социально-гуманит. науки. – 2014. – № 5. – С. 305–317.

ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Е. В. Шаталова

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселевск, Кемеровская область

В советские годы задача на формирование социально-активной личности подростков была одной из главных. Для решения этой задачи был построен Всесоюзная пионерская организация, которая охватывала детей в возрасте от 10 до 16 лет. Данная организация основывалась на единой программе, благодаря которой можно было достичь обязательного уровня активности, нравственности. В годы перестройки, благодаря самороспуску таких организаций, возникли множества детских объединений, а также осваивались и осваиваются до сих пор разные подходы к организации работы с детьми [1, с. 24].

Пять лет назад в России появилась одна общая большая организация – РДШ – Российское движение школьников. Общественно-государственная детско-юношеская организация, деятельность которой целиком сосредоточена на развитии и воспитании школьников. В своей деятельности движение стремится объединить и координировать как целые образовательные организации, так и отдельные лица [3, с. 10].

Задачи РДШ очень схожи по своей идее с задачами пионерской организации, и учитывают требования современности. Одна из этих задач – стимулирование социальной активности подростков. Необходимость её решения продиктована стоящей перед обществом проблемой неразвитости и отсутствия у подрастающего поколения именно социальной активности.

«Толковый словарь живого великорусского языка» В. Даля содержит следующее определение активности: «Активный – это деятельный, действующий, жизненный, живой, не косный» [2]. Активность делится на виды по критерию уровня индивидуальности: физическая, психическая, социальная активность.

Социальная активность – деятельное, мотивированное участие индивидов в преобразовании объективных социальных условий, в таком их изменении, которое способствует более полному достижению интересов и удовлетворению потребностей. Социальная активность предусматривает повышенное участие индивида в различных социальных мероприятиях, которые направлены на общественное благо. Сущность социальной активности подростков заключается в формировании у них свойства самостоятельности и потребности во внутренне необходимой активной деятельности [4, с. 84]. Добровольчество – одна из таких форм социальной активности подростков и молодёжи.

Существуют широкие формы привлечения учащихся в добровольчество: распространение брошюр и плакатов, объявление в СМИ, информация в сети, специальные акции, выступление и презентация, мотивация, участие на ярмарках вакансий.

Виды деятельности добровольцев: помощь таким социальным категориям граждан, как престарелые, люди с ограниченными возможностями, просветительская работа, направленная на профилактику табакокурения, наркомании, подростковой преступности, «Милосердие»; экологические марши, уборка мусора и загрязнений; пропаганда здорового образа жизни. Поэтому здесь каждый выберет себе дело «по душе».

Существует несколько различных видов добровольчества: взаимопомощь, благотворительность или служба на благо других, участие и самоуправление, просвещение или пропаганда каких-либо вопросов.

Наиболее актуальными формами и направлениями деятельности для молодежи являются: работа, направленная на сохранение и восстановление природных и исторических памятников; помощью животным, работа в приютах для животных; защита окружающей среды; психолого-педагогическое сопровождение подростков и детей; трудовая помощь; выполнение специальных работ или участие в них; организация и проведение различных конкурсов и т.д.

Количество учащихся, вовлечённых в добровольческую деятельность, с каждым годом увеличивается. Значит, современные ребята понимают, что доброволец – это не профессия, это не увлечение, это образ жизни.

Отметим, что в ряду прочих добровольческая деятельность является значительным ресурсом для решения социально-значимых проблем местных сообществ, в том числе и в нашем городе Киселёвске. Участие в добровольческих делах:

- помогает учащимся преодолеть серьезные риски в среднем школьном возрасте (социальная пассивность, уход в виртуальную реальность при отсутствии контроля родителей, употребление психоактивных веществ, проявление асоциального поведения);
- формирует значимые для лидера школьного самоуправления личностные качества (отзывчивость, умение помогать другим, трудолюбие, терпение, упорство в достижении результата, уверенность в себе, активность, вежливость, толерантность и др.);
- предоставляет широкий спектр возможностей для самореализации и осознанного выбора сферы профессиональной деятельности.

Отрадно, что сегодня особенно популярным добровольчество становится среди молодого поколения, являясь важным способом получения новых знаний, развития навыков общественной деятельности, формирования нравственных ценностей, активной гражданской позиции. А активная организация добровольческого труда молодежи в регионах России, вовлекает молодых людей в многообразную общественную деятельность, направленную на улучшение качества жизни граждан.

Литература:

1. Гайфуллин, А. Ю. Социальная активность молодежи: оценка и пути повышения / А. Ю. Гайфуллин // Вестник Башкирского университета. – 2011. – 116 с.

2. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja/> (дата обращения: 12.10.2020).
3. Карова, Е. Е. Добровольчество как ресурс развития студенческой молодёжи / Е. Е. Карова – Екатеринбург : ИСТ, 2018. – 289 с.
4. Троцук, И. В. Социальная активность молодежи: подходы к оценке форм, мотивов и факторов проявления в современном российском обществе / И. В. Троцук. – Москва : РУДН, 2014. – 125 с.

РОЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

А. В. Щученко

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 93»,
Барабинский район Новосибирской области*

Духовно-нравственные ценности – это фундамент государства и общества, его постоянный стратегический ресурс, утрата которого по своим последствиям, может быть гораздо разрушительнее, чем другие вызовы современности.

История нашей страны демонстрирует примеры, когда Россия находилась «на краю гибели», но вопреки политическим, экономическим и международным условиям, выходила из кризиса благодаря большому духовному подъёму.

О духовно-нравственном кризисе в стране говорится очень много и в последние годы произошли некоторые позитивные изменения. Современное российское общество продолжает пожинать плоды духовно-нравственной катастрофы 90-х годов – наша молодёжь в значительной степени утратила нравственные и патриотические основы личности. В сложившихся условиях школа должна сыграть одну из главных ролей в преодолении духовно-нравственного кризиса. В связи с этим большая ответственность ложится на школу и учителей. Учителям истории, классным руководителям и руководителям военно-патриотических клубов, необходимо делиться опытом работы по формированию духовно-нравственного потенциала учащихся на уроках истории и занятиях клуба, через внедрение в их сознания понятий: «патриот», «патриотизм», «Родина», «защита Родины», «Россия». При этом главная задача учителя заключается в том, чтобы данные понятия находились в мировоззренческой связи с понятиями: «духовность», «нравственность», «гражданственность» и «социальная ответственность». Результатом этого должна стать принципиальная убеждённость учащихся, что патриот – это человек, гражданин своей страны, имеющий чёткие социальные ориентиры, духовно-нравственный фундамент личности, приносящий в общество стабильность и процветание.

Уроки истории и курса основ духовно-нравственной культуры народов России (ОДНКР) предоставляет учителю большие возможности для этого. На примере жизнедеятельности великих русских полководцев,

рядовых защитников Родины, учащиеся знакомятся с героическими страницами отечественной истории, духовными и ратными подвигами русских людей и других народов России, проникаются интересом к прошлому страны – как основы патриотического сознания.

Особенно большое значение для формирования патриотических и духовных ценностей на уроках, имеет изучение деятельности русской православной церкви и русских святых в деле защиты Родины. Ярким примером соединения духовного и патриотического подвига является участие инока Пересвета в Куликовской битве с благословения Сергия Радонежского. В результате осмысления этого факта, дети делают первый шаг в понимании того, что духовно-нравственные ценности являются составной частью патриотического сознания русского народа, для которого главный герой не «рейнджер» и не «джентльмен удачи», а обычный человек-труженик, от сохи или от алтаря, как Иван Сусанин или Андрей Пересвет. Война для них вынужденный тяжёлый труд и не подвиг ради подвига, а подвиг ради жизни на земле.

Деятельность военно-патриотического клуба одна из эффективных форм работы с учащимися. Она позволяет руководителю клуба чётко определить предметные и воспитательные задачи: приобщить к изучению военной истории и патриотических традиций русской армии через познание ратного пути воинов-барабинцев, участников Великой Отечественной войны и локальных военных конфликтов; повысить уровень физической подготовки; заложить основы положительной мотивации к службе в вооружённых силах России; утвердить в чувствах и сознании учащихся основы патриотических ценностей, создать систему сотрудничества всех заинтересованных структур, которая позволит усилить эффективность патриотического воспитания и обеспечит оптимальные условия для развития у подрастающего поколения верности Отечеству, готовности приносить пользу обществу и государству.

Программа работы клуба охватывает несколько важных направлений: военно-историческое, военно-прикладное, физическое, основы безопасности жизнедеятельности и туристическо-краеведческое. Руководитель клуба в зависимости от своей педагогической и методической подготовки, материальных возможностей учебного заведения и потребностей учащихся, определяет приоритетные направления работы с его воспитанниками. Как показывает практика, именно данные факторы определяют индивидуальное лицо клуба и позволяют добиваться успехов.

Разнообразные формы работы клуба и виды деятельности детей, позволяют активизировать сознательную активность курсантов клуба. Наиболее продуктивно проходят: теоретические занятия с использованием иллюстраций и видеоматериалов, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, детьми войны, тружениками тыла и участниками локальных военных конфликтов, практические занятия с выполнением военно-прикладных нормативов, участие в соревнованиях, конкурсах, экскурсиях в музеях, волонёрской деятельности и туристических походах.

Системный подход в реализации программы осуществляется во взаимодействии клубных занятий, уроков и исследовательской деятельности учащихся. Интеграция всех форм работы осуществляется через единую патриотическую составляющую, которая содержится в федеральном законе от 13 марта 1995 г. № 32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России», федеральном законе от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании» по вопросам воспитания обучающихся», государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» от 30.12.2015 г. № 1493 (с изменениями на 30 марта 2020 г.), программе развития воспитания Новосибирской области на 2019-2025 годы «Воспитание гражданина России – патриота Новосибирской области» разработанной на основе Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании». В практической работе это происходит через проведение дней воинской славы России, которые отмечаются в течение определённого периода по заранее отработанному алгоритму: выступление ребят с результатами исследований по данной теме, работа лекторских групп, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, детьми войны, тружениками тыла и участниками локальных военных конфликтов, проведение военно-спортивных соревнований, интеллектуальных игр и выступлений хора курсантов. В результате этого все участники получают не только знания, умения и навыки, но и большой эмоциональный подъём, вызывающий у детей чувство душевного комфорта и сопричастности к большому, общему, нужному тебе и стране делу.

Таким образом, эффективность работы подобной системы определяется не только решением задач патриотического воспитания, но и реальной помощью детям в преодолении собственного инфантилизма, психологических комплексов и неуверенности, что позволяет им более успешно интегрироваться в школьном коллективе, а в дальнейшем в сложные современные социально-экономические условия.

В заключении можно сделать вывод, что патриотическое воспитание в школе – это интегрированный процесс, включающий урочную и внеурочную совместную деятельность обучающихся и учителя, создающий условия для формирования духовно-нравственного потенциала детей.

Современное поколение российских учителей должно выиграть информационную войну у идеологических противников, чтобы подрастающее поколение стало достойными гражданами своей страны, открытыми для добрых и созидательных дел, позитивного восприятия окружающего мира, а если надо, то и готовыми встать на защиту своего Отечества.

Литература

1. Российская Федерация. Законы. «О днях воинской славы и памятных датах России»: Федеральный закон № 32-ФЗ (с изменениями и дополнениями) от 13 марта 1995 года [принят Государственной Думой 10 февраля 1995 года] – Москва : Проспект ; Санкт-Петербург : Кодекс, 2017. – 158 с. – ISBN 978-5-392-26365-3.

2. Российская Федерация. Законы. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»: постановление правительства № 1493(с изменениями и дополнениями) от 30 декабря 2015 года – Москва : Проспект ; Санкт-Петербург : Кодекс, 2017. – 158 с. – ISBN 978-5-392-26365-3.
3. Российская Федерация. Законы. «О внесении изменений в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»: Федеральный закон № 304-ФЗ от 31 июля 2020 года [принят Государственной Думой 22 июля 2020 года: одобрен Советом Федерации 24 июля 2020 года]. – Москва : Проспект ; Санкт-Петербург : Кодекс, 2020. – 187 с. – ISBN 978-5-392-26365-3.
4. Российская Федерация. Законы. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г. : распоряжение правительства от 29.05.2015 г. № 996-р – Москва : Проспект ; Санкт-Петербург : Кодекс, 2017. – 158 с. – ISBN 978-5-392-26365-3.

УДК 159.99

РОЛЬ ИГРОВОЙ ПСИХОТЕРАПИИ В ОБРАЗОВАНИИ

З. А. Юшка

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 53», г. Томск

Элементы игровой психотерапии могут применяться для решения широкого круга задач – не только психотерапии как таковой, но и психокоррекции, психопрофилактики, развития и гармонизации личности ребенка, улучшения психологического климата в семье и различных малых группах. Игровая психотерапия активизирует работу воображения, сочинение историй, художественных образов.

Интерес к игровой деятельности является важной стороной жизни ребенка и в настоящее время представляется естественным. Люди понимают, что игра является средством, помогающим установить контакт с ребенком и понять особенности его мышления. Со временем игры признаются как средство освоения ребенком социальных ролей раскрытия его внутреннего мира.

В трудах З. Фрейда уделялось большое значение в повышении интереса к игровой деятельности для формирования личности ребенка, а также автор психоанализа связывал нарушения поведения ребенка с переживаемыми им внутриспсихическими конфликтами, имеющими неосознанный характер. Позже Фрейд признал игру средством развития психологической компетентности и эмоционального отреагирования.

Включая, игру в арсенал психотерапевтических методов в немалой степени связано с работами М. Клейн. Клейн считала, что перенос не обязательно связан с прошлой психотравмирующей ситуацией. Ученая работала с текущими, а не прошлыми переживаниями и психическими травмами у детей.

Работы Ж. Пиаже до настоящего времени широко используются для обоснования практики игровой терапии. Он один из первых вывел значимость вербального контакта с ребенком в процессе игры [1, с. 16].

На сегодняшний день игровая психотерапия в образовании выступает либо как ведущая, либо как вспомогательный инструмент. Методы

и варианты игровой психотерапии определяются особенностями конкретного ребенка или группы детей. Игровые техники могут применяться:

- в оказании первичной психологической помощи и интервьюировании (оценки);
- в краткосрочной психотерапии;
- в длительном психотерапевтическом воздействии.

Одной из широко распространенных проблем в работе психолога с детьми младшего возраста является их неспособность передать словами свои переживания. На прямые вопросы дети затрудняются дать четкий ответ. Им сложно вербализовать свои чувства. В качестве примера можно описать технику «Мир чувств» Хайди Кэдьусон.

Для детей игра является средством коммуникации, инструментом самовыражения и способствует снятию психологических защит. Часто данная техника применяется в работе с детьми с трудностями в обучении и концентрации внимания.

Описание техники: психолог располагается на уровне ребенка. У него восемь листов бумаги размером 10x15 сантиметров, маркер, стаканчик с фишками или крышками от пластиковых бутылок. Психолог просит перечислить чувства, которые может испытывать ребенок с учетом его возраста. На каждом листе бумаги психолог записывает все перечисленные чувства ребенка. Расспрашивая о других известных ребенку чувствах, выявляем те переживания, которые связаны с нарушениями поведения. Когда все чувства названы и обозначены на листах бумаги, психолог располагает все листы перед ребенком. Предлагает воспользоваться фишками. Но прежде, рассказывает свою историю из жизни, а закончив, раскладывает фишки с обозначениями тех или иных чувств. На одних листах больше фишек на других меньше, психолог объясняет, что человек может одновременно испытывать разные чувства. Затем психолог рассказывает ребенку другую историю, которая может его заинтересовать. После предлагает стакан с фишками для того, чтобы он сам расположил их на тех листах бумаги, которые соответствуют его чувствам о рассказе. Следующую историю ребенок рассказывает уже сам, а психолог кладет фишки на соответствующие листы бумаги. Сочиняя историю, ребенок проецирует на участников описываемых событий свои собственные чувства. Психолог выбирает соответствующие им листы бумаги. Игра продолжается до тех пор, пока подлинные чувства ребенка, связанные с его проблемами, не будут выяснены [1, с. 42, с. 43, с.44].

Техника «Мир чувств» позволяет не только продиагностировать эмоциональную сферу ребенка, определить в каком актуальном эмоциональном состоянии ребенок пребывает, но и является хорошей коррекционной методикой направленной на отреагирование негативных эмоциональных состояний.

Данная техника и аналогичные методики способствуют раскрытию ресурса личности, развитию саморегуляции и формированию умения выражать свои мысли. Таким образом, мы можем учиться понимать внутренний мир ребенка и изменять его к лучшему.

Игровая психотерапия может применяться для работы с любыми детьми, но особенно дает положительный результат у детей с поведенческими нарушениями, связанными с повышенной тревожностью. Помогает снимать сильную защитную реакцию, дает хороший результат в работе с гиперактивными детьми.

Следует учитывать живость и богатство детской фантазии, а также естественную склонность к играм. Это помогает вместе с детьми подбирать методики и упражнения для индивидуальной и групповой работы.

Литература

1. Кляйн, М. Детский психоанализ / М. Кляйн. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 368 с.
2. Кэджусон, Х. Практикум по игровой психотерапии / Х. Кэджусон, Ч. Шефер. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 416 с.
3. Фрейд, З. Большая книга психоанализа. Введение в психоанализ. Лекции. Три очерка по теории сексуальности. Я и Оно (сборник) / З. Фрейд. – Москва : АСТ, 2015. – 970 с.

УДК 159.9

СОДЕРЖАНИЕ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИКТ ТЕХНОЛОГИЙ НА БАЗЕ БИБЛИОТЕЧНОГО КРУЖКА

И. В. Анискович

БОУ «Гимназия № 159». г. Омск

Духовно-нравственное воспитание, это процесс, направленный на формирование гармоничной личности, присвоение ею непреложных нравственных ценностей. Таких, как добро, справедливость, взаимовыручка, честность и другие.

В рамках деятельности библиотечного кружка «Грамотный читатель» разработан и реализуется на протяжении нескольких лет проект «Заинтересуй друга!». Авторы проекта ставили своей целью знакомство с творчеством Л.Н. Толстого для детей и рассказами В.А. Осеевой с целью выявления нравственных проблем, поднимаемых авторами, частичного анализа текста и представления результатов средствами интернет-технологий.

Для реализации цели решались такие задачи, как привлечение к чтению; развитие умения анализировать поступки героев, присваивая важные нравственные ценности; умение работать с текстом; обучение умению выражать свое мнение о прочитанном; работать в парах и самостоятельно; обучение работе с сервисами: веб-страничками в сервисе Padlet (виртуальная доска), Learning Apps (составление ребуса), графическим редактором Paint; обучение оцениванию своей деятельности и деятельности участников проекта.

В процессе обучения использовались методы и приемы организации деятельности учащихся, ориентированные на развитие познавательной, поисковой, творческой активности: метод проектной деятельности, который подразумевает активную включенность учащихся в процесс получения знаний, использование имеющихся знаний, и освоение новых знаний; применялись педагогические технологии: технология проблемного диалога, где учащиеся в диалоге с библиотекарем сформулировали тему и цель своей деятельности; технология продуктивного чтения и слушания текста, в рамках которой дети слушали произведения Л.Н. Толстого, высказывали свои суждения, обменивались мнением, писали отзывы, задавали вопросы и отвечали на них; на заключительном занятии представляли свою страничку; методика формирования интереса к чтению и развитию читательских умений; в рамках технологии оценивания успехов дали оценку своей работе и работе участников проекта; использовались информационно-коммуникационные технологии, которые формируют умение работать с информацией, развивают коммуникативные способности, формируют исследовательские умения, умение принимать оптимальные решения.

Почему для проекта были выбраны произведения Л.Н. Толстого и В.А. Осеевой? При изучении произведений этих авторов происходит формирование духовно-нравственного развития ребенка, ведь эти произведения поучительные, они заставляют детей сочувствовать, сопереживать, радоваться и огорчаться, развивают чувство эмпатии. Эти рассказы хранят полезные и мудрые советы, учат понимать окружающий мир и устанавливать взаимоотношения между людьми, учат уважению и заботе, подсказывая правильное поведение в разных жизненных ситуациях. На занятиях учащиеся познакомились с автором, его биографией, посмотрели тексты «Азбуки» Л.Н. Толстого онлайн, прослушали рассказы (читает библиотекарь или аудиозапись). Далее отвечали на вопросы, высказывали свое мнение, рассуждали о поступках героев: можно так поступать или нет, сравнивали, как они сами поступают в похожих ситуациях, проговаривали незнакомые слова и осуществляли поиск их значения в словаре, тем самым пополняя словарный запас.

Так достигается одна из целей духовно-нравственного воспитания: присвоение непреложных жизненных ценностей. Ребята понимают, что добро – бескорыстно, учатся быть уважительными и толерантными. Создавая творческие продукты, помогают друг другу, то есть учатся взаимопониманию и взаимовыручке. Писатели-классики учат уважению, совестливости, гуманности, любви к родине, семейным ценностям.

Кроме того, что члены кружка сами приобрели какие-то важные качества, они поставили перед собой цель заинтересовать одноклассников выбранными произведениями Л.Н. Толстого и В.А. Осеевой, создали свою страничку-пост в сервисе Padlet, на постах дети пишут отзывы, комментируют, обсуждают произведения.

Ещё кроме знакомства с автором и приобретения важных нравственных качеств ребята получают возможность высказывать свое мнение, отношение к прочитанному, связно формулировать мысли и писать

отзывы, подбирать пословицы и определять ключевые слова в прочитанном произведении, давать характеристику героям в форме синквейна, давать оценку своей работе и работе одноклассников, а привлечение к чтению, наряду с традиционными формами, происходит при использовании современных интернет-ресурсов, технологий, сервисов: слушание онлайн, поиск пословиц не только в книге, но и в сети Интернет, учатся оформлять веб-странички в сервисе Padlet: загрузка текста, рисунков, умение обрабатывать фотографии в Paint, создавать ребус в сервисе Learning Apps, создавать пазлы из собственных рисунков в сервисе Jigsawplanet.

Результатом работы стали виртуальные доски «Волшебная сила добрых слов» по творчеству В.А. Осеевой и «Заинтересуй друга! по рассказам Л.Н. Толстого для детей. Каждая веб-страничка была подписана учащимися, выбран цвет фона индивидуальной странички, создано сообщение о прочитанном, создан синквейн, подобрана пословица и ключевые слова, загружены рисунки, которые преобразованы в пазлы. В сервисе Learning Apps создан ребус из ключевых слов с заданием, где нужно найти слова, объединяющие рассказы Л.Н. Толстого для детей по смыслу. На заключительном занятии учащиеся защищают свою страничку, где каждый участник выступления дает оценку своему проекту и проектам одноклассников.

Ссылки на работы размещаются в образовательной сети Дневник.ру (закрытая сеть) для просмотра родителями и учащимися, а также на странице сайта «Школьная библиотека» в разделе «Реализация программы развития библиотеки».

Так в результате проектной деятельности учащиеся учатся работать с текстом, анализировать поступки героев, давать характеристику героям и их поступкам, соотносить всё это с собственным жизненным опытом, развивать важные нравственные качества; составлять отзывы, высказывать свое мнение, подбирать пословицы и ключевые слова, особый интерес, у ребят, вызывает работа в интернет-сервисах Padlet и LearningApps, Jigsawplanet. Обучающиеся заинтересовались творчеством авторов, что заметно по книговыдаче.

На заключительном занятии проводится рефлексия, где ребятам, предлагается при помощи стикеров на буклете-кластере отметить то произведение, которое они захотели прочитать из представленного. Затем, учащиеся отвечают на вопросы: с произведениями какого автора познакомились? Чему учат рассказы? Какой рассказ из представленного, вас заинтересовал? Чему новому научились? Какими важными качествами, на ваш взгляд, должна обладать каждая личность? Какие виды работы понравились больше всего?

При определении эффективности занятий использовался метод наблюдения по следующим критериям: активность работы учащихся, заинтересованность, достижение поставленных целей и задач и принципом рефлексии в конце заключительного занятия.

Методическая разработка проекта была представлена на Всероссийском конкурсе «Прояви себя» в номинации «Педагогический про-

ект» и по его итогам удостоена диплома победителя, 1 место. Виртуальная доска «Заинтересуй друга!» представлена на Всероссийском конкурсе детского творчества «Мир талантов» в номинации «Интернет-проект», удостоена диплома победителя, 1 место; проект стал участником очного тура регионального этапа Международной Ярмарки социально-педагогических инноваций – 2019, а также был представлен слушателям группы повышения квалификации Института развития образования Омской области, проводимых кафедрой управления и экономики образования в рамках образовательной программы по ДПП ПК.

Таким образом, сравнивая желаемый результат с реальным, делаем вывод, что поставленные цели, отбор содержания, выбор форм, методов и приёмов обучения работают на реальный результат, который показал, что все задачи и цели мероприятия реализованы, методическая разработка имеет практическое применение.

УДК 159.9

ДИЗАЙНЕРСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Т. В. Ягудина

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

На сегодняшний день глобальная информатизация затронула все сферы жизни современного общества. Взрослым и детям ежедневно приходится сталкиваться с огромным, непрерывным потоком информации. Это явление стало неотъемлемой значимой составляющей социального пространства. Средства массовой коммуникации создают информационное поле. К нему традиционно относят интернет телевидение, радио, прессу, кино, видео. Масс-медиа оказывают существенное воздействие на формирование нравственных, социальных, интеллектуальных и культурных ценностей людей.

Средства массовой информации на уровне подсознания воздействуют одновременно и на слух, и на зрение, объединяя в себе практически все накопленные человечеством способы общения. Современные дети особенно подвержены этому влиянию. Широко используя интерактивные возможности, с легкостью осваивают новый материал, постоянно развивая спектр своих навыков и возможностей.

В виду столь быстрого информационного взрыва необходим пересмотр традиционных приемов и методов обучения в контексте развития медиа компетенций, значимой составляющей которых служит дизайнерское мышление.

Дизайнерское мышление сегодня может выступать как средство обучения и воспитания, используемое для повышения познавательной активности и способствовать успешной социализации учащихся на занятиях технической направленности.

Понятие «дизайнерское мышление» впервые было введено Н.М. Конышевой. По ее мнению, дизайнерское мышление обуславливает наличие у человека определенных оценочных суждений и способов творческой деятельности, эстетического отношения к миру вещей и к окружающей действительности, знаний таких понятий дизайна, как композиция, композиционная целостность, формообразование, дизайнерское проектирование, цвет и цветосочетание [1, с. 54].

Главная цель дизайн-мышления – выйти за пределы существующих стереотипов и привычных способов решения задачи. В оригинале это называется *thinking outside the box* – дословно «думать вне коробки» (выходить за рамки).

Дизайнерское мышление содержит следующие параметры:

- рациональность – ребенок выбирает наиболее удобный способ решения поставленной задачи;
- целесообразность – ребенок может осознавать первоначальную цель задачи и следовать к ней;
- стилевое чутье – ребенок понимает общность групп предметов, видит полный комплект, ансамбль предметов;
- инновация и неповторимость – оригинальность в работе и проявление ребенком нестандартного решения задачи, выбор способа решения;

В результате всего этого можем определить основные особенности дизайнерского мышления:

- проявление логического мышления;
- инновационный и оригинальный подход к решению задачи;
- наличие стиля и гармонии в проектировании;
- наличие взаимосвязи целей и задач, понимание рациональности вещей;
- эстетическое чутье гармония создаваемого ансамбля групп предметов.

Таким образом, в процессе формирования дизайнерского мышления у учащихся могут развиваться новые качественные новообразования в мыслительной деятельности.

Широкий спектр возможностей и сопутствующих информационных разработок позволяют использовать на практике приемы дизайн-мышления.

Способы применения таких приемов бывают разнообразными. В своих научных работах Богоявленский Д.Н., Жуйков С.Ф., Кабанова-Меллер Е.И. и другие отметили, что процесс развивающего обучения проявляется наиболее эффективно при условии предоставления учащимся определённой свободы способов и путей решения и обязательного последующего обобщения приемов, типичных для определенного класса задач [3, с. 142].

На таких специально организованных творческих занятиях учащиеся узнают новое не столько у педагога, сколько рядом с ним, вместе с ним. Вместе они проходят все стадии творческой деятельности, от задумки до результата работы. Участие педагога в самом творчестве придает

детям больше уверенности в своих способностях и возможностях, осмысление своих склонностей и дает твердую уверенность в своем успехе.

Формируемые качества личности учащихся:

- креативное (творческое) воображение;
- зрительную память и зрительное восприятие;
- умение обнаружить цель, изменять свои действия исходя из первоначальной цели;
- умение абстрагировать, конкретизировать и перерабатывать полученные знания [2, с. 97].

Развитию таких свойств личности могут содействовать медиа компетенции, которыми начинают владеть учащиеся под влиянием окружающей предметной среды и в результате обучения, решая различные технические задачи, которые требуют участие мыслительной и творческой деятельности.

В условиях Центра дополнительного образования использование приёмов дизайнерского мышления рассматриваем как средство развития медиа компетенций для актуализации и приобретения различных знаний, творческого самовыражения и развития критического мышления учащихся. Так, на занятиях медиа объединения «Пиксель» с учащимися старшего школьного возраста применяем такие приемы как эмпатия, фокусировка, генерация идей, прототип, тест.

Эмпатия – представляет собой прием погружение в процесс решения проблемной ситуации, направлена на формирование умения включиться в переживания. Это главный прием дизайн-мышления, так как именно он позволяет отстраниться от своих предположений и убеждений, взглянуть на проблему с разных точек зрения (осознать, понять задачу-проблему, включиться в работу).

Прием фокусировки позволяет систематизировать информацию, которую учащиеся получили с помощью эмпатии, анализируя наблюдения и выделяя ключевые проблемы. Цель фокусировки – сформулировать вопрос, на который необходимо искать ответ на следующем этапе, продумать этапы реализации, выбрать форму продукта (статья, фото, коллаж, презентация, буклет, видео и т.д.).

Генерация идей позволяет учащимся придумать и проработать нестандартные решения. При использовании этого приема важно отказаться от критического мышления, к которому привыкли. Критика может загубить хорошую идею. Креативные и нестандартные мысли и идеи – основа формирования творческого дизайн-мышления. Таким образом, останется отобрать жизнеспособные идеи (на этом этапе учащиеся «накидывают» самые абсурдные идеи, варианты, мысли). Прием прототипирования состоит в том, чтобы проверить работоспособность идей на практике – воплотить их в жизнь (например, создать буклет, информационную листовку, видеоряд, написать пост или сделать нестандартное фото).

Прототип поможет:

- в случае успеха – найти верное решение, заметить недостатки, доработать и создать продукт;

– в случае неудачи найти понятный и универсальный вариант.

Прием тестирования позволяет найти лучшие решения, которые разработаны в ходе прототипирования (выбор учащимся одного-успешного, востребованного, актуального варианта между несколькими) [4, с. 31].

Дизайн-мышление необходимо учащимся медиа объединения для четкого осознания своей деятельности и для развития способности быстро находить рациональное, творческое или новаторское решение поставленных перед ними задач. Оно помогает старшеклассникам исследовать доступные для них проблемы, развивать у них воображение, способность к организации и планированию своей работы, оцениванию ее результата. При этом развивать дизайн-мышление необходимо независимо от будущей специализации и профессии, выбранной ребенком. В современном мире слово «дизайн» используется в более широком понимании, а именно – как создание чего-то нового или улучшение уже существующего.

Задача педагога при этом – не предлагать свою идею для реализации детьми, а лишь создавать условия, способствующие развитию творческого мышления, чтобы учащиеся сами могли собрать информацию, выработать идею, найти наиболее актуальные решения для ее реализации.

Практикуя такой подход в своей практической деятельности, вижу, что учащиеся со временем становятся достаточно самостоятельными в этой работе. Постепенно предоставляю возможность ребятам самим выбирать тему, формулировать цель, составлять план своей деятельности, выработать свои критерии оценки. При этом важно помнить, чтобы они не привыкли удовлетворяться знаниями взрослого в случае возникновения вопроса или проблемы, необходимо позволять им обращаться к другим источникам опыта и знания, используя поисковые системы, дополнительную литературу, общение со специалистами.

Таким образом, становится очевидной необходимость использования ключевых приемов дизайнерского мышления как средства развития медиа компетенций учащихся в условиях дополнительного образования. Использование основных приемов дизайн-мышления (понимание истинной проблемы) помогает учащимся искать инновационные решения, которые не лежат на поверхности, развивать умения свободно обращаться с информационными потоками и ориентироваться в них, а, значит, – формировать медиа компетентность.

Литература

1. Конищева, Н. М. Художественный труд // Программа дизайн-образования. – 2009. – № 8. – С. 53–62.
2. Коновалова, Н. А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза / Н. А. Коновалова: дис. ... канд. пед. наук. – Вологда, 2004. – 97 с.
3. Фатеева, И. А. Медиа образование: теоретические основы и практика реализации : монография / И. А. Фатеева. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.
4. Федоров, А. В. Медиа компетентность личности: от терминологии к показателям // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2007. – № 3. – С. 26-54.

4. ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ



УДК 373.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

П. А. Зоркина, М. В. Круглыхина

МАОУ «Гимназия № 26», г. Томск

Основная цель психолого-педагогического сопровождения – обеспечение наилучших условий для обучения, развития, воспитания и адаптации ребенка с опорой на его индивидуальные особенности.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения напрямую зависит от сроков его начала – чем в более раннем возрасте оно будет организовано, тем более высокие результаты возможно достигнуть.

В МАОУ «Гимназии № 26» разработана система по раннему выявлению и диагностики возможных трудностей в обучении и адаптации обучающихся 1 классов. Этому способствует система психолого-педагогического мониторинга.

Программа мониторинга предусматривает входную, текущую и итоговую диагностика, в рамках которой прослеживается динамика развития познавательной активности обучающихся. Мониторинг осуществляют педагог-психолог, учитель-логопед, учитель класса.

Дети «группы риска» выявляются на этапе входной диагностики. Результаты диагностики обсуждаются на психолого-педагогическом консилиуме гимназии. В результате формируются коррекционно-развивающие группы. Эффективность коррекционно-развивающей работы оценивается в результате проведения текущей диагностики (декабрь-январь).

Результаты текущей диагностики вновь обсуждаются на психолого-педагогическом консилиуме. Если у обучающегося имеется отрицательная динамика, он испытывает трудности в усвоении программного материала по основным предметам, родителям (законным представителям) предлагается получить консультацию психоневролога в МБУ ПМПк г. Томска для постановки клинического диагноза и при необходимости назначения терапевтического лечения.

Обучающиеся, имеющие статус ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, обучаются по АООП. АООП предусматривает создание специальных условий обучения, психолого-педагогическое сопровождение, что позволяет детям успешно усваивать программный материал и достигать необходимого уровня планируемых результатов. В рамках углубленной диагностики обучающегося с ОВЗ педагогом-психологом и учителем-логопедом определяется уровень актуального развития ребенка, выявляются причины и механизмы трудностей в обучении, на основании полученных данных заполняется карта дефицитов и ресурсов обучающегося, а также формулируются рекомендации для педагогов и родителей (законных представителей) по созданию оптимальных условий обучения и воспитания. Результаты исследований отмечаются в «Протоколе динамического наблюдения» обучающегося с ОВЗ.

На основе образовательных потребностей ребёнка разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, в рамках которого осуществляется деятельность по созданию специальных психолого-педагогических условий для возможности выбора способов, форм и методов обучения, позволяющих поддерживать различные образовательные интересы учащихся при обучении.

Алгоритм составления плана работы по индивидуальному учебному плану: диагностика общеучебных умений и навыков, выяснение причин низкой успеваемости, определение направления коррекционной работы, планирование индивидуального плана коррекционно-развивающих занятий, подведение итогов, выполнение диагностических работ.

В рамках индивидуального учебного плана (далее ИУП) осуществляются коррекционно-развивающие занятия с учителем-предметником, педагогом-психологом и учителем логопедом, в ИУП четко прописаны необходимое количество часов, время занятий, их форма, исходя из выявленных дефицитов и ресурсов обучающегося с ОВЗ.

В основе деятельности и учителя, и обучающихся с ОВЗ деятельностная рефлексия, которая предполагает углубленный анализ учебной деятельности на уроке, уровня сформированности образовательных достижений. Данный подход позволяет учителю не только не допускать пробелов в знаниях, но и своевременно вносить коррективы в процесс преподавания с целью улучшения результатов до проведения констатирующего оценивания. После проведения констатирующего оценивания для обучающихся, показавших недостаточный уровень усвоения программного материала, планируется коррекционная работа, которая находит отражение в плане коррекционной работы.

Учитель, выстраивая свою работу с обучающимся, реализует действующий ИУП через различные формы организации деятельности учащихся:

- занятие в классе. Через использование дифференцированного и индивидуального подхода. У каждого обучающегося имеется справочник с помощниками подсказками по текущему материалу. При закреплении или повторении изученного программного

материала используются тренажеры, карточки. Дети работают самостоятельно, работа проверяется и оценивается.

– групповые занятия.

Педагогом-психологом проводятся индивидуальные и подгрупповые занятия с обучающимися с ОВЗ.

При проведении занятий учитываются индивидуально-психологические и возрастные особенности ребенка, зона его ближайшего развития. Одним из направлений повышающих эффективность коррекционно-развивающего обучения является индивидуальная коррекционная работа с детьми. Направления коррекционно-развивающей работы осуществляемой педагогом-психологом: развитие когнитивной сферы: внимание, восприятие и пространственные представления, память, мышление, развитие произвольной регуляции; развитие эмоционально-волевой сферы и коммуникативных навыков; формирование позитивной «Я – концепции», самопознание своих ресурсов, минимизация личностной тревожности.

В результате реализации ИУП предполагается, что проведенный курс занятий поможет ребенку улучшить развитие познавательных психических процессов.

В ходе выполнения ИУПа может возникнуть необходимость его корректировки. Коррекция ИУПа обучающегося осуществляется педагогическим консилиумом на основе рекомендаций педагогов и психологов с согласия родителей обучающегося.

Обеспечение качества образования напрямую связано с технологиями организации и проведения оценивания учебных достижений обучающихся. В МАОУ «Гимназии № 26» разработана система мониторинга образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) как на уровне администрации, так и на уровне учителя и педагога-психолога, учителя-логопеда.

При этом, основой мониторинга образовательных результатов является технология критериального оценивания, формирующее и констатирующее оценивание. С введением ФГОС НОО ОВЗ данная технология была перенесена и для организации образовательного процесса с обучающимися ОВЗ. При составлении календарно-тематического планирования учителем выделяются ключевые темы программы по каждому предмету. Они являются предметом пристального внимания. Учитель контролирует уровень сформированности умений на протяжении всего периода изучения темы, используя формирующее оценивание.

Освоение образовательной программы, в том числе отдельной части или всего учебного предмета сопровождается текущим контролем успеваемости и промежуточной аттестацией обучающихся. Промежуточная аттестация проводится в соответствии со ст. 58 Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, нормативными локальными актами МАОУ «Гимназии № 26». Обучающиеся с ОВЗ имеют право на прохождение текущей, промежуточной аттестации в специальных условиях.

Диагностика выполненной работы обучающимся с ОВЗ позволяет судить об уровне усвоения программного материала, оценить степень личного продвижения обучающегося. Промежуточная аттестация для обучающихся с ОВЗ проводится с 1 класса для обучающихся по 1 варианту, со 2 класса для обучающихся по 2 варианту. Оценочные (контрольно-измерительные) материалы для проведения промежуточной аттестации рассматриваются на заседании методического объединения учителей начальных классов.

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии узких специалистов различных профилей, педагогов и семьи «особого» ребенка.

Литература

1. Письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008 N АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».
2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35847).
3. Российская Федерация. Законы. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016).

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В. С. Иванова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», Томск

Вопросы адаптации ребенка к детскому саду в настоящее время решаются, но актуальность их не ослабевает в современное время. Адаптационный период является проблемой привыкания младшего дошкольника к условиям детского сада. В последнее время проблема эмоционального развития детей дошкольного возраста всё чаще привлекает внимание педагогов, психологов и других специалистов. Учёные и практики сегодня отмечают, что чаще встречаются дошкольники, не умеющие самостоятельно выражать свои чувства, эмоциональные переживания без специального обучения. Сами эмоции в своем развитии проходят длительный путь, приобретая более богатое содержание и более сложные формы проявления под влиянием социальных условий жизни и воспитания взрослого. Проблема эмоционального развития исследовалась многими учеными, практиками: психологами, педагогами (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин,

Л.И. Божович, Я.З. Неверович, А.П. Усова, Е.А. Флёрина, Т.А. Маркова и др.). Проблема адаптации детей дошкольного возраста к условиям общественного воспитания рассматривалась в исследованиях учеными: Н.М. Аксариной, Н.Д. Ватутиной, Р.В. Тонковой-Ямпольской и др. Авторы отмечают, что адаптация к дошкольному учреждению – сложный период, как для детей, так и для взрослых: родителей, педагогов [11]. Адаптационные процессы включают в себя три аспекта: ребенок, родители, педагоги. Изучая данные аспекты, отмечается: родители часто испытывают волнение и тревогу за своего ребенка, также привыкают к новым условиям и требованиям детского сада; у воспитателей возникают порой трудности найти новый подход к ребёнку и их родителям для разрешения определённых ситуативных трудностей в адаптационном процессе. Поэтому очень важно, насколько каждый субъект адаптационного процесса готов пройти адаптацию, зависит её итоговый результат, где отмечается спокойный и развивающийся ребенок, с желанием, в хорошем настроении посещающий детский сад. Конечно для того чтобы ребенок мог быстро и безболезненно адаптироваться к условиям дошкольного учреждения, необходимо подготовить его к поступлению в детский сад. Само понятие – адаптация происходит от латинского языка и означает «приспособлять», а в широком смысле означает, как «приспособление» к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптационный процесс в условиях дошкольного учреждения нужно рассматривать, как процесс вхождения ребенка в новую для него среду обитания и привыкание к ее условиям. В целом на процесс адаптации ребенка влияют фактический уровень психического и физического развития, состояние его здоровья, сформированность навыков самообслуживания, коммуникативного общения со взрослыми и сверстниками, личностные особенности самого ребенка, а также уровень тревожности и личностные особенности родителей [11]. Дети, которые имеют трудности в этих аспектах, труднее адаптируются к новым социальным условиям детского сада. По разному варианту может протекать адаптация у детей в детском саду. Часто встречаются сложности у детей эмоционального плана. У детей может развиваться эмоционально-стрессовая реакция, приводящая к нарушению здоровья. В целом выделяют три степени адаптации: легкую, которая составляет: 15-30 дней; среднюю степень, которая включает в себя 30-60 дней и тяжелую степень, которая составляет от 2 до 6 месяцев. Итогом периода адаптации принято считать, когда на смену отрицательным эмоциональным состояниям приходят положительные и восстанавливаются все регрессирующие функции. На сегодня можно выделить два направления в изучении проблемы адаптации дошкольников к условиям дошкольного образовательного учреждения: первое это – особенности протекания периода адаптации; второе – факторы и механизмы, влияющие на продолжительность и характер адаптации. Первое направление связано с выделением целого ряда особенностей протекания периода адаптации и называется – *симптомокомплекс*. К проявлениям симптомокомплекса адаптации ученые относят следующее: возникновение у ребенка

преимущественно простудных заболеваний; нарушение сна, значительное снижение аппетита; снижение речевой и игровой активности и др. Второе направление исследует многообразные *факторы*, влияющие на процесс привыкания. Это факторы адаптации на основании их объективности и субъективности и включает в себя уровень развития самостоятельности ребенка, который является важным субъективным фактором его адаптации [3].

В образовательном учреждении МБОУ прогимназия «Кристина» г. Томска, организация работы в адаптационный период раннего детства рассматривается комплексно. В нее включается работа с родителями, направленная на укрепление физического здоровья детей, урегулирование домашнего режима дня с условиями новой среды детского сада, организованная работа администрации, воспитателей, психолога, логопеда и других участников образовательного учреждения. Чтобы облегчить адаптационный период, родителям рекомендуется постепенно по времени включать ребенка в группу, создавать для него особый положительный эмоциональный настрой. Главной заботой тут является профилактика заболеваемости детей и снижение их эмоционального дискомфорта в период адаптации. Однако эти меры облегчают уже возникшее тяжелое состояние, но не затрагивают причин, порождающих его. Вместе с тем ясно, что гораздо важнее, организовать уход за детьми и воспитание в семье таким образом, чтобы свести к минимуму осложнения адаптационного периода. Не подлежит сомнению то, что причины осложнения физического и психического состояния воспитанников имеют, прежде всего, психологическую природу и находятся в сфере социальных отношений ребенка с окружающей его социальной средой. Дошкольное образовательное учреждение, являясь первой ступенью образования, выполняет разные функции. Среди задач главной, является всестороннее развитие личности ребенка. На занятиях, предусмотренных программой обучения и воспитания в детском саду, ребенок получает специальные сведения, расширяется система знаний, умений, навыков, необходимых для всестороннего развития ребенка. В детском саду дети помимо специальных, учебных умений, приобретают первый опыт жизни общения в коллективе сверстников.

Таким образом, в детском саду в течение всего периода дошкольного детства происходит планомерное, целенаправленное, психологически и педагогически обоснованно всестороннее развитие детей.

Исследования учёных (Э. Торндайк, В. Штерн) утверждают, что привыкание ребёнка к новым условиям в основном зависит от того, как родители в семье смогли подготовить его к этому ответственному периоду [12]. Также необходимым условием успешной адаптации является согласованность действий родителей и воспитателей, сближение подходов к индивидуальным особенностям ребёнка в семье и дошкольном учреждении. Единые требования родителей и педагогов, соблюдение распорядка дня, тщательный гигиенический уход, правильная организация самостоятельной игровой деятельности создают благоприятную обстановку для формирования эмоционально устойчивого

поведения детей и успешной адаптации к условиям дошкольного учреждения [7]. Содержание, цели и формы взаимодействия с семьёй определяются в зависимости от интересов семьи и ребёнка и определяются характером участников взаимодействия. Поэтому сотрудничество предполагает: психологическую адаптацию родителей к дошкольному учреждению, установление контакта родителей с воспитателями дошкольного учреждения, презентацию программы воспитания и обучения, раскрытие содержания, форм, способов работы с ребёнком данного возраста, отводится важная роль родителей в процессе коррекции, обучения и воспитания, подчёркивание их значимости в данном процессе, изучение психологической атмосферы в семье, выявление причин, которые могут вызвать сложности при адаптации ребёнка, изучение интересов семьи, выяснение состояния здоровья ребенка, изучение особенностей его развития, помощь родителям в понимании своего ребёнка, формирование психологической компетентности родителей с учётом возраста их детей [8]. Конечно, значительно быстрее и легче адаптируется ребенок, если семья старается поддерживать приёмы воспитания, которые используются в дошкольном учреждении. Чем скорее будет установлено единство воспитания в дошкольном учреждении и в семье, и чем больше подходы к ребенку будут соответствовать его индивидуальным особенностям развития, тем скорее и безболезненнее будет процесс привыкания детей к новым условиям [14].

Для того чтобы проанализировать и предупредить различные негативные явления в развитии у детей и в процессе адаптации, можно использовать методы с целью изучения адаптации дошкольников это – наблюдение, адаптационные листы, психодиагностика, беседа, коррекция, для объективности – независимая экспертная оценка родителей через анкетирование. В исследовании адаптационного процесса в образовательном учреждении приняли участие родители в количестве 38 человек (100 %), у которых дети поступили в детский сад в разновозрастные группы от 3-5 лет и проходили адаптационный период в детском саду в период сентябрь, октябрь 2020 года. По результатам анкетирования родителей было выявлено следующее: все вновь прибывшие дети в детском саду прошли адаптацию. Отмечается: лёгкая степень адаптации у 21 ребенка (55,3 %); средняя степень адаптации у детей составила 17 человек (44,7 %); с тяжелой степенью не было выявлено детей в детском саду. По результатам анкетирования родителей обнаружено, что наиболее чаще встречаются социально-психологические проблемы у детей со средней степенью адаптации – у 15,7 % воспитанников у них отмечается нарушение сна, снижение аппетита, избирательность в еде; у 13,2 % воспитанников – отмечается недостаточно умения самостоятельно одеваться, раздеваться, не сформированы гигиенические навыки и умения пользоваться туалетом; у 10,5 % воспитанников – возникают трудности вхождения в контакт с другими детьми в саду, нет опыта общения со взрослыми и детьми; у 5,3 % воспитанников – обнаружены эмоциональные стрессы и проявляются в плаксивости, трудности при утреннем расставании с родителем, капризность и др.

Следствием выявленных социально-психологических проблем у детей в адаптационном периоде являются:

- 1) детско-родительские отношения (гиперопека, либо наоборот недостаточное внимание к чувствам, эмоциям ребенка и в большей степени родитель ориентирован на биологическое развитие, а игровой, совместной деятельности с ребёнком уделяется недостаточного внимания);
- 2) проблема культуры питания (у ребенка снижен аппетит, либо он избирателен в еде, чаще встречается, что ребенок не знаком с предлагаемым продуктом в детском саду, т.к. возможно, дома не используют данный продукт, либо используют продукты быстрой готовности и др.);
- 3) трудности связанные с коммуникациями (у ребенка нет опыта общения и взаимодействия с другими детьми и др.);
- 4) слабая готовность детей к детскому саду (отмечается не сформированность социально-бытовых и гигиенических манипуляций у детей, не соблюдается распорядок дня, ребенок не может самостоятельно пользоваться туалетом, одеваться, раздеваться).

Таким образом, можно сделать выводы, что выявленные проблемы адаптации связаны с социальной ситуацией развития ребёнка в системе семейного воспитания. Недостаточное развитие у детей умений, навыков и знаний в коммуникациях, физиологических потребностях, эмоционального состояния, которые переадресовываются в большей степени в зону ответственности на воспитателей групп и узких специалистов детского сада. В течение адаптационного периода данные вопросы решаются через психолого-педагогическое сопровождение. Поэтому, организация работы дошкольного образовательного учреждения в адаптационный период с детьми предполагает комплекс мер: мероприятия по подготовке детского сада к приёму новых детей; организационная работа администрации, воспитателей, психолога, логопеда, помощников воспитателей; работа с семьёй. Работа проводится планомерно, организовано, при полном взаимодействии всех специалистов образовательного учреждения.

Литература

1. Белкина, В.Н. Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателям и родителям. – Ярославль: Академия, 2001.
2. Брэдвей, Л. Ребёнок от 3 до 7 лет. – Москва : ЮНВЕС, 1997. – 160 с.
3. Ватутина, Н.Д. Ребёнок поступает в детский сад : пособие для воспитателей детского сада. – Москва : Просвещение, 1983. – 80 с.
4. Воспитание и обучение детей раннего возраста : книга для воспитателя детского сада / А.М. Фонарёв, С.Л. Новосёлова, Л.И. Каплан и др. – Москва : Просвещение, 1986. – 176 с.
5. Воспитание и развитие детей раннего возраста / Г. М. Ляминой. – Москва : Просвещение, 1981. – 224 с.
6. Галанов, А. С. Я иду в детский сад : пособие для родителей и воспитателей. – Москва : Школьная Пресса, 2002. – 120 с.

7. Козлова, С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – Москва : Академия, 2000.
8. Кошечева, З.В. Первые шаги малыша в детском саду : методическое пособие. – Минск : Зорны верасень, 2006. – 68 с.
9. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – Москва : Тривола, 1996.
10. Павлова, Л.О. Раннее детство: у истоков развития личности // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 11. – С. 94–96.
11. «Социальная адаптация» детей в дошкольном учреждении / Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Вуковой. – Москва : Наука. – 241 с.
12. Терёхина, О.А., Богословская В.С. Здравствуй, детский сад: психолого-педагогическое сопровождение ребёнка в период адаптации к дошкольному учреждению. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2006. – 167 с.
13. Харитоновна, Н. Профилактика психоэмоционального напряжения у детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 6. – С. 3–12.
14. Эльконин, Д.Б. Детская психология. – Москва, 1960.

УДК 374.71

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О. В. Каракулова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Учитель будущего – учитель, идущий в ногу со временем. Учитель постоянно развивается в условиях быстро меняющегося общества (профстандарт, условия реализации ФГОС). Главное условие обновления системы образования – учитель, мобильно реагирующий на изменения, происходящие в образовательном пространстве, готовый к непрерывному личностному и профессиональному развитию. В связи с чем большое внимание уделяется сопровождению молодых учителей. Выпускники-бакалавры педагогических вузов, имея достаточную теоретическую базу, сталкиваются с практическими проблемами в начале своего профессионального становления. Неумение своевременно решать возникающие профессиональные проблемы порой приводит к смене профессиональной деятельности [1]. В современной образовательной среде учитель должен быть профессионально и личностно готов эффективно работать с разной категорией обучающихся, учитывая их образовательные потребности.

В связи с увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья актуальным становится методическое сопровождение молодых педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Молодым педагогам особенно трудно переключаться на обучающихся с разными образовательными потребностями, дифференцированно подбирая задания для каждого, удерживая внимание и интерес всех обучающихся на протяжении всего урока. Наибольшие трудности испытывают молодые специалисты «помогающей»

направленности: учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи. Именно, они в силу своих профессиональных обязанностей постоянно взаимодействуют с обучающимися с особыми образовательными потребностями, сталкиваются с первыми трудностями и проблемами.

В связи с этим в образовательном учреждении разрабатывается и реализуется план по методическому сопровождению молодых педагогов, работающих с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Основная цель – создание организационно-методических условий для успешного профессионального развития начинающих педагогов психолого-педагогического сопровождения (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед). Перечислим основные направления методического сопровождения: диагностическое, содержательное, операционно-практическое.

Диагностическое направление связано с выявлением индивидуальных профессиональных затруднений и стартового уровня сформированности профессиональной компетентности. Одним из инструментов диагностики профессиональных затруднений является SWOT-анализ. В конце первой четверти педагогам, работающим с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), предлагается заполнить матрицу SWOT-анализа. Этот метод активно используют в педагогике, психологии, управлении. Алгоритм данного метода применяется для самоанализа личностного и профессионального роста.

Приведем расшифровку аббревиатуры SWOT-анализа: S – Strengths, сильные стороны, преимущества, W – Weaknesses, слабые стороны, характеристики, которые затрудняют личностный и профессиональный рост, O – Opportunities, возможности, факторы внешней среды, которые могут благоприятно влиять на развитие, T – Threats, угрозы, факторы внешней среды, которые препятствуют развитию [2].

Таким образом, SWOT-анализ позволяет проанализировать профессиональную деятельность педагога (сильные и слабые стороны, возможности и риски). И на результатах, полученных SWOT-анализом, выстроить индивидуальную траекторию преодоления профессиональных трудностей, дальнейшую траекторию профессионального развития молодого специалиста. Диагностика проводится в начале и в конце учебного года, с целью отслеживания динамики профессиональных трудностей и возможностей.

Содержательное направление заключается в ознакомлении начинающих педагогов психолого-педагогического сопровождения с документацией, регламентирующей деятельность педагога в работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), со специфическими закономерностями развития обучающихся данной категории, с основами психолого-педагогического изучения данной категории детей, основы коррекционно-развивающей работы и коррекционных технологий сопровождения.

Операционно-практическое направление – это проведение коррекционно-развивающей работы с применением современных специальных технологий и методов, определение и рациональное применение

путей и способов коррекции нарушений. В рамках данного направления, начинающий педагог взаимодействует с педагогом-наставником. Формы мероприятий для начинающих педагогов психолого-педагогического сопровождения: взаимопосещение занятий с последующим обсуждением, практические занятия, мастер-классы, дискуссии, обучающие семинары.

Таким образом, методическое сопровождение начинающих педагогов психолого-педагогического сопровождения в условиях общеобразовательного учреждения для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья позволяет своевременно выявить профессиональные затруднения и возможности, познакомить с нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ. Начинающий педагог через посещение занятий коллег знакомится с эффективными приемами и методами коррекционно-развивающей работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), знакомится с диагностическим материалом, используемым в работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), расширяет представления о деятельности педагога в психолого-педагогическом сопровождении в образовательной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Методическое сопровождение начинающего педагога повышает его компетентность, уверенность, что в свою очередь благоприятно отражается на личностно-профессиональном развитии.

Литература

1. Черномырдина, Т. Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. психол. наук : 13.00.07 / Т. Н. Черномырдина. – Самара, 2019. – 237 с.
2. Моисеев, А. М. Пишем программу развития. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://upr.1sept.ru> (дата обращения: 10.09.2020).

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В. А. Коток, Л. В. Овчинникова

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25»,
г. Прокопьевск, Кемеровская область*

По статистическим данным [1], одна десятая часть жителей планеты имеют различные нарушениями в развитии, из них около 200 миллионов – дети. Нарушения в развитии у детей означают ограничение жизнедеятельности, что способствует социальной дезадаптации, которая проявляется в виде затруднений в учебной деятельности, общении, овладении в будущем профессиональными навыками. Одной из

актуальных проблем является включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство общеобразовательной школы [1]. Дети с особыми образовательными потребностями – дети, имеющие определенные недостатки в развитии, требующие специального подхода к процессу их воспитания и обучения [2]. Потребность – важнейший стимул человеческой деятельности [2]. Одной из основных потребностей человека является потребность в образовании. Данная потребность возникает и развивается в определенном социальном контексте, проявляясь в различных видах деятельности. Потребность в образовании – активно-деятельностное отношение человека к сфере знания, являющееся характеристикой его развития, самоопределения, самореализации, самоактуализации [3].

С целью полноценного развития учащихся в МБОУ «Школа № 25» реализуется инновационная площадка «Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в пространство общеобразовательной школы». В ходе реализации данного проекта выявлены учащиеся, нуждающиеся в коррекционно-развивающих занятиях, нацеленных на повышение мотивации, развитие познавательной деятельности, памяти и мышления, познание своих личностных характеристик.

Группой специалистов образовательной организации психолого-педагогического и социального сопровождения разработаны и реализуются индивидуальные программы коррекционно-развивающего направления. Разработанная программа психолого-педагогического сопровождения направлена на профилактику школьной дезадаптации детей с синдромом дефицита внимания (гиперактивности), в рамках которой предусмотрено развитие контроля двигательной активности, импульсивности, концентрации внимания. Программа социально-педагогического сопровождения предусматривает поддержку ребенка с особыми образовательными потребностями в социальной сфере (профилактические мероприятия, вовлечение в досуговую деятельность, нормализация межличностных отношений в классном коллективе, профориентационную работу и др.), а также оказание необходимой консультативной помощи его семье. Реализация программы коррекционно-развивающего логопедического направления способствует созданию оптимальных условий для динамического речевого развития.

С целью получения запросов на оказание необходимой помощи на базе образовательной организации организована работа Консультационного пункта. Деятельность данного пункта осуществляется посредством приема заявок на консультацию специалистов от родителей (законных представителей) учащихся микрорайона образовательной организации. Задать вопрос можно обратившись лично к специалистам, также по телефону или через электронную почту, заполнив анкету с описанием имеющейся проблемы.

Специалистами образовательной организации используется следующий алгоритм оказания психолого-педагогической и социальной помощи учащимся с особыми образовательными потребностями, имеющими сложности в освоении основной общеобразовательной программы:

- специалисты службы психолого-педагогического сопровождения проводят комплексное обследование ребенка для подготовки документации к проведению школьного психолого-педагогического консилиума (ППк);
- ППк решает в каком объеме и направлениях необходима помощь учащемуся специалистами психолого-педагогической службы образовательной организации. При отсутствии необходимого специалиста ППк инициирует обращение родителя (законного представителя) учащегося к другим службам и организациям;
- при отсутствии положительной динамики развития ребенка на заседании ППк решается вопрос о направлении на городскую психолого-медико-педагогическую комиссию.

При реализации инновационной площадки по результатам диагностики выявлена положительная динамика всех контролируемых показателей (познавательные функции, речевое развитие, межличностные отношения, социализация и др.), что свидетельствует о создании в образовательной организации инклюзивной / интегративной образовательной среды, обеспечивающей спектр образовательных и реабилитационных средств и условий, которые необходимы детям данной категории, для реализации права на образование и права на интеграцию в пространство общеобразовательной организации.

Литература

1. Брызгалова, С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С. О. Брызгалова // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 14–20.
2. Макарьев, И. С. Краткий словарь системы понятий инклюзивного образования: терминологический словарь / И. С. Макарьев – Санкт-Петербург : ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015. – 84 с.
3. Фуряева, Т. В. Интеграция особых детей в общество / Т. В. Фуряева // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 29–37.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИТНЕСОМ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ГРУППЕ ЗДОРОВЫХ СВЕРСТНИКОВ

И. М. Литвишко, О. В. Савельева

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

Проблемы сохранения здоровья учащихся и привитие им навыков здорового образа жизни сегодня очень актуальны, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. По данным статистики бюро медико-социальной экспертизы Минтруда в РФ ежегодно в стране рождается около 30 тысяч детей с врожденными наследственными заболеваниями, среди них 70–75 % являются инвалидами [3]. За последние десять лет их число увеличилось в два раза.

Кроме состояния здоровья главными трудностями для них являются неравенство возможностей, страх быть непринятым окружающими, социальная дезадаптация. Особенно актуальна эта проблема для жителей п. Карагайлинский (удалённый район города Киселёвска). По данным педиатрического отделения детской поликлиники № 3 на 01.01.2020 96 детей с ОВЗ и 23 ребенка имеют статус инвалида (это почти каждый седьмой ребёнок).

Чтобы максимально удовлетворить запросы родительской общности посёлка была разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Мир движения для всех» физкультурно-спортивной направленности для учащихся 7-14 лет. Ведущие концептуальные идеи программы:

- интеграция различных видов аэробики, оздоровительных технологий и методов образовательной кинезиологии;
- организация занятий и создание условий для успешной адаптации детей с ОВЗ и инвалидностью в группе здоровых сверстников.

В отличие от обычной физкультуры фитнес имеет ряд преимуществ, одно из которых – особенные ребята могут заниматься непосредственно в одной группе со своими сверстниками, что важно для тех и других [1, с. 32].

Основа построения программы – мультидисциплинарный подход. Он позволяет гармонично синтезировать ее содержание в пять образовательных фитнес-модулей, интегрировать в них группы упражнений образовательной кинезиологии и, таким образом, влиять на развитие умственных способностей и физическое здоровье учащихся посредством определенных двигательных действий. При этом организуется совместная работа взрослого и ребёнка (педагога – учащегося – родителя), которая строится от движения к мышлению, а не наоборот. Таким образом, происходит общее оздоровление детского организма и улучшается мозговая деятельность. Это позволяет комбинировать игровой, соревновательный и круговой методы тренировки, чтобы повысить уровень работоспособности, раскрыть потенциал каждого ребёнка, а также организовать самостоятельную работу учащихся в домашних условиях, используя материалы дистанционного курса «Чудесные мячики».

Кроме того, кинезиологические упражнения – это действенный и эффективный инструмент для оценки функционального состояния организма учащихся до-после и во время физических нагрузок различного характера, необходимый для коррекции программы обучения, индивидуализации и оптимизации тренировочного процесса [2, с. 102.]. Кроме педагогического наблюдения и диагностических тестов, не реже 2-х раз в год организуются медицинские осмотры учащихся, особое внимание уделяется детям с особенностями. Результаты позволяют строго дозировать нагрузку и подходить индивидуально к подбору и выполнению разнообразных видов упражнений, контрольных испытаний, видеть возможности дальнейшего развития ребёнка.

Особую роль в успешной социокультурной адаптации всех учащихся играет совместная досуговая и проектная деятельность, позволяю-

щая принять «другого» как равного себе, ощущать себя «как все», приобрести навыки коллективного творчества, новых друзей, единомышленников. Совместные проекты «ВеДаРа» («Верить. Дарить. Радовать»), «Детский фитнес – радость, творчество, успех», «На площадку в выходной – мы выходим всей семьёй», реализуемых в рамках программы, кроме оздоровительного эффекта, стимулируют участников к выстраиванию безбарьерного общения.

Мотивирующим фактором социализации детей является участие «на равных» в различных конкурсах и профильных сменах в «Сибирской сказке». Это даёт возможность «особенному» ребенку показать свои личные успехи от занятий, продемонстрировать умение работать в команде на равных, даёт шанс выделиться. Одновременно их здоровые сверстники научаются переживать не только за себя, но и за другого, за общий результат, замечать и искренне радоваться маленьким победам «особенного» ребёнка. Всё это вносит в жизнь учащихся творческого объединения новые эмоции и переживания, у них появляется мотивация «хочу быть лучше себя вчерашнего». Кроме того, участие в конкурсах позволяет ребятам завести новые знакомства.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что с помощью системного использования кинезиологических упражнений достигается некий баланс между физическим, психическим и социальным развитием учащихся, который вовлекает их в целостный процесс: от постановки цели до оценки обучения. Образовательная кинезиология не является новой технологией обучения, но приобретает новый смысл в работе с детьми. Она интегрирует в себе предшествующий психолого-педагогический опыт, методики оздоровления, саморелаксации, расслабления и концентрации внимания, спортивные упражнения на координацию и скорость, которые представляют собой средства обучения и повышают эффективность реализации дополнительной общеобразовательной программы «Мир движения для всех». Таким образом, образовательная кинезиология предлагает конструктивный подход к развитию ребенка – одну из методик преодоления физического недуга и препятствий в обучении, оздоровлении и социализации.

Литература

1. Базовая аэробика в оздоровительном фитнесе : учебное пособие / под ред. О. Е. Петрова. – Москва : ООО УИЦ ВЕК, 2016. – 72 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 477 с.
3. Федеральное бюро медико-социальной экспертизы Минтруда России подготовило доклады об анализе состояния и динамики инвалидности взрослого и детского населения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/social/invalid-defence/427> (дата обращения: 25.10.2020).

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНЫМИ ДЕФЕКТАМИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Г. В. Носова

МДОУ «Детский сад № 6 “Колобок” комбинированного вида», г. Стрежевой

В МДОУ «ДС № 6 «Колобок» функционируют восемь возрастных групп. Из них пять общеобразовательных групп и три компенсирующие группы VIII вида для детей со сложными дефектами умственного развития.

Компенсирующие группы VIII вида посещают 11 детей разного возраста. Из них расстройства аутистического спектра имеют 4 детей, инвалидность – 6 детей, остальные имеют различные сочетанные нарушения интеллектуального развития различной сложности.

Образовательная организация обеспечивает комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода его обучения в дошкольном учреждении. Условия, созданные в детском саду, позволяют обеспечить воспитанников необходимой коррекционно-педагогической помощью, родителей (законных представителей) консультативной поддержкой.

В ДОУ созданы необходимые кадровые условия для осуществления коррекционно-образовательной деятельности. Коррекционно-образовательную деятельность осуществляют воспитатели, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре.

Содержание образовательного процесса в группах компенсирующего вида определяется адаптированной основной образовательной программой для детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, разработанной на основе Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» (авторы: Стребелева Е.А., доктор педагогических наук, профессор, Екжанова Е.А., доктор педагогических наук, доцент). Организация образовательного процесса в группах регламентируется учебным планом и расписанием образовательной деятельности. Организация учебно-воспитательной работы предусматривает создание условий для развития различных видов деятельности с учетом возможностей, интересов, потребностей детей.

Условия, созданные в детском саду, ориентированы на полноценное и эффективное получение дошкольного образования всеми воспитанниками образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику. В рамках образовательного процесса ДОУ создана атмосфера эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого, формирование у детей позитивной, социально-направленной учебной мотивации.

С целью освоения социального опыта, максимально возможной нормализации способов социального взаимодействия детей со сложными дефектами в ДООУ проводится социальная интеграция детей с проблемами в развитии в среду здоровых дошкольников. При этом педагоги соблюдают следующие условия:

- деятельность по интеграции включает в себя непосредственные контакты между детьми разных систем обучения (коррекционной и общеобразовательной);
- деятельность основывается на неформальной ситуации общения между детьми;
- построение совместной деятельности с детьми таким образом, чтобы она учитывала потребности детей всех категорий.

Интеграция предполагает совместную образовательную деятельность детей групп компенсирующего вида и детей общеобразовательных групп по образовательным областям «Музыка» и «Физическое развитие», совместные развлечения и праздники, совместные прогулки на участке детского сада. Так же интеграция осуществляется во время приема пищи – воспитанники групп компенсирующего вида располагаются за одним столом с детьми общеобразовательных групп.

Вместе с тем, включение особых детей в общеобразовательное пространство не всегда бывает успешным. Воспитанники групп компенсирующего вида в анамнезе имеют сложные дефекты умственного развития, среди которых умственная отсталость различной этиологии, ранний детский аутизм, синдром Дауна. Эмоциональная сфера детей характеризуется высокой степенью психоэмоциональной напряженности и повышенным беспокойством, излишней возбужденностью и раздражительностью.

Опыт работы показывает, что дети общеобразовательных групп практически не обращают внимание на умственные недостатки особого ребенка и охотно идут на контакт с ним. К сожалению, часто особый ребенок испытывает трудности в общении, боится контактов со сверстниками. Его плач, крик и поведение часто пугает малышей, поэтому интеграция осуществляется только со старшей (5-6 лет) и подготовительной (6-7 лет) общеобразовательными группами. Тем не менее, чем возраст детей старше, тем негативнее настрой на общение с особым ребенком. Дети не понимают «особости» ребенка с отклонениями в развитии, поэтому ждут от него адекватной возрасту модели поведения. Противниками общения детей часто выступают и родители здоровых детей.

Чтобы изменить позицию детей по отношению к детям с отклонениями в развитии в МДОУ «ДС № 6 «Колобок» разработан и реализован проект «Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста к сверстникам с ОВЗ», результатом реализации которого стало развитие у детей интегративных качеств, формирование которых невозможно без воспитания у ребенка толерантного самосознания. Задача нашего учреждения – создать условия для организации благополучного взаимодействия воспитанников в духе дружбы, согласия и миролюбия.

В рамках проекта разработан и реализован цикл занятий, которые направлены на формирование толерантности к детям, имеющих ограниченные возможности здоровья; формирование способности к проявлению искренней заботы и дружбы; формирование добрых взаимоотношений между детьми.

Данный цикл занятий включен в обязательную часть основной образовательной программы в образовательную область «Социально-коммуникативное развитие» и проводится в канун Международного дня инвалидов.

Мы считаем, что эта работа способствует успешной инклюзии детей с ОВЗ в окружающую социальную среду, повышает статус ребенка с особыми образовательными потребностями, а также меняет позицию здоровых детей и их родителей, способствует развитию толерантности и социального равенства среди детей детского сада.

Результаты для типично развивающихся детей:

- дети получают представление о всей сложности и многообразии мира человеческих отношений;
- обретают опыт отношений с детьми, имеющими отклонения в развитии как обычной (не уникальной, не «милосердной») формы человеческих взаимоотношений.

В рамках проекта кроме образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста общеобразовательных групп по развитию толерантности изначально предполагалось проведение кружковой деятельности художественно-эстетического цикла с воспитанниками групп компенсирующего вида и подготовительной группы детского сада. Цель занятий – совместное творчество, помощь ребенку с ОВЗ при затруднениях со стороны воспитанников подготовительной группы. Ожидаемого результата мы не получили. Воспитанники с ОВЗ отказывались взаимодействовать с детьми подготовительной группы, те же, в свою очередь тяготились «ролью наставника» и старались самостоятельно выполнить работу без участия детей коррекционной группы.

Проанализировав полученный результат, мы изменили инклюзивный подход между детьми разных систем обучения. Для построения совместной деятельности учитывали потребности детей всех категорий, выбрали ведущий вид деятельности для дошкольного возраста – игру. В детском саду разработана и реализуется дополнительная общеобразовательная программа социально-личного направления «Давай играть», цель которой интеграция воспитанников с нарушениями интеллектуального развития в среду нормально развивающихся сверстников с целью формирования самостоятельной игровой деятельности, становления сюжетно-ролевой игры детей 5-7 лет с нарушением интеллекта. Созданы условия, при которых дети постепенно приобретают умения самостоятельно разворачивать игровую ситуацию, обстоятельства игры и действовать в соответствии с ними.

Специалисты отмечают, что «...у детей с когнитивными нарушениями процесс игры протекает иначе, нежели у нормально развивающихся сверстников. Их действия с предметами до 4-х лет остаются на уровне

манипуляций, в подавляющем большинстве случаев неспецифических. После 5-ти лет в игре с игрушками у умственно отсталых детей все большее место начинают занимать процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. В игре наблюдаются стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементарного сюжета. Не развиваются и функции речи, у них нет не только планирующей или фиксирующей, но и сопровождающей речи» [1, с. 6]. Поэтому в ДОУ обращается особое внимание на развитие у воспитанников групп компенсирующего вида интереса и потребности в игре. Организовано игровое взаимодействие детей коррекционной и общеобразовательной групп, которое способствует положительной динамике развития игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью. В условиях игровой инклюзии мы формируем у нормально развивающихся воспитанников адекватные установки в отношении ребенка с интеллектуальной недостаточностью: смотреть на него как на человека с определенным потенциалом, принимать его таким, какой он есть, со всеми его особенностями.

Совместная игра в силу своего коллективного характера побуждает детей с интеллектуальной недостаточностью к овладению различными формами речевого общения. Она не только мобилизует их речевые ресурсы, но значительно пополняет запас речевых средств, обогащает и совершенствует их.

Игровое взаимодействие детей с отклонениями в развитии и нормально развивающихся воспитанников ДОУ – это взаимные действия детей и их реакции друг на друга. Так развивается эмпатическое игровое общение, формируются произвольное поведение и новые личностные ценности участников игрового взаимодействия [2, с. 16].

Мы отмечаем, что игровое взаимодействие детей с интеллектуальной недостаточностью с нормально развивающимися сверстниками формирует у них положительное отношение к окружающему миру, способствует активному взаимодействию и сотрудничеству с окружающими людьми, расширению жизненного пространства и личностному развитию.

Проблема социальной интеграции детей с умственной отсталостью в коллектив нормально развивающихся детей в ДОУ очень серьезная и требует не только формирования отношений между ними, но и создания определенных условий, позволяющих сделать пребывание ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении комфортным.

Сегодня мы можем отметить, что есть понимание того, как реализовать это направление, какие виды деятельности использовать в работе с детьми со сложными дефектами в умственном развитии.

Литература

1. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
2. Евдокимова, О. А. Значение игры в воспитании ребёнка // Молодой учёный. 2015. – № 7 (87). – С. 752–755.

3. Щербакова, Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре [Допущено Министерством просвещения СССР в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пединститутов по специальности 2110]. – Москва : Просвещение, 1984.

УДК 159.9

«ИНКЛЮЗИЯ» НЕ РАВНО «ИНТЕГРАЦИЯ»

А. Н. Паншина

*ГБУ «Городской психолого-педагогический центр
Департамента образования и науки», г. Москва*

Идея инклюзивного обучения как педагогической «... системы, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогией нормального детства» [2, с. 50] принадлежит Льву Семеновичу Выготскому. Он считал, что ребенок с ограниченными возможностями не должен исключаться из общества детей с нормальным развитием, а главной задачей воспитания такого ребенка должна являться его интеграция в жизнь через социальную компенсацию имеющегося нарушения.

В настоящее время создание условий для полноценного воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), адекватного их состоянию, а именно, введение инклюзивного обучения, выделено в один из приоритетов социальной политики государства. Федеральный закон «Об образовании в РФ» дает возможность обучения в обычных школах детям с особыми образовательными потребностями, отдавая предпочтение инклюзивному обучению. Согласно п. 27 статьи 2 закона, «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3]. Т.е. любой ребенок имеет право обучаться в любой школе, независимо от наличия у него каких-либо отклонений в развитии, и быть включенным в коллектив здоровых сверстников.

Почему же на практике часто происходит подмена понятия «инклюзия» на понятие «интеграция»? Рассмотрим трактовку этих понятий:

- инклюзивное образование (англ. inclusion – включение, включающее образование, совместное обучение) – форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях;
- интеграция (от лат. integratio – «восстановление», «восполнение», «соединение») – процесс объединения частей в целое. Т.е. интегрированное образование предполагает, что ребенок с ОВЗ будет так реабилитирован и адаптирован, что сможет обучаться по основной образовательной программе наравне со здоровыми одноклассниками, при этом система образования остаётся неизменной.

Итак, на практике, в общеобразовательной школе, осуществляющей традиционное образование, учитель обучает обе категории детей (нормативных и с ОВЗ) по одной общеобразовательной программе, что не требует наличия у педагога специальных дефектологических знаний и владения специальными методами и приемами работы, а у школы – создания каких-либо специальных условий для обучения детей с ОВЗ. Т.е. интегрированное образование входит в массовую школу, не внося никаких кардинальных перемен.

В отличие от интегрированного, инклюзивное образование требует создания иных (специальных) условий обучения, воспитания и развития обучающихся, имеющих нарушения развития. Эти условия регламентированы статьей 79 Федерального закона «Об образовании в РФ» и включают в себя «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [3]. Т.е. вариант инклюзивного образования требует от общеобразовательной школы глобальных изменений, которые часто просто невозможно произвести в силу объективных причин. Таковыми причинами являются:

- отсутствие у учителей знаний в области коррекционной педагогики и дефектологии;
- нехватка или отсутствие (особенно в удаленных районах) квалифицированных кадров (психолог, дефектолог, логопед, социальный педагог, сурдопедагог, тифлопедагог), реализующих комплексное психолого-педагогическое сопровождение;
- отсутствие материально-технической базы (специальные учебники, пособия, технические средства, обеспечение доступа в здание школы и др.), позволяющей в полном объеме реализовать для детей с ОВЗ различные варианты АООП (адаптированных основных образовательных программ).

Соответственно, полноценно и эффективно инклюзия в общеобразовательных школах может реализоваться при соблюдении нескольких важных условий:

- готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- осуществления индивидуального подхода к каждому конкретному ребенку с учетом его потребностей и особенностей (индивидуальный образовательный маршрут/индивидуальный учебный план, психолого-педагогическое сопровождение специалистами, при необходимости – тьюторская поддержка и т.д.);

- наличия материально-технического, ресурсного и научно-методического обеспечения для всех категорий детей с ОВЗ (особенно для детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, РАС, тяжелыми множественными нарушениями развития).

Образовательное учреждение, вступающее на путь развития инклюзивной практики, должно помнить о главной цели инклюзии – развитии предельно доступного образования для каждого обучающегося в его стенах ребенка. Учитывая свои реальные возможности, наличие либо отсутствие опыта работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, школа может выбрать наиболее приемлемую для себя модель инклюзивного образования.

Модели инклюзивного образования детей с ОВЗ, реализуемые на территории РФ, делятся на три основные группы:

- 1) полная инклюзия – т.е. дети с ОВЗ (самостоятельно или в сопровождении тьютора) обучаются очно в одном классе со здоровыми сверстниками, но по индивидуальным учебным планам, а также участвуют во внеурочной деятельности (кружки, внеклассные общешкольные мероприятия и др.). Данный вариант подходит детям с уровнем психофизического и речевого развития, близким к возрастной норме, при условии постоянной коррекционной помощи специалистов в рамках адаптированной основной образовательной программы.
- 2) частичная инклюзия – дети с ОВЗ совмещают индивидуальное (или дистанционное) обучение на дому с очным обучением в классе, при этом обучаются по индивидуальным учебным планам. Такой вариант предполагает возможность совместного обучения детей с ОВЗ по доступным им предметам вместе со здоровыми одноклассниками.
- 3) социальная («внеурочная», временная) инклюзия – дети с ОВЗ обучаются только на дому по индивидуальным учебным планам, но имеют возможность посещать общешкольные мероприятия и кружки в образовательной организации. Т.е. ребенок с особыми образовательными потребностями «объединяется» со здоровыми детьми для хотя бы минимального социального взаимодействия на время проведения внеурочных культурно-досуговых мероприятий.

Но, какую бы модель не выбрало образовательное учреждение, в первую очередь инклюзия начинается с учителя – как главного субъекта образовательного процесса. Профессиональный стандарт педагога требует новых профессиональных компетенций и личностных качеств, предполагает готовность учить всех детей, не исключая главного субъекта инклюзии – ребенка с особыми образовательными потребностями. Приоритетной задачей каждого современного учителя становится необходимость быть важным звеном в системе инклюзивного образования, быть профессионалом, обладающим комплексом педагогических знаний, умений и навыков, имеющим моральные, психологические и личностные возможности для собственного развития, развития

и обучения своих учеников, а также развития системы образования в целом. Заинтересованность, гуманизм, полная самоотдача, информационная осведомлённость об основных положениях инклюзивного образования являются основой для профессиональной позиции современного учителя. А основу педагогического призвания учителя составляет любовь к детям, которая основана на действенной заботе о развитии ребенка, раскрытии его способностей и возможностей. Страна, в которой ребёнок с любыми особенностями, может быть любим и счастлив это страна, у которой есть будущее.

Литература

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – С. 50.
2. Ушакова, Е. В. Инклюзивное образование: от теории к практике / Е. В. Ушакова // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : материалы V международного теоретико-методологического семинара, 8–9 апреля 2013 года. – Москва : Логомаг, 2013. – С. 118–126.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020).
4. Ushakova, E.V. Russia on the path to affordable and quality education for all //Special Education and Rehabilitation today. Abstract book. VII International Scientific Conference. Belgrade, 27-29.09.2013. – Beograde: Planeta print, 2013. – P.10.

УДК 371

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

И. С. Пигунова

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7»,
г. Апатиты, Мурманская область*

Актуальность совершенствования организационно-педагогических условий профессионального самоопределения подростков с интеллектуальными нарушениями в условиях общеобразовательной школы определяется необходимостью поиска и внедрения эффективных решений проблемы получения качественной профессиональной подготовки изучаемой категории подростков.

Основным направлением специального (коррекционного) обучения подростков с интеллектуальными нарушениями наряду с общим образованием является социальная адаптация, и в частности, обеспечение реальной возможности получения трудовой подготовки. Обусловлено это тем, что большинству выпускников с интеллектуальными нарушениями только трудовое обучение в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах (СКОУ), школах-интернатах обеспечивает возможность трудоустройства в сфере материального производства.

Только в трудовой деятельности происходит накопление социального опыта, поэтому для подростков с интеллектуальными нарушениями особенно важна социально-трудовая адаптация (Д. Н. Исаев, Д. Е. Мелехов, С. С. Мнухин, А. А. Чуркин и др.). С большими трудностями происходит переход от школьного обучения к трудовой жизни (И. А. Коробейников, Е. М. Старобина): у обучающихся преобладает неадекватная самооценка, недостаточная адаптация к общению в коллективе, отсутствие или низкая стрессоустойчивость, невыраженная активность в социальном плане; они не имеют достаточной информации о реальном производстве, о профессиях и их требованиях к работнику, о возможностях профессиональной подготовки и трудоустройства в регионе проживания и т.д. [4].

В процессе социально-трудовой адаптации молодежи необходимо признавать важность профессионального самоопределения (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, П. А. Шавир и др.). В коррекционной психологии исследования по проблеме профессионального становления личности лиц с интеллектуальными нарушениями немногочисленны (И. М. Бгажнокова, Г. В. Васенков, Г. М. Дульнев, С. Л. Мирский, Л. Д. Столяренко и др.).

Затрудненность осуществления профессиональной деятельности подростков с интеллектуальными нарушениями обусловлена тем, что на рынке труда, на современном этапе развития социума существует высокая конкуренция, также подросткам трудно самостоятельно сориентироваться в вопросах трудоустройства. В связи с этим решение вопросов профессионального самоопределения подростков с интеллектуальными нарушениями является в настоящее время актуальной темой для исследования.

Успешное профессиональное самоопределение подростков с интеллектуальными нарушениями в условиях общеобразовательной школы возможно, если:

- осуществляется подбор и использование диагностических методик с учётом психофизических возможностей, а также тьюторское сопровождение профессионального самоопределения [2];
- формируются практические навыки планирования, самоконтроля, самооценки деятельности и поведения;
- используются наглядные средства и игры для создания ситуаций рефлексии, так как большинству подростков с интеллектуальными нарушениями проще воспринимать материал, основанный на применении наглядно-образного мышления;
- активно вовлекаются родители или родственники, воспитывающие подростков с интеллектуальными нарушениями в профориентационную работу.

Подросткам с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательной школе помогут определиться с выбором будущей профессии педагоги, психологи, которые смогут это сделать, продиагностировав уровень сформированности представлений о предстоящей трудовой деятельности и жизни в профессии через использование следующих методик [3]:

- диагностирующая беседа, направленная на выявление уровня знаний подростков с интеллектуальным нарушением о профессиях, выяснение профессиональных интересов подростков и подготовка их к выполнению заданий;
- «Профессиональные намерения» (Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович), адаптированные для учащихся коррекционных школ VIII вида Е.В. Муравьевой и Е. Ю. Фирсовой;
- методика «Готовность учащихся к выбору профессии» (В. Б. Успенский);
- адаптированная методика «Изучение статусов профессиональной идентичности» (А. А. Азбель, А. Г. Грецов).

Таким образом, подросткам с интеллектуальными нарушениями необходима квалифицированная и своевременная помощь взрослых при выборе профессии. Руководящая роль в этой работе должна отводиться общеобразовательной школе при совместной деятельности с семьей и образовательным учреждением. Очень важно на практическом уровне разработать и апробировать модель программы профессиональной ориентации, для того, чтобы можно было ее использовать в практике психолого-педагогического сопровождения подростков рассматриваемой категории в условиях общеобразовательной школы (возможно, с применением тьюторского сопровождения).

Литература

1. Афанасьева, Р. А. Профориентационная работа с детьми и подростками с ограниченными возможностями жизнедеятельности // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 25–31.
2. Байгулова, Н. В. Тьютор как специалист по педагогическому сопровождению детей, имеющих ограниченные возможности здоровья / Н. В. Байгулова // Проблемы современного педагогического образования. Серия : Педагогика и психология. – 2016. Вып. 53. Ч. 5. – С. 38-44.
3. Диагностика профессионального самоопределения : учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2009. – 112 с.
4. Муравьева, Е. В. Особенности развития профориентационной направленности умственно отсталых школьников / Е. В. Муравьева // Коррекционная педагогика. – 2009. – № 5(35). – С. 75–80.
5. Пакалина, Е. Н. Организационно-педагогические условия преемственности допрофессиональной и профессиональной подготовки обучающихся с умственной отсталостью : методические рекомендации / Е. Н. Пакалина и др. – Екатеринбург, 2011. – 210 с.

УДК 373

СРЕДОВОЙ ПОХОД К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А. И. Сергеева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Система профессиональной подготовки педагогов-дефектологов преобразуется, что обусловлено ключевой тенденцией образовательной

политики в России – инклюзивным образованием. Процесс дефектологической подготовки в педагогическом вузе основывается на совокупности различных подходов, наиболее обсуждаемым и достаточно изученным из них в литературе является компетентностный, что обусловлено реализацией и проектированием образовательных программ по ФГОС ВО.

Принципиальное значение, на наш взгляд, для качественной подготовки будущих дефектологов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании имеет средовой подход (Г. А. Ковалев, Ю. С. Майнулов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.), при котором управление воспитанием и развитием личности участников среды происходит тонко и опосредованно через определенные условия образовательного процесса, заложенные самой средой.

Фундаментальной концепцией средового подхода стало положение о взаимосвязи влияний и условий образовательной среды с результатами обучения и воспитания обучающегося, а также саморазвития. Отметим, что формирование компетентного профессионала педагога-дефектолога осуществляется в вузовской целостной локальной образовательной среде. Эта среда, с точки зрения В. А. Ясвина, одного из основоположников средового подхода, есть функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются разноплановые взаимосвязи. Помимо этого, каждый педагог организует свою микросреду профессионального функционирования, исходя из собственных задач и способностей [1, с. 81].

Средовой подход в организации инклюзивно ориентированной подготовки бакалавров дефектологического направления возможен с организацией рефлексивной образовательной среды вуза. Он реализуется, по мнению И. А. Стеценко, с учетом принципа организации рефлексивной среды, то есть «максимального учета запросов и потребностей всех участников педагогического процесса как основа взаимодействия субъектов между собой и социумом» [2, с. 272]. Л. М. Ильязова и Л. Б. Соколова считают, что рефлексивная среда педагогического вуза способствует целостности взаимодействия участников профессиональной подготовки и духовных и материальных ценностей окружающей среды. Она включает в себя: «анализ и соотнесение потребностей студентов и возможностей среды; закономерное возникновение противоречия между потребностями и возможностями; включение механизмов рефлексии как средства преодоления когнитивного диссонанса обучающихся; обеспечение изменения позиции будущего учителя по отношению к среде; выстраивание студентом вокруг себя рефлексивной образовательной среды от осознания себя в среде к преобразованию среды через использование рефлексивных форм деятельности студентов» [3].

По нашему видению, необходима когерентность профессиональной дефектологической подготовки, а именно взаимосвязь её содержания с инклюзивной образовательной средой, постепенно погружаясь в которую, будущий специалист формирует профессиональную компетентность. Эта цель реализуется через продуманную поэтапную систему

организации производственных практик в инклюзивных образовательных организациях разных уровней (дошкольные, школьные ОО, организации здравоохранения).

Так, особенностью образовательной среды инклюзивно ориентированной подготовки будущих бакалавров-дефектологов стало взаимопроникновение локальных сред, включающих образовательную рефлексивную среду вуза и инклюзивную среду инклюзивных образовательных организаций (баз прохождения практик). Студенты практически знакомятся с основными компонентами структуры инклюзивной образовательной среды для полноценного развития и самореализации каждого её субъекта с учетом индивидуально-типологических особенностей психофизического развития, перечислим их: «пространственно-предметный (доступная безбарьерная среда); содержательно-методический (индивидуальные адаптированные программы развития, вариативность и гибкость коррекционно-развивающего инструментария); коммуникативно-организационный компонент (личностно-профессиональная готовность педагогов к работе в инклюзивной практике, комфортная психологическая атмосфера в коллективе, реализация комплексного подхода к обучению командой специалистов, объединенных общими целями и принципами)» [4].

Анализ условий создания безопасной инклюзивной среды для каждого её участника выявил, что самым оптимальным, по мнению отечественным исследователей, является сочетание физической и психологической безопасности. В понятие психологической безопасности инклюзивной образовательной среды включаются такие компоненты, как сохранение здоровой психики человека, целостности личности человека, функции по адаптации человека, социальной группы или всего общества в целом, нормальное развитие и функционирование человека в рамках взаимодействия с окружающей средой, другими членами общества. Заметим, что проблеме сохранения здоровья педагога как организатора безопасной инклюзивной среды уделяется недостаточно внимания. Возникает ассоциация с правилами безопасности в случае разгерметизации самолета: сначала необходимо надеть кислородную маску взрослому, а только потом ребенку. Однако, обычно акцентируется внимание только на условиях среды, необходимых детям с ОВЗ.

Особое внимание в современных отечественных и зарубежных исследованиях уделяется условию информационной безопасности. А. В. Зыбкин, освещая этот вопрос, указывает, что только 25 % детей под присмотром родителей пользуются интернетом, причем, чаще всего в эту группу входят дети дошкольного возраста. 75 % детей использует бесконтрольно интернет-ресурсы. Перечислим основные риски создания цифровой психологической безопасности: незаконный контент; сексуальное и иное насилие (игры с непредсказуемым концом); информация, возбуждающая агрессию и негатив; некорректная реклама или коммуникативное убеждение; отсутствие безопасности хранения информации; кибербулинг (скрытое преследование как вариант психологического насилия) [5].

Следовательно, включение в содержание дефектологической подготовки разноплановых проблем организации безопасной инклюзивной среды актуально, и может быть реализовано применением средового подхода к организации обучения будущих дефектологов в педагогическом вузе.

Отметим, что в статье обозначены лишь некоторые вопросы подготовки педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды, которые требуют дальнейшего исследования.

Литература

1. Ясвин, В. А. Психологическое моделирование образовательных сред / И. С. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 79–88.
2. Стеценко, И. А. Педагогическая рефлексия (теория и технология развития): дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Стеценко. – Таганрог, 2006. – 381 с.
3. Ильязова, Л. М. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] / Л. М. Ильязова, Л. Б. Соколова // Теоретический журнал Credo New. – 2005. – № 1. – URL: <http://credonew.ru/content/view/464/57/>, свободный. (дата обращения: 30.05.2014).
4. Зубарева, А. В. Основные принципы инклюзивного образования. Структура инклюзивной образовательной среды – URL: <https://multiurok.ru/files/osnovnyie-printsipy-inkluzivnogo-obrazovaniia-st.html0s> – Загл. с экрана. (дата обращения: 10.04.2019).
5. Зыбкин, А. В. Международный опыт повышения информационной безопасности образовательной среды. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=teIhlbuVGpE> – Загл. с экрана. (дата обращения: 29.09.2020).

УДК 159.9

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

М. В. Черных

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25»,
г. Прокопьевск, Кемеровская область*

На сегодняшний день каждый учитель ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, способы повышения мотивации к учебе учащихся и качества обучения. В педагогике XXI века в центре стоит личность ученика, развитие которой и является целью образования. Современный педагогический процесс ориентирован на индивидуальный подход к каждому ученику, педагогу необходимо развить в ребенке его лучшие качества, учитывая особенности его личности.

В последнее десятилетие значительно увеличилось число учащихся, испытывающих трудности в усвоении общеобразовательных программ школы, в частности по математике, на что указывают специальные исследования психологов и педагогов, а также исследования медико-социологического характера, в которых отмечается, что число

детей с аномальным развитием возрастает с каждым годом в связи с нарушением экологического равновесия, физическими и эмоциональными перегрузками женщин на работе и в семье, ростом алкоголизма и наркомании, низкой культурой семейного воспитания и общения и т.д. [1, с. 10].

Математика как учебный предмет в школе представляет собой элементы арифметики, алгебры, начала математического анализа, евклидовой геометрии плоскости и пространства, аналитической геометрии, тригонометрии. Таким образом, изучение математики как учебного предмета уже даже на начальных этапах требует от учащегося овладения различными действиями [4].

В МБОУ «Школа № 25» г. Прокопьевска в учебный процесс включены учащиеся с особыми образовательными потребностями, работа с которыми требует разработки и использования различных эффективных методов и приемов обучения математике. Педагогический опыт взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями показывает, что при выборе методов и приемов обучения необходимо учитывать не только образовательный потенциал выбранного метода, но и развивающий, направленный на формирование положительной мотивации к обучению в целом и конкретно к математике как учебному предмету.

Понятие «методы обучения» имеет многочисленные подходы к определению, поэтому в качестве основного была выбрана следующая трактовка: методы обучения – это взаимосвязанные способы целенаправленной деятельности учителя и учащихся; последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленных на достижение определенной дидактической цели [3].

Приемы обучения – конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося в процессе реализации методов обучения. Приемы обучения характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обуславливаются целью применения.

В результате работы с учащимися с особыми образовательными потребностями на уроках математики была разработана и апробирована система эффективных методических приемов, которая основана на сочетании традиционных методов обучения с современными методами работы. Приведем несколько примеров.

Прием 1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Учащийся выполняет задание, либо оценивает его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащегося, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видно, усвоен учебный материал или нет.

Прием 2. Создание проблемных ситуаций. Чтобы пробудить и поддержать познавательный интерес, в ходе обучения создается проблемная ситуация и на ее основе организовывается активная поисковая

деятельность учащихся. Использование элементов проблемного обучения на уроках математики очень эффективно, так как развивает инициативу учащихся, повышает их активность и самостоятельность при усвоении нового материала.

Пример 2.1. На уроке геометрии по теме «Различие треугольников по длине сторон» при изучении равнобедренного треугольника учитель просит построить квадрат, провести отрезок внутри квадрата таким образом, чтобы получилось два треугольника.

Пример 2.2. При изучении темы «Образование обыкновенных дробей» учитель дает следующие задания:

1) Раздели яблоко на четверых друзей поровну. Какую часть яблока получил каждый друг? Обозначь эту часть дробью.

2) Даша разделила целую шоколадку на три равных части, подруге дала $\frac{1}{3}$, а себе оставила все остальное. Честно ли она поступила?

Кроме указанных приемов, на уроках используются теоретические математические диктанты, предлагаются задачи с обязательным письменным объяснением, используются алгоритмы к заданиям, позволяя таким образом ученику самостоятельно, правильно, четко давать определения и пользоваться обозначениями [2].

Итак, знания ученика будут прочными, если они не заучены механически, а являются продуктом собственных размышлений и проб и закрепляются в результате его собственной творческой деятельности над учебным материалом.

Литература:

1. Залялетдинова, Ф. Р. Математика в коррекционной школе / Ф. Р. Залялетдинова. – Москва : ВАКО, 2011. – 128 с.
2. Кругликов, В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаронов. – Санкт-Петербург : П-2, 2006. – 190 с.
3. Педагогика : учебник и практикум для академического бакалавриата / П. И. Пидкасистый [и др.]; под ред. П. И. Пидкасистого. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 408 с.
4. Садовников, Н. В. Предмет теории и методики обучения математике как научной области / Н. В. Садовников // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1012–1019.

5. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



УДК 159.9

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Н. Х. Аскарова

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 133», г. Томск

Родное слово является основой всякого
умственного развития и сокровищницей
всякого рода знаний.

К. Д. Ушинский

Одним из направлений в педагогической работе дошкольного учреждения является правильное овладение ребенком речью – это важнейшее условие для полноценного психического развития. Задача воспитателей в том, что бы сформировать у детей мотивацию к осмыслению и освоению владением навыками правильной, полной речью. Целью работы педагога по развитию речи детей дошкольного возраста является становление начальной коммуникативной компетентности ребенка. Реализация данной цели предполагает, что к концу дошкольного возраста речь становится универсальным средством общения ребенка с окружающими людьми, т. е. старший дошкольник имеет возможность общаться с людьми разного возраста, пола, социального положения. Современное образование заставило педагогов по-новому взглянуть на процесс воспитательно-образовательной работы в детском саду. Значительную роль в этом может сыграть применение современных информационно-коммуникативных технологий. Новые современные возможности инициируют педагогов к решению образовательных задач разными путями, один из которых является применение интерактивного оборудования и интерактивных игр.

Игра – это ведущий вид деятельности дошкольника. Интерактивная игра – это активная обучающая игра, основным методом проведения которой является интервенция т. е. вмешательство, а также процесс социального взаимодействия участников игры с компьютером, планшетом,

доской и т. д. Мы имеем возможность идти в ногу со временем, на пути к взаимодействию с захватывающими и привлекательными для детей играми. Красочное оформление программ, анимация, активизирует внимание ребят, развивает ассоциативное мышление, а умело подобранные задания, создают позитивную психологическую атмосферу сотрудничества. Считаем, что взаимодействие коллектива детей в момент освоения программ и прохождения группового задания, сплачивает ребят, они становятся командой, что немало важно для успешного освоения диалогической речи.

Интерактивные игры:

- мотивируют познавательный интерес;
- способствуют снятию перенапряжения, перегрузки и утомления;
- могут служить средствами развития речи и двигательных качеств;
- развивают мелкую моторику, координацию;
- развивают двигательную память;
- повышают работоспособность головного мозга;
- готовят руку к письму.

Обучение посредством интерактивных игр в дошкольном возрасте может стать более интересным и продуктивным, если педагог будет использовать разнообразие интерактивных игр, направленных на развитие всех сторон речи ребёнка. Главным преимуществом интерактивных игр является наглядность – инструмент усвоения новых понятий, свойств, явлений. Помимо наглядности, дети так же воспринимают новую информацию на слух, с помощью движения объектов. Кроме того, занимаясь с интерактивными играми самостоятельно, ребенок может сам контролировать темп и количество выполняемых заданий, что отвечает принципу индивидуализации, в соответствии с ФГОС ДО. Отличительной чертой интерактивных игр является то, что они могут использоваться во всех образовательных областях. Особую актуальность приобретает использование интерактивных игр как средства развития связной речи и коммуникативной компетенции дошкольников.

Таким образом, подводя итоги, смело можем сказать, что интерактивные игры в союзе с высоким педагогическим мастерством делают образовательный процесс дошкольного образования разнообразным, живым и ненавязчивым для детей. Применяя интерактивные игры, повышается мотивация детей к обучению (что особо важно в подготовительной к школе группе), дети учатся новым формам сотрудничества, формируется рефлексия ребенка, оценка своих достижений, что так же является отличным показателем готовности ребенка к обучению в школе.

Практика показывает, что дети с большим удовольствием играют в такие игры, так как, выполняя поэтапно задания, они видят фиксированный результат на мониторе, могут повторно выбирать картинку, пока не найдут правильную. Их увлекает яркость и мобильность визуального видео и звукоряда.

Применение интерактивных игр вызывает у детей с ограниченными возможностями здоровья эмоциональный подъем, значительно повышает познавательный интерес и эффективность усвоения материала.

Интерактивное обучение – несомненно, интересное, творческое, перспективное направление педагогики. Оно помогает реализовать все возможности детей дошкольного возраста с учетом их психологических способностей.

Хочется отметить, что наряду с огромным разнообразием игр в дошкольном возрасте, интерактивные игры являются увлекательным источником детской инициативы, мощным мотивационным инструментом в решении задач, в увлекательном путешествии в мир знаний.

Литература

1. Технологии игры в обучении и развитии : учебное пособие / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – Москва : Роспедагенство, 1996. – 268 с.
2. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымов. – Москва : Магистр, 1997. – 224 с.
3. Суворова, Н.А. Интерактивное обучение: новые подходы / Н.А. Суворова. – Москва : Академия, 2005. – 167 с.

УДК 373

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А. Г. Канцевич

ГБДОУ «Детский сад № 56», г. Санкт-Петербург

Акмеологический подход в настоящее время является одним из прогрессивных и перспективных для современной школы. “Сущность акмеологического подхода заключается в осуществлении комплексного исследования и восстановления целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые может подняться каждый” [1].

Акмеологический подход к содержанию образования, управлению образовательным учреждением позволяет перевести его из режима функционирования в режим развития, при этом значительно повышается и качество образования, так как у всех субъектов образования систематизирующими оказываются познавательные мотивы, обучение становится внутренней потребностью, а творческое переосмысление действительности становится ведущей [1].

Акмеологическая компетенция педагога рассматривается как уровень владения (управления и использования) стратегиями и технологиями личностно-профессионального роста, обеспечивающий наиболее полную самореализацию личности в жизнедеятельности.

Критериями акмеологической компетенции педагога являются: самоценность и гуманизм, проницательность и стратегичность, гибкость

и продуктивность мышления, технологичность и творчество, активность и ответственность, коммуникативность и открытость [2].

Опытно-экспериментальная работа по обозначенной выше проблематике осуществлялась нами на базе ГБДОУ детский сад № 56 Калининского района г. Санкт-Петербурга. При анализе деятельности дошкольного образовательного учреждения были выявлены основные проблемы при организации повышения акмеологической компетентности педагогов.

Во-первых, стоит отметить изменение мотивационных установок работников. На начальных этапах изменений приоритетное значение приобретала материальная мотивация, при которой работа рассматривалась, в первую очередь, как источник получения средств к существованию, как объективная экономическая необходимость. При этом социально-статусная мотивация, согласно которой работа воспринимается как средство обеспечения всестороннего развития личности и в перспективе занятие приоритетных позиций в социальной структуре общества; установка на профессионально-личностную самореализацию, которая предусматривает доминирование в структуре мотивации стремления развить собственные способности в будущей деятельности; коммуникативная мотивация, при которой приоритетной выступает возможность активно общаться с другими членами трудового коллектива, заслуживая их уважение, постепенно отступали на второй план.

Во-вторых, существует проблема готовности и способности учиться. Данная проблема заключается в том, что для педагогов важным остается их профессиональная деятельность, но многие из числа педагогического состава закончили свою учебную деятельность много лет назад и в связи с этим у них возникают трудности в адаптации к новым требованиям в обучении.

Третья проблема заключается в отсутствии личностной потребности педагогов к обучению. Данная проблема заключается в том, что для педагогов дошкольной организации важным остается получение подтверждающего документа о профессиональной подготовке, о курсах повышения квалификации для предъявления по месту работы для получения материального поощрения. Стоит отметить, что у большинства педагогических работников отсутствует мотивация на получение новых знаний, освоение инновационных образовательных технологий, что позволило бы совершенствоваться в личностном и профессиональном плане.

Четвертая проблема – проблема психологического выгорания, обусловленная возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога. Профессия педагога обладает огромной социальной важностью. Способность к сопереживанию (эмпатии) признается одним из самых важных качеств педагога, однако практическая роль эмоций в профессиональной деятельности оценивается противоречиво. Можно сказать, что педагога не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, не формируют у него (целенаправленно) соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для преодоления

эмоциональных трудностей профессии. Ситуация усугубляется также и тем, что многие педагоги не умеют мобилизовать свои скрытые психологические ресурсы для оперативного решения личностных и профессиональных проблем. В этих условиях возрастает роль психолога, призванного помочь педагогу пройти все процедурные элементы аттестации без ущерба для здоровья.

Решение данной проблемы заключается в том, чтобы не только изучить особенности личностно-профессионального развития педагога дошкольной организации, исследовать акмеологическую компетенцию данного специалиста, но и разработать модель акмеориентированного процесса ее развития.

Для определения уровня сформированности акмеологической компетентности (далее – АК) педагогов дошкольного образования ГБДОУ детский сад № 56 Калининского района г. Санкт-Петербурга была произведена процедура самооценки методом анкетирования по десятибалльной системе оценки. Также были определены уровни акмеологической компетентности: творческий уровень (8–10 баллов), продвинутый уровень (6–7 баллов), обязательный уровень (1–5 баллов). Характеристики данных уровней представлены в табл. 1 [3].

Таблица 1

Компоненты сформированности акмеологической компетентности

Уровни АК	Компоненты сформированности акмеологической компетентности			
	Мотивационный	Инструментально-операциональный	Перцептивно-регулятивный	Рефлексивно-оценочный
Творческий (8-10 баллов)	Педагог активно повышает свой уровень профессиональной подготовки, проявляет самостоятельность, инициативность в изучении психолого-педагогических инновационных технологий (в том числе инклюзивных), заинтересован использовать в своей практической деятельности новые формы и методы образовательной деятельности	Педагог планирует и организует образовательную деятельность на основе деятельностного и компетентностного подхода, умеет анализировать, применять наиболее эффективные методы, формы организации педагогического процесса, использует в своей практической деятельности инновационные психолого-педагогические технологии	Педагог понимает роль и значение самообразования в своей профессиональной деятельности	Педагог умеет критически оценивать уровень своей профессиональной компетентности, следит за динамикой своего профессионального развития (актуализация знаний при решении познавательных и практических задач), совершенствует свой профессиональный уровень

Уровни АК	Компоненты сформированности акмеологической компетентности			
	Мотивационный	Инструментально-операциональный	Перцептивно-регулятивный	Рефлексивно-оценочный
Продвинутый (6-7 баллов)	Педагог не регулярно повышает свой профессиональный уровень, заинтересован в изучении педагогических инновационных технологий (в том числе инклюзивных), но не всегда стремится использовать их в практической деятельности.	Педагог старается планировать свою образовательную деятельность на основе деятельностного и компетентностного подхода, но не всегда умеет рационально использовать эффективные методы, формы организации педагогического процесса.	Педагог понимает роль и значение самообразования в своей профессиональной деятельности, но не всегда стремится к самосовершенствованию своего профессионального уровня.	Педагог следит за динамикой развития своего профессионального роста, но не обладает достаточным уровнем критической оценки уровня своей профессиональной компетентности.
Обязательный (1-5 баллов)	Педагог не стремится повысить свой профессиональный уровень, самостоятельно не стремится изучать педагогических инновационных технологий (в том числе инклюзивных), не знает технологию применения их в практической деятельности.	Педагог планирует свою образовательную деятельность на основе традиционных подходов (накопление ЗУНов), не умеет использовать эффективные формы и методы организации педагогического процесса.	Педагог слабо понимает роль и значение самообразования в профессиональной деятельности.	Педагог не владеет методом критической оценки уровня профессиональной компетентности, не умеет следить за динамикой своего профессионального развития.

В результате входного анкетирования-оценивания педагоги были разделены на 4 группы по возрастным особенностям:

1. От 20-30 лет – 2 человек
2. От 30-45 лет – 13 человек
3. От 45-60 лет – 10 человек
4. Свыше 60 лет – 1 человек

При анализе итогов входного анкетирования-оценивания выявлено следующее.

2 педагога первой группы имеют обязательный уровень.

Во второй группе 6 педагогов имеют творческий уровень, 4 педагога находятся на продвинутом уровне, 3 педагога находятся на обязательном уровне.

В третьей группе 2 педагога находятся на творческом уровне сформированности АК, 3 педагога имеют продвинутый уровень и 5 педагогов находятся на обязательном уровне.

1 педагог четвертой группы находится на обязательном уровне.

Исходя из входного анкетирования-оценивания по компонентам сформированности акмеологической компетенции, видно, что большинство педагогов находятся на обязательном уровне сформированности акмеологической компетенции (11 педагогов), несмотря на возрастные различия. Из 26 педагогов данного учреждения только у 8 педагогов (30,8 %) наблюдается творческий уровень акмеологической компетенции.

На наш взгляд, основные задачи администрации ДООУ состоят в том, чтобы найти такие пути и способы мотивации педагогов для повышения своего уровня профессиональной подготовки, что в свою очередь приведет к улучшению качества дошкольного образования.

В ходе опытно-экспериментальной работы будет разработана модель развития акмеологической компетентности личности педагога образовательного учреждения. Предполагаем, что модель должна включать четыре взаимосвязанных компонента: мотивационный, инструментально-операционный, перцептивно-регуляторный, рефлексивно-оценочный. Уровень интегральной акмеологической компетентности педагога функционально определяется развитостью компонентов акмеологической компетентности.

Предложенная модель будет служить основой для диагностики и прогнозирования успешности профессионально-педагогической деятельности, а также для разработки эффективной технологии психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагога образовательного учреждения. Такая технология может включать в себя психодиагностические, развивающие, консультационные, коррекционные и социально-управленческие методы. Результаты оценки уровня акмеологической компетентности могут использоваться при построении индивидуальной программы профессионального саморазвития.

Грамотное психолого-педагогическое сопровождение должно основываться на включение активных методов обучения педагогов, что позволит педагогам дошкольной организации активизировать свой творческий потенциал, личностные ресурсы для самообразования.

Таблица 2

Мероприятия психолого-педагогического сопровождения развития акмеологической компетентности педагогов

Компоненты акмеологической компетентности	Фактор	Мероприятия по повышению уровня акмеологической компетентности
Мотивационный компонент	1.1 Уровень профессиональной направленности	Организация и проведение консультаций, семинаров с целью развития профессиональных компетенций педагогов

Компоненты акмеологической компетентности	Фактор	Мероприятия по повышению уровня акмеологической компетентности
		Семинар «Знатоки профессионального стандарта» Консультативная помощь в выборе темы самообразования по инновационной деятельности
	1.2 Уровень готовности реализовывать знания и умения в профессиональной деятельности	Выстраивание индивидуального образовательного маршрута педагогов Тренинг «Путь к успеху»
	1.3 Уровень развитости ценностных ориентаций	Семинар-практикум «Пути к вершинам педагогического мастерства»
Инструментально-операционный компонент	2.1 Уровень профессионального мастерства	Цикл семинаров, тренингов «Культура речи педагога»
	2.2 Уровень жизненных ресурсов личности	Тренинг «Профилактика синдрома профессионального выгорания»
	2.3 Уровень когнитивных способностей	Тренинг для педагогов «Развитие когнитивных процессов и коммуникативных навыков во взаимодействии педагога и ребенка»
Перцептивно-регулятивный компонент	3.1 Уровень восприятия нового в профессии	Деловая игра «Педагог-новатор»
	3.2 Уровень сбалансированности межличностных отношений	Мастер-класс для педагогов с элементами театрализованной деятельности «Путешествие в страну Эмпатия»
	3.3 Стиль работы	Мастер-класс «Стиль и мастерство педагога»
	3.4 Способность к творчеству (включение в свою деятельность элементов научно-исследовательской работы)	Педагогический марафон «Развитие креативных способностей педагогов»
Рефлексивно-оценочный компонент	4.1 Уровень самоактуализации	Семинар-практикум «Повышение мотивации и профессиональной мобильности педагогов – необходимое условие самореализации в профессии»
	4.2 Удовлетворенность профессиональной средой и профессиональной деятельностью	Практикум для педагогов «Я в профессии»
	4.3 Уровень саморегуляции	Семинар-практикум для педагогов «Методы саморегуляции»

В рамках программных мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов в повышении акмеологической компетентности наше дошкольное учреждение активно сотрудничает со специалистами «ГБУ ДО Центра психолого-педагогической, медицинской

и социальной помощи Калининского района Санкт-Петербурга» (ГБУ ДО ЦППМСП) (психологи, социальные педагоги), которые проводят практические мероприятия для педагогов нашего ДОУ.

Литература

1. Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача [Абульханова К. А. и др.]. – Изд. 2-е, перераб. – Москва : Изд-во РАГС, 2006. – 422 с.
2. Филонова, Н.А. Модель развития акмеологической компетенции преподавателя профессионального колледжа / Филонова Н.А.// Гуманитарные науки, Педагогика и психология Вестник ТГУ выпуск 3 (71), 2009 г. – С. 100-104
3. Базилевская, С. В. Акмеологическая компетентность педагога как условие реализации ФГОС ДО / С. В. Базилевская // Молодой ученый. – 2016. – № 13 (117). – С. 765-769.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ

И. И. Ломовицкая

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 133, г. Томск

Экологическое воспитание в настоящее время имеет первостепенное значение, так как наблюдается очевидный поворот практики дошкольного воспитания в сторону экологии, следовательно, в детских садах осуществляется активный поиск путей развития основ экологической культуры.

Опираясь на педагогические наблюдения и анализ первичной диагностики экологических знаний старших дошкольников в повседневной жизни, деятельность педагогов дошкольного учреждения, строится в соответствии с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, и направлена на разработку и апробацию комплекса мероприятий по повышению уровня экологической культуры у старших дошкольников.

Основным источником ознакомления детей с природой является в первую очередь центр природы с большим многообразием комнатных растений. Под руководством педагога дети систематически ухаживают и наблюдают за их развитием и ростом. В процессе трудовой деятельности в экологическом центре у детей формируется заботливое отношение к природе, воспитывается ответственность к своим обязанностям.

Наиболее эффективным способом реализации задач экологического образования является организация проектной деятельности.

Обоснованием необходимости разработки экологических проектов являются недостаточные знания детей о многообразии мира природы, недостаточно развитые трудовые навыки.

В работе с детьми большой акцент делается на дежурствах, проводящихся ежедневно в утренние часы. Организация дежурств в экологическом центре предусматривает совместную деятельность ребят на протяжении 2–3 дней. При этом дети для дежурства подбираются с одинаковыми умениями и сходным темпом работы. Индивидуальные различия между детьми очень большие, поэтому и степень помощи воспитателя разная. С одними детьми приходится делать всё вместе, а другим достаточно подсказать. В процессе данного вида деятельности дети приобретают уверенные навыки ухаживания за комнатными растениями, при этом испытывая неподдельный интерес и радость от происходящего.

Труд детей в экологическом центре с каждым разом становится осмысленным, у детей укрепляется понимание того, что условия для жизни растений создаются трудом человека.

Наряду с дежурством организуются наблюдения, которые обеспечивают постепенное накопление и систематизацию знаний, и осознанное отношение к происходящему.

Большое внимание уделяется общению детей с природой: с деревьями, птицами, насекомыми. Нельзя привить эмоциональное отношение к природе по книгам и рисункам. Ребенку нужно ощутить запах травы после дождя или прелой листвы осенью, услышать пение птиц. Поэтому постоянно с детьми организуются прогулки на свежем воздухе, экскурсии в парк. Содержание проводимых с дошкольниками *экскурсий включает* обследование близлежащей местности для формирования представлений об окружающих природных условиях, рельефе местности, условиях экологической обстановки, наличии животных и растений. Во время экскурсии вместе с детьми собирается природный материал для коллекций, исследуются растения, почва, вода, камни и т.д.

В работе по экологическому воспитанию дошкольников важно использовать различные традиционные и нетрадиционные формы, методы и приемы, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей. Чтобы более широко раскрыть представления детей о природе, углубить их знания, целесообразно применять ИКТ. Данные технологии, благодаря своей наглядности, красочности позволяют более эффективно строить процесс изучения новых для детей понятий, систематизации знаний.

Дети подмечают многое, способность наблюдать – очень важное преимущество детства. Осуществление наблюдений создает у детей прочный фундамент конкретных знаний о природе ближайшего окружения, развивает умение взаимодействия с ней.

Для реализации данной задачи педагогами разработан перспективный план наблюдений за объектами, явлениями природы. Циклы наблюдений в центре природы, на участке детского сада проводятся на протяжении всего учебного года. В процессе наблюдений дети учатся любоваться, радоваться и восхищаться красотой природы, у них возникает любознательность, бережное отношение к природе.

Чтобы помочь детям выявить особенности природных явлений или определить качества предмета, повадки животных, педагоги используют художественную литературу: стихи, загадки, пословицы, рассказы (Бианки, Сладков). После чтения художественных произведений с детьми проводятся беседы, в процессе которых в глазах детей отражается сочувствие, сопереживание, забота и любовь к друзьям меньшим.

Одним из эффективных средств экологического воспитания являются игры, направленные на уточнение, закрепление, систематизацию знаний детей. Дидактические игры используются как в свободной деятельности детей, так и включаются в занятия, прогулки. Такие игры как «Времена года», «Чудесный мешочек», «Где, чей домик?», «Жители Земли» помогают педагогам в ознакомлении детей с животными, птицами, явлениями природы. Словесные игры «Съедобное-несъедобное» развивают внимание, воображение, повышают знания детей об окружающем мире. С целью привития практических навыков экологического поведения проводятся и сюжетно-ролевые игры «Отдыхаем в лесу», «Малыши в зоопарке», «Айболит лечит зверей».

В работе с дошкольниками значительная роль отводится опытно-исследовательской деятельности. Поисковая активность – естественное состояние ребенка, в процессе которой малыш настроен на познание мира. Задача педагогов – помочь детям в проведении этих исследований, сделать их полезными. Одно из направлений детской экспериментальной деятельности – опыты. Они проводятся как на занятиях, так и в свободной деятельности. Дети с удовольствием проводят опыты с объектами неживой природы: песком водой, воздухом: «Волшебница-вода», «Снежинка на ладошке», «Круговорот воды», «Превращаем воду в лед», «Неугомонный ветерок». Такие опыты похожи на фокусы, а главное – дети все проделывают сами.

Таким образом, можно утверждать, что человека, наделенного экологической культурой, отличает, прежде всего, умение достигать гармонии как со своим внутренним, так и с внешним миром. В детские годы это умение формируется за счет специальных знаний, развития эмоциональной сферы и практических навыков экологической деятельности.

Литература

1. Анахина, Т. А. Формирование основ экологической культуры дошкольников в процессе повседневной деятельности / Т. А. Анахина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2. – С. 3–5.
2. Богданец, Т.А. Экологические знания – первое представление о мире / Т.А. Богданец // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 12. – С. 4–6.
3. Зебзеева, В.А. О формах и методах экологического образования дошкольников / В.А. Зебзеева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 7. – С. 45–49.
4. Николаева, С.Н. Формирование начал экологической культуры. Старинная группа / С.Н. Николаева // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 6. – С. 36.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТИПОВ ПРИВЯЗАННОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДОМА РЕБЕНКА

А. М. Назарова

ГБУЗ «Киселевский дом ребенка «Теремок», г. Киселёвск, Кемеровская область

Фигура близкого взрослого в раннем возрасте имеет решающее значение в психическом развитии ребенка, поэтому формирование привязанности у воспитанников дома ребенка остается актуальной проблемой психологии со времен описания Спитцем феномена госпитализма. Приходится с сожалением констатировать, что воспитанники домов ребенка существенно отстают в своем психическом и личностно-эмоциональном развитии от домашних сверстников, то есть сохраняются основания для сглаженных, мягких форм госпитализма, что негативно сказывается на дальнейшем формировании личности подрастающего человека [3, с. 12].

На протяжении первого года жизни у детей дома ребенка накапливается разнообразная симптоматика, связанная с отсутствием материнской поддержки и невозможностью сформировать удовлетворительную привязанность.

Без удовлетворительной материнской поддержки младенец не может справиться с интенсивностью стимуляции и эффективно регулировать уровень возбуждения. Наблюдаются явления гиперсензитивности, неконтролируемое перевозбуждение, защитная гипертрофия избегающих форм поведения с большим количеством соматовегетативных нарушений (нарушения пищеварения, атопический дерматит, хронические респираторные заболевания), отмечается нарушение ритма сон-бодрствование и трудности кормления.

В развитии базовых видов контакта со взрослым у воспитанников дома ребенка выявлена недостаточность по различным параметрам: нарушения зрительного, тактильного и голосового контактов, нарушение координации контактов, недостаточная дифференциация собственной эмоциональной экспрессии и недостаток внимания к экспрессии взрослого. Наиболее грубые нарушения базовых видов контакта, такие как непереносимость и избегание, наблюдались преимущественно в раннем возрасте (у детей до 6 месяцев). На более поздних этапах преобладает недостаток диалогических форм общения и нарушения координации контактов. В качестве вторичного дефекта выявляется снижение исследовательской и коммуникативной активности, а также задержка развития механизмов символического уровня, проявляющаяся в нарушении развития лепета.

В отсутствии устойчивой связи с матерью ребенок оказывается лишен «щита против возбуждения», таким образом, неспособность матери удовлетворительно регулировать эмоциональное состояние ребенка приводит к хроническому напряжению, влекущему целый ряд психосоматических расстройств. Гиперсензитивность – наиболее типичное проявление патологии.

У соматически ослабленных, недоношенных детей, а также у детей с легкими формами органического поражения ЦНС и у детей, воспитывающихся в домах ребенка, начальный период «неприкрытой» гиперсензитивности затягивается на несколько месяцев [2, с. 24]. При этом у детей, воспитывающихся в семье, нарушения сензитивности удовлетворительно компенсируются к концу первого полугодия жизни [1, с. 102; 6, с. 32]. Гиперсензитивность в условиях депривации приводит к гипертрофии избегающих форм поведения, адаптивное значение которых заключается в регуляции уровня возбуждения.

На модели взаимодействия с депрессивной матерью было показано, что тенденция игнорировать и неверно интерпретировать сигналы младенца является одним из главных патогенных факторов в нарушении взаимодействия в диаде. Стимуляция, получаемая младенцем в условиях дома ребенка, значительно отличается от «оптимальной стимуляции». При отсутствии устойчивых стереотипов взаимодействия со взрослым в условиях депривации могут активно развиваться стереотипии, которые в раннем возрасте являются одним из ведущих симптомов в клиническом синдроме сиротства [6, с. 21]. Использование ритмической структуры ощущений является одним из важных способов саморегуляции, аутоstimуляция формирует у ребенка автономную противовозбуждающую систему, не связанную с матерью.

Основы активности младенца закладываются в рамках поведения привязанности (первая целенаправленная активность младенца – комплекс оживления). Опыт неспособности предсказать и изменить поведение матери делает ребенка пассивным, избегание и амбивалентность, характерные для детей с небезопасной привязанностью, распространяются не только на качество контакта с матерью, но и на всю исследовательскую активность ребенка. В патологии возможны два варианта трансформации нормальной активности: подавление активности или неконтролируемая гиперактивность, которая носит преимущественно аутоstimуляторный характер [5, с. 31; 2, с. 11].

В то же время большинство исследований показывает, что далеко не все дети, живущие в условиях эмоциональной депривации, страдают серьезными нарушениями поведения [4, с. 82]. Определенная часть детей, относительно стабильная в различных возрастных группах (по данным Лангмейер, Матейчек, до 27 %), удовлетворительно приспосабливается к условиям группового воспитания, что позволяет говорить о существовании процессов стихийной компенсации. В существующих исследованиях выделяются следующие источники спонтанной компенсации:

- 1) формирование замещающей привязанности с кем-либо из персонала;
- 2) формирование замещающих привязанностей к другим детям;
- 3) замещающие поверхностные контакты;
- 4) аффективная направленность на себя (переключение на аутоstimуляцию различного рода, фиксация на мире вещей);
- 5) провокативные способы получения внимания через агрессию и асоциальные проявления;

- б) замещающее развитие самостоятельной ориентировочной деятельности.

Ряд признаков позволяет определить привязанность воспитанников дома ребенка к группе как симбиотическую:

- 1) потребность в физическом присутствии детей из своей группы для регуляции тревоги;
- 2) снижение собственной активности вне группы;
- 3) зависимость эмоционального состояния от общего настроения группы;
- 4) неспособность переносить одиночество;
- 5) идентификация с группой преобладает над личностной идентификацией;
- б) трудности дифференциации своего и чужого опыта, все происходящее с группой рассматривается как единый коллективный опыт.

Постоянное пребывание в группе сверстников позволяет воспитанникам дома ребенка:

1. Переориентация механизмов социальной референции. Отношение к неопределенной ситуации определяется не эмоциональной оценкой, а поведением других детей. Происходит гипертрофия механизма аффективного заражения (феномены «коллективного плача или испуга»).
2. При недостатке развития разделенного интереса и подражания взрослому активно развивается подражание сверстникам (вплоть до феномена «коллективной аутостимуляции»).
3. Присутствие детей из своей группы постепенно начинает выполнять функцию регуляции страха.
4. Постоянное присутствие сверстников позволяет использовать их в качестве доступных объектов для проявления собственной компетенции, что проявляется немотивированным агрессивным поведением. (Отсутствие других форм воздействия связано с бедностью коммуникативного репертуара).

Таким образом, отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, что накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. Такие дети имеют специфический вариант эмоционального дизонтогенеза, который сочетает в себе явления задержки, недоразвития и искажения. Данный вариант дизонтогенеза имеет многофакторную этиологию (эмоциональная депривация, социальная депривация, резидуально-органическая патология, соматическая ослабленность, патологическая наследственная отягощенность).

Развитие таких детей «качественно иное»: специфика поведения определяется «поиском объекта привязанности (мамы)», «характеризуется сочетанием нарушений и процессов спонтанной компенсации». В результате действий компенсаторных механизмов формируются новообразования, из которых центральное – «переориентация системы эмоциональной регуляции на группу сверстников (симбиотическая,

взаимовыгодная привязанность к группе), тенденция к самоизоляции, усиление аутостимуляции, самомотивации». Нарушения эти с возрастом приобретают все более устойчивый характер, кроме того, в ряде случаев становятся необратимыми.

Литература

1. Баженова, О. В. Диагностика психического развития детей первого года жизни / О. В. Баженова. – Москва : Издательство МГУ, 1986. – 123 с.
2. Бардышевская, М. К. Компенсаторные формы поведения у детей 3-6 лет, воспитывающихся в условиях детского дома : дис. ... канд. психол. наук / М. К. Бардышевская. – Москва, 1995.
3. Дубровина, И. В. Психическое развитие воспитанников детского дома. / И. В. Дубровина, А. Г. Рузская. – Москва : Педагогика, 1990. – 174 с.
4. Лангмейер, И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек ; пер. с чеш. – Прага : Авиценум, 1984. – 336 с.
5. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – Москва : Просвещение, 1990. – 95 с.
6. Проселкова, М. О. Особенности психического развития детей сирот / М. О. Проселкова. – Москва : Генезис, 2002. – 283 с.

УДК 159.9

ТЕХНИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦЕНТРА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЛЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е. В. Петрова

МБУ ДО «Центр детского творчества», г. Киселёвск, Кемеровская область

В 2020-2021 учебном году Центр детского творчества стал участником Национального проекта «Образование» федерального проекта «Успех каждого ребёнка». В рамках проекта дополнительными местами охвачено 750 детей. Оборудование, пришедшее в рамках проекта, охватывает технические направленности, которые сейчас мало представлены не только в нашем городе, но и в целом в доле всех направлений дополнительного образования [1].

Для успешного создания новых мест необходимо триединство кадрового ресурса, современного оборудования, правильных управленческих решений. Именно правильная проработка запроса населения позволяет успешно реализовывать программы дополнительного образования. Для развития технической и естественнонаучной направленности было закуплено оборудование: компьютеры и ноутбуки, квадрокоптеры, шлемы и очки дополненной и виртуальной реальности, конструкторы различных ступеней сложности, игры для обучения алгоритмам программирования, 3D-ручки, 3D-принтер, наборы по развитию эмоционального интеллекта.

Для работы с новым оборудованием были разработаны шесть дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ

технической направленности и одна программа естественнонаучной направленности. Программы охватывают детей от дошкольного возраста и до старшекласников. Эта категория детей, обучающиеся 15-17 лет, мало привлечена в дополнительное образование, их труднее замотивировать, увлечь. Старшекласники идут к педагогу, который является не только учителем, но и воспитателем, другом и советником. Педагоги в соответствии с этими критериями постоянно повышают свою квалификацию, осваивают новые компьютерные программы, оборудование: не только учат детей, но и учатся с детьми и учатся у детей.

Но и современных юных исследователей всё сложнее увлечь на занятия, поэтому оборудование для технической направленности расширяет возможности и других направлений дополнительного образования, ведь это средства обучения, и как их применять – в компетенции педагога-практика.

Компьютерная техника, 3D-ручки и 3D-принтеры расширяют и возможности художественного направления: открытие мультипликационных студий и кружков, кружков юных актёров и ведущих, обучение 3D-дизайну, перспективна для юных творческих умов. С новыми техническими возможностями дети могут примерить на себя закулисные роли: оператора, сценариста, режиссёра, костюмера не в теории или с бутафорским реквизитом, а «по-настоящему» – новые технические средства обучения привлекательны для детей XXI века.

Расширение художественного направления в перспективе, а сейчас ребята детских садов центрального района города Киселёвска посещают техническую мастерскую «Логика» и учатся работать по инструкциям, собирать предметы мебели и животных, электромеханические автомобили. Работа с 3D-ручками проходит в рамках технической направленности, в дальнейшем дошкольники познакомятся с простыми правилами составления алгоритмов и правилами работы в компьютерных программах по программированию и созданию моделей на 3D-принтере.

Восторженные глаза ребят, когда они сами делают свою модель, и радость от созданной, пусть даже простой, технической конструкции, воодушевляет педагогов и появляются новые формы активной работы с детьми. Педагоги применяют на занятиях здоровьесберегающие технологии, например, составление сказки о предмете, что позволяет детям презентовать свои технические работы и не бояться сказать что-то не правильно. Ведь развитию эмоционального интеллекта на занятиях технической направленности уделяется большое внимание, потому что в современном техническом мире, в связи с большой загруженностью родителей, к сожалению, мало времени уделяется простому общению. И детям надо учиться проявлять эмоции, правильно их понимать, уметь сопереживать и помогать другим людям. Этому мы тоже уделяем время на занятиях.

Расширение материальных возможностей центра за счёт включения в федеральный проект «Успех каждого ребёнка» помогает раскрыть творческие способности детей в разных направлениях дополнительно-

го образования. Если творческому педагогу дать инструменты, он обязательно найдёт им применение в своей деятельности. А в умелом сочетании традиций и инноваций и заключается секрет педагога XXI века для воспитания и образования современных юных талантов.

Литература

1. Косарецкий, С. Г. Концептуальные и содержательные основы создания новых мест для дополнительного образования детей: развитие региональных систем в дополнительном образовании: взаимосвязь инфраструктуры с содержанием и кадрами : вебинар. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://events.webinar.ru/1116217/5790245> (дата обращения: 03.10.2020).

УДК 373.24

ОЗВУЧИВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. Б. Фрик, А. Ф. Шелкунова

МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 44», г. Томск

Проблема психологического и речевого развития детей в современном мире наиболее актуальна и занимает одно из центральных мест в психолого-педагогических, нейропсихологических и физиологических исследованиях. Согласно современным научным представлениям, речь – это одна из самых сложных высших психических функций, участвующих в реализации психической деятельности человека. Она реализует и связывает такие психические процессы как память, внимание и мышление [3].

Воспитание правильной и чистой речи у ребёнка, ее активизация у дошкольника – одна из важных задач в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в общение с окружающими: он может понятно выразить свои мысли и желания, задать вопросы, договориться со сверстниками о совместной игре. И наоборот, неясная речь ребёнка весьма затрудняет его взаимоотношения с людьми и нередко накладывает тяжёлый отпечаток на его характер. В связи с этим вопросы преодоления задержек в развитии речи в дошкольном возрасте становятся приоритетными в реальной практике дошкольного образования [1].

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста показал, что количество детей имеющих недостаточный уровень речевого развития неуклонно растёт. В настоящее время все чаще у детей наблюдаются следующие проблемы: скудный словарный запас, неумение согласовывать слова в предложении, неспособность построить монолог [2].

Главное противоречие заключается в том, что при наличии достаточно обширного пассивного словаря, дети обладают недостаточным уровнем сформированности у них речевой активности, зачастую затрудняются перенести его содержимое в активное использование

в повседневной жизни, на занятиях, в игре, что приводит к поиску наиболее эффективных методов и приёмов. Это подчеркивает актуальность проблемы усовершенствования условий развития речи, детей старшего дошкольного возраста и включения в самостоятельную игровую деятельность и речевую активность.

Проанализировав разные подходы и методы, по решению данной проблемы, нами была выбрана мультипликация, как увлекательное средство развития речевой активности и звуковой стороны речи. Мультфильмы с ранних лет становятся для ребёнка дверью в мир культуры, ценностей и смыслов, художественных образов, символов. Участие в озвучивании мультфильма, включение результатов его деятельности в общий контекст повышают самооценку ребёнка, его значимость, вызывает ощущение сопричастности к чему-то важному, интересному. Анимация (одушевление) свойственна детскому сознанию, однако всегда воспринимается ребёнком как чудо и вызывает неподдельный восторг, как у детей, так и взрослых. В процессе озвучивания мультфильма, двигаясь от просмотра и разбора характеров персонажей, до постановки речи и озвучивания мультфильма дети с педагогами проходят большое количество этапов. Педагогам это позволяет в зависимости от этапа реализации проекта ставить разные коррекционно-образовательные задачи и в интересной для детей форме их решать.

Использование мультипликационных фильмов, как средства речевого развития дошкольников позволит активизировать речевую деятельность у детей старшего дошкольного возраста: обогатит, расширит пассивный и активный словарь; будет способствовать автоматизации звуков на материале лексики, употребляемой при озвучивании анимационного фильма; совершенствованию просодической стороны речи в процессе озвучивания; развитию психологической базы речи (восприятие, внимание, мышление, память); развитию творческой активности, повышению чувства значимости, формированию умения работать в команде, строить партнёрские взаимоотношения.

Этапы озвучивания мультфильмов

1. Выбор мультфильма (дети, педагог).
2. Просмотр мультфильма, выбор персонажей (дети, педагог).
4. Обсуждение характеров персонажей (дети, педагог).
5. Написание сценария озвучивания, раскадровка (педагог).
6. Подготовка, заучивание речевых ролей (дети, педагог, родители).
7. Озвучивание ролей (дети, педагог). Особое внимание обращается на четкость дикции, правильное звукопроизношение поставленных звуков и эмоциональную окраску речи. Важно, чтобы произнесённый текст совпадал с движениями персонажей.
8. Монтаж (педагог).
9. Подведение итогов. Рефлексия.
10. Представление мультфильма (открытый показ зрителям).

Применение мультипликации будет положительно влиять на развитие просодических компонентов речи у дошкольников в увлекательной и интересной для детей игровой форме.

Литература

1. Болдырева, Н. Г. Активизация речевого общения старших дошкольников в процессе познавательной деятельности / Н. Г. Болдырева, О. В. Сапрыкина, В. И. Чеснокова // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 428–430.
2. Даргевичене, Л. И. Актуальные проблемы современного школьного образования: взгляд изнутри / Л. И. Даргевичене, Е. В. Леонова // Педагогическое мастерство : материалы VII Междунар. науч. конф. – Москва : Буки-Веди, 2015. – С. 41–44.
3. Сергеева, О. А. Анализ современного состояния проблемы общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / О. А. Сергеева, А. В. Шульга // Молодой ученый. – 2015. – № 6 (86). – С. 682–684.

УДК 373.24

ИГРЫ-ЭКСПЕРИМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. А. Харламова, А. Ф. Шелкунова

МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 44», г. Томск

Детям от природы свойственна ориентация на познание окружающего мира и экспериментирование с объектами и явлениями реальности. Исследуя окружающий мир, ребенок, стремится рассмотреть предметы, потрогать их руками, попробовать на вкус, изучить запах, исследовать различные возможности их применения, но не всегда имеет возможность сделать это в окружающей его обстановке, сталкиваясь с запретами и ограничениями. В очередной раз, наткнувшись на ограничения, ребенок закрывает свой исследовательский мир от взрослых и начинает действовать тайком, порой, не зная правил элементарной безопасности, чем в результате может навредить себе и окружающим. В процессе экспериментирования дошкольник, под присмотром взрослого, может удовлетворить присущую ему любознательность, почувствовать себя юным ученым и исследователем. Участвуя в процессе экспериментирования и исследования, дети испытывают истинную радость, удивление, восторг. Действуя самостоятельно или под контролем педагога, дети дошкольного возраста учатся ставить цели, достигать желаемого результата, учатся решать проблемные ситуации, выдвигать гипотезы, и проверять их опытным путем и делать выводы. Опыты и эксперименты в детском саду помогают развить у детей дошкольного возраста не только познавательные процессы, но и личностные характеристики, такие как воля и творческие способности [2].

Детское экспериментирование способствует значительному расширению кругозора детей, обогащению их опыта самостоятельной деятельности и его саморазвитию.

В настоящее время исследованы своеобразие и разновидности детского экспериментирования, особенности вариативного поиска дошкольников, рассмотрены возможности организации детского экспериментирования в образовательной деятельности в условиях детского сада [4].

В настоящее время в нашей стране активно происходит процесс качественного обновления образования, усиливается его культурологический, развивающий, личностный потенциал. Сейчас в современном обществе востребована творческая личность, способная к активному познанию окружающего мира, проявлению самостоятельности и исследовательской активности. Поэтому, уже начиная с дошкольного возраста, необходимо закладывать первоосновы личности, проявляющей активное исследовательское, творческое отношение к миру.

Мир вокруг детей разнообразен и они постоянно испытывают потребность в новых впечатлениях, у них возникает большое количество вопросов, на которые они хотели бы получить ответы. Экспериментирование является одним из самых эффективных методов познания закономерностей и явлений окружающего мира. Исследуя окружающий мир, дети стремятся рассмотреть окружающие их предметы, исследовать их со всех сторон. Это объясняется тем, что детям присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, и экспериментирование, как никакой другой метод, соответствует возрастным особенностям детей дошкольного возраста. Таким образом, организация образовательной деятельности с использованием игр-экспериментов и по сей день не теряет своей актуальности [3].

Экспериментирование предоставляет ребёнку шанс самостоятельно найти ответы на вопросы «как?» и «почему?», позволяет моделировать в своём сознании картину мира, которая основана на собственном опыте [1].

Несмотря на достаточное развитие, предметно-пространственной развивающей среды в ДОО, наличие в дошкольных учреждениях «зон экспериментирования», детское экспериментирование зачастую носит формальный, ситуативный характер, в связи, с чем на сегодняшний день в современном обществе отмечается резкий рост числа детей среди дошкольников с недостаточным уровнем развития познавательных процессов. Так же наблюдается противоречие между потребностью в развитии исследовательской активности детей дошкольного возраста в реальной практике дошкольного образования и недостаточной разработкой содержательно-методических основ процесса развития исследовательской активности дошкольников в условиях разнообразного экспериментирования.

Одним из перспективных методов, способствующих решению данных проблем, является использование при организации образовательной деятельности игр-экспериментов для повышения познавательной активности, развития познавательных интересов, потребностей и способностей детей дошкольного возраста.

Использование в образовательной деятельности игр-экспериментов будет способствовать развитию познавательных интересов, потребностей и способностей детей, их самостоятельной поисковой деятельности на базе обогащенного сознания и сформированного эмоционально-чувственного опыта.

Систематическое использование игр-экспериментов в образовательной деятельности в условиях детского сада позволит увеличить

рост уровня любознательности, наблюдательности, будет способствовать развитию познавательных процессов, позволит сформировать у детей предпосылки поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы. Будет способствовать развитию умения определять возможные методы решения проблемы с помощью взрослого, а затем и самостоятельно, поможет развить умение применять методы, способствующие решению поставленной задачи, с использованием различных вариантов, будет способствовать развитию мелкой моторики, активной речи и обогащению словарного запаса, обогатит предметно – развивающую среду в группе.

Литература

1. Куликовская, И. Э. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст: учеб. пос. / И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир. – Москва : Пед. о-во России, 2005. – 80 с.
2. Лозовая, В. И. Формирование познавательной активности школьников / В. И. Лозовая, Е. Н. Камышанченко / – Белгород : Изд-во БелГУ, 2000. – 231 с.
3. Новоселова, С. Л. Игра-экспериментирование как детская самодеятельность / С. Л. Новоселова // Информационно-методический и научно-педагогический журнал. – 2001. Приложение № 4. – С. 86–93.
4. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: методические рекомендации / Под ред. Л. Н. Прохоровой. – Москва : АРКТИ, 2003. – 64 с.

УДК 159.9

РОЛЬ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Н. В. Цабевская

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 133», г. Томск

Речь является необходимым компонентом общения. И любые речевые нарушения затрудняют общение с окружающими, отрицательно сказывается на деятельности и поведении ребенка и на формировании личности в целом.

Устное народное творчество обладает удивительной способностью обогащать речь. Использование в работе с детьми устного народного творчества создает уникальные условия для развития речи детей, их мышления.

Ценность УНТ заключается в том, что с его помощью устанавливается эмоциональный контакт и эмоциональное общение между взрослым и ребенком. Богатство фантазии, художественные образы, интересное содержание привлекают внимание ребенка, доставляют ему радость и оказывают воспитательное воздействие. Ценно то, что ритмичные звучные произведения УНТ легко запоминаются и способствуют развитию разговорной речи, благодаря которой ребенок развивается целостно и всесторонне, потому что она является основным средством общения. Речь взрослого играет важную роль, так как ребенок пытается ему подражать.

Очень большое значение на развитие речи ребенка оказывают произведения устного народного творчества. Потешки, поговорки, загадки, прибаутки, русские народные сказки, песенки – всё это богатство русского языка. Они побуждают малыша к речевой активности, к познавательной и творческой деятельности.

Сказки – самый ценный народом вид искусства, их любят и любили во все времена, любят одинаково и взрослые и дети. Именно из сказок можно узнать многое. Она является ярким, образным, выразительным источником речи.

Сказки в нашей жизни присутствуют практически ежедневно. В работе с дошкольниками обыгрываем сказки с помощью пальчикового и настольного театра, дети с большим удовольствием сами исполняют роли сказочных персонажей. Родители помогают в изготовлении атрибутов и костюмов для драматизации сказок.

Посредством устного народного творчества дети познают окружающий мир, усваивая словесные и образные обозначения предметов и явлений, их связи и отношения. Используя в своей речи поговорки и поговорки, дети учатся ярко и четко выражать свои мысли и чувства, образно описывать предметы, давая им яркие описания.

Немаловажное значение в речевом развитии играет использование малых фольклорных форм. В период адаптации ребенка к детскому саду, во время «тяжелого» расставания с родителями переключаем внимание малыша на яркую игрушку, сопровождая ее движения чтением потешки. Использование потешки в режимных моментах помогает сформировать у детей положительное отношение к умыванию, одеванию, причесыванию, приему пищи, ко сну. Потешки – отличное лекарство от детских капризов. Особый ритм потешек помогает в установлении добрых отношений с ребенком, улучшает эмоциональный контакт со взрослым.

Благодаря потешкам можно избавиться от детских слез, истерик и плохого сна. Для лучшего засыпания детей используем колыбельные песни. Таким образом дети чувствуют себя защищенными, чувствуют доброту педагога, нежность, ласку и заботу. Колыбельные песни снимают тревожность, возбуждение, действуют на ребенка успокаивающе.

Колыбельные песни – бесценный материал, который позволяет ребенку почувствовать язык общения, ощутить его мелодичность и ритм, проникнуться народным духом. Колыбельные обогащают словарь и кругозор детей, обучают образовывать однокоренные слова (например, котя, котенька, коток; коза, козенька и т.д.), позволяют запоминать слова и формы слов и словосочетаний, повторяющиеся звукосочетания, фразы, звукоподражания развивают фонематический слух.

Загадки – наши старые и добрые друзья. Отгадывание загадок оказывает влияние на разностороннее развитие детской речи. Загадки обогащают словарь за счет многозначности слов, формируют представления о переносном значении слов, развивают смекалку, сообразительность, ведь отгадать загадку – значит ответить на вопрос, т.е. совершить сложную мыслительную операцию.

Для формирования правильного понимания и правильного отгадывания загадок знакомим детей с предметами и явлениями предметов, о которых говорится в загадке, продумывая способ использования загадки, учитывая уровень развития речи детей. Дети любят отгадывать загадки, но порой им сложно это делать. Больше всего им нравится отгадывать конечно же загадки – рифмовки, так как нужное слово так и просится на язычок.

Неподдельный интерес вызывают у дошкольников загадки – обманки. Впервые услышав такую загадку, дети отвечают в рифму. Но когда читаешь её второй, третий раз – они начинают задумываться над своими ответами, анализировать и отвечать правильно. Например, одна из таких загадок: «Кто грызет на ветке шишку? Ну конечно это...». И дети отвечают хором: «Мишка». Но после повторного прочтения загадки, рассмеявшись, отвечают правильно. Благодаря таким загадкам развивается мышление, логика, внимание детей.

Дети любят не только отгадывать загадки, слушать сказки и колыбельные, но и конечно же играть. Ведь игры дают определенные знания, обогащают словарный запас, совершенствуют грамматический строй речи, психические процессы, и прежде всего познавательные. Дети любят играть в народные подвижные игры «У медведя во бору», «Кот и мыши», «Наседка и цыплята» и многие другие. При организации игры для выбора водящего, используем считалочку, благодаря которой у детей развивается память, речь, тренируется чувство ритма. Дети любят считалки и каждый хочет, чтобы на него выпало последнее слово.

Таким образом, устное народное творчество таит в себе неисчерпаемые возможности для развития речевых навыков, позволяет с самого раннего детства побуждать малышей к познавательной активности.

Средствами устного народного творчества в детях воспитывается положительное отношение к окружающему миру, желание применять разные жанры фольклора в повседневной жизни. Использование детьми в речи разнообразных форм устного народного творчества – важнейшее условие своевременного речевого, литературного, художественного и интеллектуального развития.

Литература

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей : книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
2. Князева, О. Л., Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа : учебно-методическое пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / О. Л. Князева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2010. – 304 с.
3. Капица, Ф. С. Русский детский фольклор : учебное пособие для студентов вузов / Ф. С. Капица. – Москва : Флинта: Наука, 2002. – 320 с.
4. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 287 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

И. Е. Целищева, З. Л. Моисеева, С. Н. Писанкина

МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 44», г. Томск

Формирование элементарных математических представлений является важной частью интеллектуального и личностного развития детей дошкольного возраста. Это способность распознавать величины предметов и сравнивать их между собой; способность к овладению счетом; развитие представлений о пространственных отношениях; знакомство с геометрическими фигурами; развитие представлений о времени; сравнение предметов. Формирование математических представлений в дошкольном возрасте способствует формированию и совершенствованию интеллектуальных способностей: логике мысли, рассуждений и действий, гибкости мыслительного процесса, развитию смекалки и сообразительности, развитию творческого мышления [1].

ФГОС ДО отмечает формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах его деятельности, как один из основных принципов дошкольного образования. Реализация данного принципа, представляется наиболее эффективной путём формирования у детей элементарных математических представлений.

В настоящее время проблема формирования и развития математических способностей, является одной из самых распространенных методических проблем дошкольной педагогики. Сложившаяся система организации образовательной деятельности во многом использует формы и методы обучения детей, близкие к школьным, при имеющейся достаточно низкой мотивацией к учебной деятельности у детей дошкольного возраста. Необходимо помнить, что детская память избирательна, ребенок усваивает только то, что его заинтересовало, удивило, обрадовало или испугало, поэтому важно, чтобы формирование элементарных математических представлений не должно было скучным занятием для ребенка. В связи с этим современный педагог должен поставить перед собой задачу: воспитывать у дошкольника интерес к самому процессу обучения, сформировывать у детей познавательный интерес, развивать желание и привычку думать, стремление узнавать новое. Педагогу нужно найти такую форму обучения математике, которая органически входила бы в жизнь дошкольного учреждения, и при этом решала вопросы формирования мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, классификации), имела бы связь с другими видами деятельности и, самое главное, нравилась бы детям [2].

Поскольку в современной концепции дошкольного воспитания в качестве ключевой позиции обновления дошкольного образования выделяется гуманизация целей и принципов образовательной работы с детьми, не теряет своей актуальности использование игровых приёмов при формировании элементарных математических представлений у до-

школьников. Именно игра делает процесс познания интересным и занимательным, а значит, и успешным. Формированию у ребенка математических представлений способствует использование разнообразных дидактических игр и игровых упражнений. В игре ребенок приобретает новые знания, умения, навыки. Игры, способствующие развитию познавательных процессов, развитию творческих способностей, направлены на умственное развитие дошкольника в целом. Успешное усвоение элементарных математических представлений в дошкольном возрасте, поможет ребенку в дальнейшем быстрее и легче усваивать школьную программу [3].

Используя игровые технологии, мы стремимся повысить у дошкольников мотивацию и интерес к занятиям математикой, интегрировать математические знания в повседневную деятельность дошкольников с помощью игры. Создаем условия для реализации основных направлений ФГОС ДО и достижения целевых ориентиров дошкольного образования. Пополняем и обновляем развивающую предметно-пространственную среду, обеспечиваем психолого-педагогическую поддержку семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования детей.

Использование игровых технологий помогает овладеть мыслительными операциями и действиями, которые так важны для полноценного развития дошкольников: выявление свойств, их абстрагирование, логические операции, выделение лишнего, обобщение, знакомство с элементарной алгоритмической культурой мышления.

Эффективность игровых технологий обеспечивается направленностью их на развитие активности самого ребёнка. В этом случае усвоение содержания происходит не путем передачи информации, а в процессе его собственной познавательной активной деятельности, что делает возможным достижение целевых ориентиров дошкольного образования.

При организации образовательной деятельности мы используем разработанные нами методические пособия: лэпбук «Математика – это интересно», картотеки подвижных игр с математическим содержанием, «Сказочная картотека», сказки с математическим содержанием; консультации для родителей по организации развивающей предметно-пространственной среды, способствующей раннему развитию математической грамотности.

Использование игровых технологий при формировании элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в условиях детского сада, позволит создать оптимальные условия для прочного закрепления математических понятий, полученных каждым ребенком. Созданные условия обеспечат развитие самостоятельности и уверенности в своих силах, сформируют интерес к количественной стороне действительности, окажут положительное влияние на дальнейшее усвоение математического материала в школе.

Литература

1. Сербина, Е. В. Математика для малышей / Е. В. Сербина. – Москва : Просвещение, 2002. – 80 с.
2. Тарунтаева, Т. В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников / Т. В. Тарунтаева. - Москва : Просвещение, 2004. – 64 с.
3. Щербакова, Е. И. Методика обучения математике в детском саду : учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – Москва : Академия, 2004. – 87 с.

УДК 373

ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ ПУТЕЙ ВНЕДРЕНИЯ В ПРАКТИКУ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ И РОБОТОТЕХНИКИ

О. Е. Ченова, А. А. Мустафаева, Е. Ю. Миннигулова

МДОУ «Детский сад № 11 «Ромашка», г. Стрежевой

Современные дети появились на свет в эпоху активной информатизации, компьютеризации и роботостроения. Сегодняшним дошкольникам предстоит работать по профессиям, которых пока нет; использовать технологии, которые еще не созданы; решать задачи, о которых мы можем только догадываться. Поэтому современное дошкольное образование должно соответствовать целям опережающего развития. Дети должны изучать технологии, которые пригодятся в будущем. Именно к таким технологиям и относится образовательная робототехника.

LEGO-конструирование и робототехника значимы также в свете внедрения и реализации ФГОС ДО. Образовательные конструкторы, как многофункциональное оборудование, обеспечивают интеграцию всех пяти образовательных областей, дают детям возможность проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности.

Разработками методики формирования конструктивно-игровой деятельности при помощи конструктора Lego занимались такие ученые, как Е. В. Фешина, Т. В. Лусс, З. В. Лиштван, В. Г. Нечаева, Л. А. Парамонова, Н. Н. Поддьяков, Ф. Фребель. Несмотря на проведенные теоретические исследования, проблема использования lego-конструирования и робототехники требует поиска новых подходов к реализации в практической деятельности дошкольных образовательных организаций.

Несмотря на то, что робототехника для дошкольников имеет много положительных аспектов, в образовательных учреждениях она внедряется с большим трудом. Связано это с тем, что российское образование – одно из самых консервативных направлений. Изменения здесь происходят очень медленно. Всего несколько лет назад появился выбор методик и конструкторов. Однако высокая стоимость наборов, необходимость разработки специальных программ замедляют внедрение дисциплины. Определенную роль играет и недостаточная подготовленность педагогов в данном направлении. В настоящее время курсов по робототехнике очень мало, да и качество их оставляет желать лучшего.

Таким образом, отсутствие необходимых условий не позволяет решить данную проблему в полной мере.

В дошкольных учреждениях города Стрежевого так же уделяется большое внимание данной проблеме. Одни пытаются организовать работу в данном направлении в каждой группе. Большой охват детей, на наш взгляд, может отрицательно сказаться на качестве получаемых воспитанниками знаний. Другие проводят занятия от случая к случаю, например, при подготовке команды для участия в конкурсе по робототехнике. В данном варианте, напротив, задействуется всего несколько воспитанников ДООУ. Качество их подготовки будет наверняка высоким, однако остальные дети упустят возможность испытать свои силы в техническом творчестве. Третьи заводят кружок в данном направлении в одной, отдельно взятой группе. Здесь, как и в предыдущем варианте, не очень большой охват детей. К тому же у воспитанников группы нет выбора, все дети вынуждены заниматься робототехникой независимо от того, нравится им это или нет.

Все выше перечисленные подходы по внедрению lego-конструирования и робототехники в практическую деятельность дошкольных образовательных организаций, безусловно, имеют свои достоинства. Они позволяют дошкольникам почувствовать себя изобретателями, открывают им путь в волшебный мир технического творчества. Наряду с достоинствами, описанные подходы характеризуются такими недостатками, как избыточный либо недостаточный охват воспитанников, что в итоге сказывается на качестве получаемых воспитанниками знаний и отсутствии выбора (возможности) заниматься делом по душе.

Сегодня актуальным становится поиск эффективных путей внедрения в практику дошкольных образовательных учреждений технологии lego-конструирования и образовательной робототехники. Мы предположили, что оптимальным вариантом решения проблемы могло бы стать открытие кружка по робототехнике на уровне дошкольного учреждения. Именно поэтому в 2016 году было решено организовать в нашем детском саду Центр технического творчества.

Для реализации дополнительной общеразвивающей программы «Робомикс» (далее Программа) используется специальное помещение – кабинет робототехники (далее – LEGO-центр), оборудованный конструкторами нового поколения LEGO Education «Первые механизмы», WeDo 1.0. Для каждого воспитанника организовано рабочее место с ноутбуком и местом для сборки деталей. На каждый ноутбук установлен сетевой сервер с комплектом заданий. В LEGO-центре с детьми работают два тренера, которые прошли курсы повышения квалификации по направлению «Робототехника».

Программа «Робомикс» рассчитана на два года обучения. Первый модуль «Простые механизмы» (старшая группа) рассчитан на новичков; второй модуль «Конструкторы» (подготовительная к школе группа) – на уверенных конструкторов. В перспективе мы планируем приобрести конструкторы Lego WeDo 2.0, которые позволят сделать процесс

обучения ещё более многоступенчатым. До третьего модуля («Робототехники») будут доходить только самые продвинутые робототехники.

Ребенок – природный конструктор, изобретатель и исследователь. Эти заложенные природой задатки особенно быстро реализуются и совершенствуются в конструировании, ведь ребенок имеет неограниченную возможность придумывать и создавать свои постройки, конструкции, проявляя при этом любознательность, сообразительность, смекалку и творчество [2, с. 3].

Формат LEGO-центра на уровне ДООУ позволяет сформировать группы таким образом, чтобы в них занимались дети примерно одного уровня развития, при этом каждый ребёнок развивается в своём темпе. По мере приобретения соответствующих навыков, дети могут перейти на более продвинутый уровень, включающий использование более сложных наборов, не дожидаясь окончания учебного года. В настоящее время наш LEGO-центр посещают 32 воспитанника дошкольного учреждения: 4 подгруппы по 8 детей. Охват детей, одновременно занимающихся робототехникой, составляет 27 % от общего количества детей старшего дошкольного возраста.

С целью развития детского конструирования как деятельности, в процессе которой развивается ребенок, исследователи (З. В. Лиштван, В. Г. Нечаева, Л. А. Парамонова) предложили различные формы организации обучения: конструирование по образцу; по модели; по условиям; по простейшим чертежам и наглядным схемам; по замыслу; конструирование по теме [1, с. 6]. Данные формы активно используются нами на занятиях по lego-конструированию и робототехнике.

Продолжительность занятий в LEGO-центре зависит от сложности моделей, времени на обсуждение результата и проведения анализа собранной модели, экспериментирования и т. д. Дети работают как индивидуально, так и в командах. Используя детали не одного, а двух и более наборов, можно собирать практически неограниченное количество вариантов игрушек, задающих сюжеты игры [1, с. 4].

Особенность предлагаемого нами варианта внедрения lego-конструирования и робототехники в образовательный процесс ДООУ заключается в том, что обучение проводится на уровне всего дошкольного учреждения, что позволяет обеспечить большой охват детей. В Центре по робототехнике занимаются дети старшего дошкольного возраста с ярко выраженными способностями в направлении «Техническое творчество».

Образовательная робототехника представляет собой новую, актуальную педагогическую технологию, которая находится на стыке перспективных областей знаний: механика, электроника, автоматика, конструирование, программирование и технический дизайн. В соответствии с требованиями ФГОС ДО образовательная робототехника позволяет реализовать системно-деятельностный подход к обучению, ориентированный на продукт деятельности.

В ходе нашей работы мы получили следующие результаты. Наши юные робототехники научились брать на себя разные роли (автор-изо-

бретатель, мастер-конструктор, программист, дизайнер и т.д.), распределять обязанности и четко выполнять правила в соответствии с выбранной ролью. У них эффективно развиваются волевые и психофизические качества. Дети способны к волевым усилиям при решении технических задач, обладают развитым творческим воображением, логическим и аналитическим мышлением, навыками партнерского взаимодействия. Они активно вступают в дискуссии, отстаивают свою точку зрения, умеют работать в команде и договариваться.

Главным результатом эффективности нашей работы мы считаем победы наших воспитанников в городских и региональных конкурсах по робототехнике.

На основании полученных результатов мы пришли к выводу, что нам удалось найти и апробировать один из эффективных способов внедрения в практику дошкольных образовательных учреждений технологии Lego-конструирования и образовательной робототехники.

В заключении хочется отметить, что внедрение в образовательный процесс современных образовательных технологий с использованием робототехники и конструкторов LEGO поможет воспитать будущих инженеров с детского сада, способствовать выявлению детей, проявляющих способности в области научно-технического творчества и созданию условий для их дальнейшего развития.

Литература

1. Куцакова, Л. В. Конструирование из строительного материала : методическое пособие / Л. В. Куцакова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2017. – 176 с.
2. Фешина, Е. В. Lego-конструирование в детском саду : методическое пособие / Е. В. Фешина. – Москва : ТЦ «Сфера», 2018. – 257 с.

УДК 373.24.315 – 056.264

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Л. А. Черняева

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 62», г. Томск

Готовность дошкольников к обучению в современной школе очень сильно влияет на успешность его последующего обучения в школе. И наиболее важную роль в подготовке занимает – формирование предпосылок универсальных учебных действий. Системно-деятельностный подход является основой в ФГОС ДО. Этот подход предполагает воспитание и развитие качеств личности, являющихся предпосылками универсальных учебных действий, познания и освоения мира, что составляет цель и основной результат образования; обеспечение преемственности дошкольного, начального образования [8, с.15].

К моменту поступления дошкольника в первый класс у него должно быть сформированы следующие предпосылки универсальных учебных действий:

- личностные;
- познавательные;
- регулятивные;
- коммуникативные.

Основными принципами личностных универсальных учебных действий является:

1. самоопределение – это внутренняя позиция дошкольника, жизненное самоопределение (то есть ребенок задается вопросами: какой я есть, каким я хочу стать, каким я буду, что я могу, что я знаю, к чему я стремлюсь и т. п.);
2. смыслообразование – ребенок ищет для себя мотив и смысл учебной деятельности (что для меня учеба);
3. нравственно-эстетическая оценка – умение соотносить свое поведение с общепринятыми нормами.

Для формирования личностных УУД в своей работе мы применяем сюжетно-ролевые игры; чтение художественной литературы с обсуждением; изучение народного фольклора (пословицы и поговорки, загадки) с акцентом на значение труда, учения и книги в жизни человека [4, с.191].

К принципам регулятивных УУД относят:

- 1) целеполагание – умение на протяжении всего задания удерживать заданную цель;
- 2) планирование – умение выделять приоритеты и систематизировать свои действия в соответствии с конкретной задачей;
- 3) прогнозирование – умение видеть результат своей деятельности;
- 4) контроль – умение направлять свою деятельность на результат;
- 5) коррекция – умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по рекомендации взрослого;
- 6) оценка – умение подвести итог выбранного действия или поступка, адекватно понимать оценку взрослого и сверстника [4, с.270].

В своей работе для развития регулятивных предпосылок УУД мы применяем следующие упражнения: «А у меня, а у тебя», «Найди отличия», «Перечисли признаки», «Четвертый лишний»; задания построены в виде соревнований.

Принципами познавательных УУД является самостоятельное выделение и формирование дошкольником познавательной цели, а также выделение и поиск нужной информации, моделирование, анализ и синтез [2, с.183].

В логопедической практике мы предлагаем дошкольникам логические задачи и упражнения; игры: «Придумай сам», «Волшебники», «Составь предложение и выложи схему», «Закончи предложения сам», «Новые словечки», «Веселый паровозик», «Найди слово и раскрась звуковую дорожку» (синтез и анализ слов), «Расскажи по алгоритму» и т.д. А также на подгрупповых занятиях мы применяем игру «Кругосветка».

К принципам коммуникативных УУД относят:

- 1) установление контакта со сверстниками;

- 2) умение взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми;
- 3) организовывать совместную игру в парах, в малых подгруппах;
- 4) умение вести монолог и диалог.

Для развития коммуникативных универсальных учебных действий на логопедических занятиях модно применять игры в парах: «Ты мне, я тебе», игра «ОЛЯ-ЯЛО» («Зеркало»), «Что я думаю о...» [1, с.118].

К принципам формирования УУД относятся следующие:

- опираться на ведущий вид деятельности дошкольников – игру, использовать игры с правилами, игровые ситуации;
- включать дошкольников в активные виды деятельности: конструирование, рисование, моделирование, экспериментирование, исследование, и др.;
- максимально использовать метод поощрения: поощрять детей за активность, познавательную инициативу, интерес, стимулировать любознательность детей, любые усилия, направленные на решение задачи, любой ответ, даже неверный;
- тренировать мыслительные операции – классификацию, анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогию;
- развивать коммуникативные способности детей, вербальную и невербальную речь, творческие способности и навыки самоконтроля;
- акцентировать внимание на деятельности дошкольника и ее эффективности, а не на достижениях [2, с. 299].

В своей практической деятельности для формирования УУД мы разрабатываем тетрадь с универсальными заданиями. В своей работе мы делаем упор на развитие памяти, внимания, аналитико-синтетической функций, ориентировку в пространстве, развитие и обогащение словаря, а также развитие графических навыков с учетом индивидуальных возможностей, психо-физических способностей. Все задания подбирались в системе от простого к сложному. Постоянное применение подобных заданий способствует повышению уровня формирования универсальных учебных действий дошкольника [3, 7].

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста : учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2015 – 251 с. (Высшее профессиональное образование).
2. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей дошкольников как овладение опосредованными формами познания / Л. А. Венгер. – Москва : Педагогика, 1986. – 224 с.
3. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 221 с. (Развитие и коррекция.)
4. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность / П. И. Зинченко. - Москва : Директ-Медиа, 2016. - 717 с.
5. Кудрова, Т. И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи / Т. И. Кудрова // Логопед в детском саду. – 2007. – № 4 (19). – С. 51–54.

6. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 311 с.
7. Пилипенко, Т. В. Технология наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников / Т. В. Пилипенко // Образование и воспитание. – 2018. – № 1 (16). – С. 22–25. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/81/3074> (дата обращения: 17.10.2020).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). – Москва, 2013.

УДК 159.9

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

О. В. Чирцева

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 133», г. Томск

В условиях динамично меняющегося мира, постоянного совершенствования и усложнения технологий информатизация сферы образования приобретает фундаментальное значение. В современном мире развитие информационных технологий движется быстрыми темпами и становится одной из неотъемлемых частей целостного образовательного процесса. Компьютерные технологии в наше время значительно повышают качество образования в целом.

Ещё совсем недавно о дистанционной форме обучения говорилось как об инновации в образовании. Сегодня же применение дистанционных технологий обучения ни у кого не вызывает удивления.

В условиях эпидемиологической ситуации, сложившейся в мире, образование вышло на новый формат взаимодействия участников образовательного процесса. Перестраиваться пришлось и системе дошкольного образования. В новых реалиях деятельность педагога помимо основных форм работы с детьми и родителями предусматривает организацию общения в дистанционном режиме с применением мультимедийных технологий.

В дошкольном образовании организовать обучение детей в дистанционном формате не такая простая задача, так как техническое оснащение дошкольных учреждений оставляет желать лучшего. Но в силу креативности и творчества педагогов дистанционное обучение дошкольников, общение с ними на расстоянии посредством Интернет технологий всё же возможно.

В настоящее время педагогический коллектив дошкольного учреждения активно внедряет в работу с дошкольниками инновационные технологии, выбирая разнообразные методы и формы, которые максимально соответствуют цели всестороннего развития личности ребёнка.

Основная цель, которую преследуют педагоги, организуя обучение дошкольников в дистанционном режиме – предоставление возможности ребёнку получить образование на дому.

Истинная суть дистанционного обучения заключается в том, что ребёнок получает возможность познавать учебный материал при помощи видео-занятий, просмотра познавательных видеороликов, при этом получая и выполняя задания педагога по определённой теме. Все задания направлены на проверку и закрепление пройденного материала.

Так в дошкольном учреждении в период пандемии педагоги организовали общение с детьми и родителями посредством одной из современных, доступных и удобных форм общения путём организации сетевого взаимодействия через ресурсы сети Internet социальную сеть WhatsApp, которое направлено на достижение основных целей дошкольного образования.

Формат дистанционного общения позволяет дошкольникам скоротать время с пользой дела, не скучать, болтаясь по квартире из угла в угол. Педагоги образовательного учреждения ежедневно отправляли родителям разнообразный красочный наглядный материал для детей, аудио и видео файлы, ссылки на «интересные и нужные» сайты, игры, видео – занятия. Всё это помогает детям изучить и освоить учебный материал по лексической теме, при этом обеспечив исполнение принципа непрерывности обучения.

Взаимодействие такого формата позволяет родителям стать непосредственными участниками образовательного процесса. Дистанционные образовательные технологии позволяют родителям грамотно и эффективно организовать деятельность детей дома, сделать общение с детьми насыщенным и интересным. Внедряя дистанционные технологии в образовательный процесс предлагая родителям видео консультации, памятки, брошюры, педагоги параллельно повышают уровень педагогической компетентности родителей.

Именно такая форма взаимодействия позволяет детям получить больше внимания и общения с родными и близкими людьми, а родители в свою очередь могут лучше узнать своих чад, их интересы, желания, потребности, способности.

Получая информацию от педагогов дошкольного учреждения, родители выступают равноправными участниками образовательных отношений, примеряя на себя роль педагога, наставника.

Организуя общение и обучение детей в дистанционном формате, предлагая задания для выполнения детьми, педагоги дошкольного учреждения чётко регламентируют их по длительности и по количеству в соответствии с возрастными особенностями и возможностями детей. При осуществлении дистанционного обучения детей педагоги используют разнообразные формы работы, чередуя разные виды деятельности. Это видео занятия, физкультурные минутки в сопровождении аудио и видео, чтение сказки с показом настольного театра, презентация с закадровым голосом педагога. Всё это оказывает благоприятное психологическое воздействие на ребёнка.

По итогам организованного дистанционного обучения все материалы взаимодействия педагогов, детей и родителей выкладываются на страницах официального сайта дошкольного учреждения.

Новая реальность стала для педагогов подспорьем в педагогической деятельности. В очередной раз они показывают свой профессионализм, умение владения информационными технологиями и наглядными средствами для организации процесса познания детьми окружающего мира. Даже в таком формате педагоги способны организовать детскую игру и поддержать детскую инициативу, стимулируя их активность.

Таким образом, правильно организованная и выстроенная система образовательной деятельности оказывает на дошкольников положительное психологическое влияние, позволяя ребёнку гармонично развиваться, мобилизуя творческий потенциал, предоставляя возможность ощущать себя причастным к коллективу, находясь на расстоянии.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. – 2012. – № 5976 (303).
2. Буйместру, И. А. Использование дистанционных технологий в детском саду: взгляд воспитателя / И. А. Буйместру // Образование и воспитание. – 2020. – № 4 (30). – С. 7–10. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/176/5438/> (дата обращения: 02.03.2020).
3. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т. С. Комарова, И.И. Комарова, А.В. Туликов [и др.]. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 31 с.
4. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2004. – 416 с.

УДК 373.2.014:316.324

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ С УЧЕТОМ НОВЫХ ПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫХ ДОКУМЕНТОВ

А. А. Шевцова

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск
Департамент образования администрации Города Томска, г. Томск*

Последнее десятилетие принесло радикальные изменения в систему российского дошкольного образования. Если раньше программы были типовые, то в настоящее время – вариативные. На смену «детскому саду» – пришли разные типы и виды дошкольных образовательных учреждений. Поиск и самостоятельный выбор конкретных форм образовательной работы стал нормой деятельности педагогов [3].

Разрабатывая модель развития дошкольного образования в условиях глобальных вызовов, мы подробно изучили правительственный документ – новые правила реализации дошкольного образования, который вступит в силу с 1 января 2021 года и сделали ссылки на конкретные детские дошкольные учреждения г. Томска, как пример готовности работать с учетом вступающего в силу документа.

Вариативность дошкольного образования, как обязательное условие его гуманитарности, подробно описана в новых правилах образовательной деятельности для дошкольных организаций (детские сады и ясли). В этом документе так же описываются формы получения дошкольного образования, обязанности родителей, учитываются желания ребёнка.

Министерство Просвещения РФ издало приказ № 373 от 31 июля 2020 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» [1].

Согласно новым правилам дошкольное образование может быть получено не только в организациях, которые осуществляют образовательную деятельность, но и вне организаций – в форме семейного образования.

О принятом решении получать семейное образование родители должны информировать орган местного самоуправления, на территории которого они проживают. Родители, принявшие решение о том, что ребёнок не будет посещать ясли и (или) детский сад, обязаны позаботиться о том, чтобы ребёнок получил образование дома в соответствии с утверждёнными государством образовательными стандартами и обеспечить получение такого образования.

Образовательные организации самостоятельно разрабатывают образовательные программы с учётом требований федеральных образовательных программ (на основе примерных образовательных программ дошкольного образования).

Образовательная деятельность может осуществляться не только на государственном русском языке, но и на родном языке (из числа языков народов Российской Федерации), если соответствующее заявление подано родителями, а соответствующая образовательная программа – утверждена организацией дошкольного образования. Образовательная организация может иметь утверждённую образовательную программу на иностранном языке, в таком случае с учётом законодательства РФ, ребёнок может получать образование на иностранном языке (в г. Томске – прогимназия «Кристина», Частный детский сад «Винни-Пух»).

Дошкольная образовательная деятельность ведётся в детских группах, которые могут иметь общеразвивающую, компенсирующую, оздоровительную или комбинированную направленность.

В группах общеразвивающей направленности осуществляются образовательные программы дошкольного образования. В настоящее время в городе Томске функционируют 64 дошкольных образовательных организаций и МБОУ прогимназия «Кристина» [2], которые реализуют основные общеобразовательные программы дошкольного образования, разработанные самими педагогами учреждений на основе следующих Примерных основных образовательных программ:

- «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы);
- «Детство» (под редакцией Т.И. Бабаевой);
- «Истоки» (под редакцией Л.А.Парамоновой);
- «Развитие» (Л.А. Венгер, О.М.Дьяченко);

- «Радуга» (под редакцией Е.В. Соловьевой);
- «Детский сад по системе Монтессори» (под редакцией Е.А. Хилтунен)
- «Сообщество» (К.А. Хансен, Р.К. Кауфман, К.Б. Уолш);
- «Успех» (под редакцией Н.В. Феединой).

В **группах компенсирующей направленности** реализуется адаптивная образовательная программа для детей с ограниченными возможностями здоровья. Учитываются особенности их психофизического развития, особые образовательные потребности, индивидуальные возможности, обеспечивающие коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с такими проблемами как нарушение опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, интеллекта, тяжёлыми нарушениями речи, задержкой психического развития, ранним детским аутизмом. Такие группы функционируют в следующих ДООУ г. Томска: № 1, 22, 30, 53, 54.

Группы оздоровительной направленности создаются для детей с туберкулезной интоксикацией, часто болеющих детей и других категорий детей, нуждающихся в длительном лечении и проведении для них необходимого комплекса специальных лечебно-оздоровительных мероприятий. Помимо образовательной деятельности в таких группах осуществляется реализация образовательной программы дошкольного образования, а также комплекс санитарно-гигиенических, лечебно-оздоровительных и профилактических мероприятий и процедур.

В **группах комбинированной направленности** осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями.

В образовательных организациях могут быть группы разного возраста, в которых обеспечивается развитие, присмотр, уход и оздоровление детей в возрасте от 2 месяцев до 3-х лет. В группах раннего возраста образовательные программы дошкольного образования не реализуются.

Семейные дошкольные группы могут иметь любую направленность или осуществлять присмотр и уход за детьми без реализации образовательной программы дошкольного образования. Такие группы могут организовываться с целью удовлетворения потребности населения в услугах дошкольного образования в семьях.

Приказ допускает создание групп по присмотру и уходу за детьми от 2-х месяцев без реализации образовательной программы дошкольного образования. В таких группах обеспечивается комплекс мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня. В группы могут включаться как воспитанники одного возраста, так и воспитанники разных возрастов.

Режим работы образовательной организации устанавливается её внутренними документами (локальными актами).

В зависимости от длительности пребывания ребёнка в организации дошкольного образования приказом вводятся несколько видов групп:

- группы кратковременного пребывания: работают до 5 часов в день;

- группы сокращённого дня: функционируют в течении 8–10 часов в день;
- группы полного дня: 10,5–12-часовое непрерывное пребывание в сутки;
- группы продлённого дня: 13-14 часов пребывания в течении суток;
- группы круглосуточного пребывания детей.

По запросам родителей возможна организация групп пребывания детей в выходные и праздничные дни. Если в группе реализуются образовательные программы, то она не может функционировать менее 3-х часов в день.

Родители несовершеннолетнего ребёнка, обеспечивающие ребёнку получение семейного образования, имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы. Указанное право реализуется через соответствующие консультационные центры, которые могут быть организованы, в том числе, при дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях. В г. Томске консультационные центры работают в ДОУ № № 38, 40, 79, 86.

Литература

1. Приказ Минпросвещения России от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 31.08.2020 N 59599). – URL: <https://proinfosoft.ru/news/2020/september/prikaz-minprosveshheniya-rossii-ot-31.07.2020-n-373> (дата обращения 10.09.2020).
2. Официальный портал МО «Город Томск». – URL: <https://admin.tomsk.ru/pgs/6i> (дата обращения 10.09.2020).
3. Антология дошкольного образования: навигатор образовательных программ дошкольного образования : сборник / автор-составитель А. С. Русаков. – Москва : Национальное образование, 2015. – 112 с.

УДК 373.24

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Ф. Шелкунова, В. А. Фех, О. Г. Погоньшева

МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 44», г. Томск

Современные дети живут и развиваются в совершенно иных социокультурных условиях, чем их ровесники 25-30 лет назад. Чрезвычайная занятость родителей, разрыв поколений, технологизация, изолированность ребенка в семье и другие тенденции негативно отражаются на развитии и социализации современных детей.

Приоритетная задача Российской Федерации – формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины. Ключевым инструментом решения этой задачи является воспитание детей.

Развитие воспитания в системе образования предполагает: обновление содержания воспитания, внедрение форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания и способствующих совершенствованию и эффективной реализации воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов [1].

Стратегия развития воспитания в РФ в период до 2025 года, отмечает необходимость качественных изменений в отечественной системе воспитания, направленных на эффективное обеспечение личностных результатов развития детей, коммуникативных и других социально значимые способностей, умений и навыков, обеспечивающих социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии [4].

Основным механизмом деятельности развивающегося дошкольного учреждения является поиск и освоение инноваций, способствующих качественным изменениям в работе дошкольного учреждения. И в связи с этим актуальным направлением является создание инновационной полноценно действующей модели соответствующей уровню технологического развития общества и потребностям современных детей в условиях ДООУ [3].

С введением нового Закона РФ «Об образовании», Федеральных Государственных Образовательных Стандартов, с определением новых целей образования, предусматривающих достижение не только предметных, но и личностных результатов, ценность игры ещё больше возрастает. Использование игры в образовательных целях в процессе реализации программ психолого-педагогического сопровождения позволяет развивать коммуникативные навыки, лидерские качества, формировать компетенции и учить ребенка учиться в эмоционально комфортных для него условиях и сообразно задачам возраста [2].

Для разрешения выявленных противоречий и проблем современного дошкольного образования нами был разработан проект, представляющий собой новый взгляд на особенности организации образовательной деятельности на современном этапе развития дошкольного образования, позволяющий посредством игровых технологий, повысить эффективность и качество дошкольного образования.

Одна из главных особенностей проекта – системный подход к решению обозначенных задач. В рамках инновационного проекта «Игра, как средство формирования инновационной модели организации образовательной деятельности на современном этапе развития дошкольного образования», были разработаны проекты по направлениям: «Организация образовательной деятельности детей от 2 месяцев до 3 лет в условиях ДОО»; «Организация образовательной деятельности детей от 3 до 7 лет в условиях ДОО».

Разработанные проекты позволяют включить игру, как основное средство познания в процесс реализации всех образовательных областей, представленных в ФГОС ДО, для детей от 2 месяцев до 7 лет.

Мы ставим перед собой цель создание инновационной модели организации образовательной деятельности на современном этапе развития дошкольного образования.

Для достижения поставленной цели мы ставим перед собой такие задачи как: обновить содержание форм, методов и технологий, используемых педагогами в организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста; обеспечить возможность общения и совместной деятельности детей и взрослых, двигательной активности детей; построить образовательную деятельность, охватывающую все направления развития и образования детей, в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями воспитанников посредством игровых технологий; создать содержательно-насыщенную, трансформируемую, полифункциональную, вариативную, доступную и безопасную среду; создать эффективную систему непрерывного профессионального роста и повышения компетентности педагогов, целенаправленно ориентированную на осуществление инновационной деятельности; совершенствовать систему методической работы в группах раннего возраста (2 месяцев до 7 лет) в соответствии с ФГОС ДО; создать условия для творческой деятельности педагогов, стимулировать и активизировать их экспериментально-научных исследования, нацеленные на разработку перспективных технологий создания и использования моделей развивающей предметно-пространственной среды в ДОО; вовлечь родителей в инновационную деятельность МАДОУ.

Инновационный проект «Игра, как средство формирования инновационной модели организации образовательной деятельности на современном этапе развития дошкольного образования» включает в себя следующие проекты:

«Организация образовательной деятельности детей от 2 месяцев до 3 лет в условиях ДОО»

- проект «Ясли нового поколения» (создание условий для успешной адаптации и всестороннего развития детей от 2 месяцев до 3 лет в условиях ДОО, посредством игровых технологий).

Организация образовательной деятельности детей от 3 до 7 лет в условиях ДОО

Образовательная область «Познавательное развитие»:

- – проект «Любознательные почемучки» (игры – эксперименты, как средство формирования познавательных способностей детей дошкольного возраста);
- – проект «Математика – это интересно!» (формирование элементарных математических представлений с использованием игровых технологий);
- – проект «Умники и умницы» (интеллект – карты, как средство познавательного развития дошкольников).

Образовательная область «Речевое развитие»:

- проект «Мульт-парад» (озвучивание мультфильмов, как средство речевого развития детей дошкольного возраста).

Образовательные области «Физическое развитие», «Художественно-эстетическое развитие»:

- мультикультурный проект «Широка страна моя родная» (использование игровых технологий при формировании у детей дошкольного возраста устойчивого интереса к народному творчеству).

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»:

- проект «Семья – это МЫ» (игра, как средство формирования позитивных детско-родительских отношений в современной семье, в условиях ДОО);
- проект «Тимбилдинг в детском саду» (игровые технологии, как средство формирования благоприятного психологического климата в детском саду).

Реализация проекта инновационной деятельности позволит нам обеспечить целостность педагогического процесса и создать среду, удовлетворяющую потребность актуального, ближайшего и перспективного творческого развития каждого ребёнка. Позволит сформировать новые знания, ключевые компетенции дошкольников, повысить уровень их личностного развития, снизить риск отрицательных эффектов и последствий образования (перегрузки, утомление, ухудшение здоровья). Даст возможность повысить качество организации методической работы в МАДОУ, повысить профессиональную компетентность, личностно-профессиональное развитие педагогов и их отношения к работе. Будет способствовать активизации участия педагогов в обобщении и распространении инновационного педагогического опыта работы, формировании имиджа МАДОУ как лидера, ориентированного на устойчивое развитие, повышению его конкурентоспособности, повышению информационной компетентности. Повысит уровень психолого-педагогических знаний и практических навыков родителей в вопросах воспитания и образования.

Литература

1. Гончарова, Е. В. Инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении / Е. В. Гончарова, И. С. Телегина. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 126 с.
2. Едакова, И. Б. Концепция внутренней системы оценки качества дошкольного образования / И. Б. Едакова, И. В. Колосова, Б. А. Артеменко, И. А. Селиверстова, М. Л. Семенова, О. Г. Мишанова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. – 53 с.
3. Кондрашова, Н. В. Научно-теоретические основы управления инновационной деятельностью в дошкольных образовательных организациях / Н. В. Кондрашова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 10. – С. 815-831.
4. Кондрашова, Н. В. Инновации в системе дошкольного образования / Н. В. Кондрашова // Воспитатель. – 2017. – № 5. – С. 6-12.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В УСЛОВИЯХ ДОУ КОМБИНИРОВАННОГО ТИПА**

А. Т. Юсупова

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Задержка психического развития (ЗПР) – один из самых распространенных психолого-педагогических диагнозов в нашей стране. Задержкой психического развития называется вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей степени слабоумия [1, с. 90].

Данные о распространенности ЗПР в Российской Федерации весьма разноречивы. Число лиц с задержкой психического развития с каждым годом увеличивается, и в настоящее время 2 % детского населения обладает диагнозом ЗПР. В детских садах среди детей подготовительных групп частота ЗПР составляет 5 %, а в младшем школьном возрасте – 4–8 %. [5, с. 22].

В соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования, к 7-8 годам ребенок должен быть «...способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и сорадоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя...» [6, с. 256].

В связи с этим коммуникативное развитие является базисной личностной характеристикой дошкольника и остается одним из приоритетных направлений специальной педагогики и психологии. Одними из основных задач дошкольника состоит в умении взаимодействовать с окружающими людьми, как с детьми, так и с взрослыми и быть частью общества, ориентироваться в доступном социальном окружении, осознавать ценность собственной личности и других людей. Взаимодействуя с другими людьми, ребенок удовлетворяет потребность в общении, которая, по мнению Л.В. Божович, побуждает психическое развитие ребенка, развивается вместе с ним, является базой для развития других социальных потребностей [2, с.464]

Актуальность исследования связана с тем, что в современном мире с каждым годом проблема социального развития детей выходит на первый план. Педагоги и родители обеспокоены тем, что ребенок может потерять свою индивидуальность в современном мире технологий, когда живое общение сменяется электронными коммуникациями. У детей с задержкой психического развития без целенаправленной помощи взрослого коммуникативное развитие происходит со значительным отставанием. Для формирования этого навыка необходима целенаправленная

работа, поэтому развитие коммуникативных навыков необходимо для дошкольника с задержкой психического развития, что будет способствовать его социализации и интеграции в общество.

Предметом нашего исследования явились особенности формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Организация исследования: Общеобразовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 35» г. Санкт-Петербург Красногвардейского района. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (подготовительная группа) с заключением ПМПК «Задержка психического развития». Общее число детей, участвующих в исследовании составило 10 человек.

Для выявления коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития были использованы следующие диагностические методики:

1. «Отражение чувств» О.В. Дыбиной.
2. «Рукавички» Г.А. Цукерман.

Целью использования методики «Отражение чувств» О.В. Дыбиной [4, с. 64] было выявить умение детей замечать и понимать эмоциональное состояние партнера. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Детям предлагалось рассмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях, и ответить на вопросы: Кто изображен на картинке? Что они делают? Какое у них настроение? Как они себя чувствуют? Как ты догадался (ась) об этом? Как ты думаешь, что произойдет дальше?

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

На первый вопрос ответили все дети, с помощью взрослого смогли рассказать о том, какие действия совершают люди на картинках. Затруднения вызвали последующие вопросы об эмоциях и настроении людей, об их предполагаемых действиях. Развёрнутые и логичные ответы на все вопросы дала лишь одна девочка (Екатерина), соответственно только один ребенок (10 %) показал высокий уровень развития коммуникативного умения понимать эмоциональное состояние окружающих. Трое из ребят отказались отвечать на вопросы (30 %). Остальные (60 %) понимали эмоциональное состояние изображенных на картинке персонажей, но возникли затруднения в описании ситуации. Всем детям понадобилась помощь взрослых.

С помощью методики «Рукавички» Г.А. Цукерман [3, с. 160] мы изучали коммуникативные умения и навыки детей в процессе общения со сверстниками и совместной деятельности. Методика была проведена отдельно с каждой парой детей. Детям выдали пару рукавичек и набор цветных карандашей. Попросили раскрасить эту рукавичку так, чтобы у них с соседом получилась пара, и они были одинаковыми. Ребятам говорили о том, что вначале надо обсудить, как украсить рукавичку, а потом приступать к рисованию.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы: В результате исследования дети с ЗПР показали низкий уровень выполнения предложенного задания (100 %). Схожих рисунков в группе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР не получилось ни в одной паре. Дети с самого начала не могли договориться об узоре, который они будут рисовать, в результате у 4 пар возникли конфликты. У детей сформирован низкий уровень навыка межличностного общения. Они совсем не взаимодействовали друг с другом, что в конечном итоге отразилось на результате деятельности. Были работы, не соответствующие теме задания. Детям труднее всего было договариваться о том, каким цветом и с каким узором будут рукавички.

Таким образом, по результатам констатирующего этапа можно сделать следующий вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития коммуникативные навыки сформированы на низком уровне. Без специальной коррекционной работы, проводимой на занятиях и в режимных моментах, направленной на формирование коммуникативных действий, дети старшего дошкольного возраста с ЗПР попадают в группу риска по развитию коммуникативного сотрудничества.

Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Бим-Бад Б. М. – Москва, 2002. – С. 90.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / Акад. пед. наук СССР. – Москва : Просвещение, 1968 – 464 с.
3. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников : практическое пособие. – Москва : Владос, 2001. – С. 160.
4. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008. – С. 64.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Москва : Проект, 2013. – С. 22.
6. Филиппова, Н. В. Современный взгляд на задержку психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10-2. – С. 256.

УДК 378.1

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРАКТИК МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ЦИФРОВЫЕ КОНТЕКСТЫ

Е. О. Французская, Л. Г. Смышляева

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Подготовка педагогических кадров в высших учебных заведениях всегда направлена на решение задач, направленных на актуальные образовательные потребности, с опорой на ценности опережающего образования и с учетом прогнозов развития действительности. Среди

окружающих нас фактов действительности особенно сильное влияние на развитие педагогического образования имеют цифровая революция, проявляющая себя в цифровой экономике, цифровая трансформация образования, киберсоциализация и, как следствие, формирование личного цифрового пространства человека, педагога.

Мир, изменившийся и меняющийся под влиянием цифровых контекстов, требует от профессионала сформированности универсальных ключевых компетенций, включающих ответственное потребление и интерактивное использование различных инструментов и ресурсов, гибкое мышление, способность к творчеству и продуктивности в контекстах многозадачности и трансдисциплинарности, гибридные трансдисциплинарные компетенции, использование информационно-коммуникационных технологий для перевода информации в цифровой формат [1, с. 114; 2–4]. Важность цифровых компетенций становится все более значимой.

Ситуация предотвращения распространения новой коронавирусной инфекции в 2020 г. заставила образовательные учреждения в срочном порядке перевести учебный процесс в онлайн формат. Доклад «Уроки стресс-теста: вузы в условиях пандемии и после нее», подготовленный по требованию Минобрнауки, показал, что 80% российских вузов в рекордные две недели перешли в весеннем семестре на дистанционное обучение и с разной степенью успешности завершили учебный год в непривычном режиме [5]. Опыт выявил ряд трудностей, с которыми столкнулись вузы по всему миру, не только в нашей стране: цифровые компетенции преподавателей и обучающихся, наличие разработанных учебных электронных курсов, техническое оснащение дистанционного образовательного процесса и мощность Интернет-связи, недостаточные компетенции педагогического проектирования дистанционных занятий, самостоятельной работы и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся при работе онлайн и ряд других [6, 7].

Схожие проблемы испытал Томский государственный педагогический университет (далее – ТГПУ) при реализации образовательных программ магистратуры. Анализ опыта работы в дистанционном формате в конце академического года 2019-2020 [7] позволил планировать образовательный процесс по-новому, принимая в расчет полученные преподавателями и обучающимися цифровые компетенции и навыки работы в цифровой образовательной среде.

В настоящее время ТГПУ реализует восемь направлений подготовки по программам магистратуры, в том числе по 44.04.01 «Педагогическое образование». Проектирование хода реализации программ магистратуры, например, программы «Управление в сфере образования», потребовало тщательного планирования работы в электронной информационно-образовательной среде вуза (далее – ЭИОС), включающей личный кабинет обучающегося, сайты ТГПУ и научной библиотеки им. А.М. Волкова ТГПУ, а также внедрение новой электронной образовательной платформы «Курсы ТГПУ на платформе MOODLE». Все обучающиеся нового набора в первые недели учебного процесса были

обучены работе в ЭИОС, все возникающие проблемы технического характера решаются преподавателями и менеджером программы. Преподавателями разработаны электронные учебные курсы в поддержку дисциплин учебного плана, позволяющие сопровождать аудиторную и самостоятельную работу магистрантов, отслеживать прогресс обучения. Задания в курсах снабжены четкими формулировками, инструкциями по размещению файлов и/или ответов других форматах, критериями оценивания, позволяющими обучающимся готовить работы максимально высокого качества. Запланированы курсы повышения квалификации преподавателей «Развитие профессиональных компетенций преподавателя педагогического вуза: цифровая трансформация образования» для знакомства с новыми формами ведения занятий в ЭИОС. Проходит процесс переноса существующих электронных образовательных курсов на новую платформу, их актуализация с учетом новых инструментальных и технических возможностей платформы.

В целом, программа магистратуры «Управление в сфере образования» имеет полную поддержку образовательного процесса в ЭИОС и этот опыт можно диссеминировать на другие образовательные программы ТГПУ. Таким образом обучающиеся программы, будущие управленцы на всех уровнях образования, смогут применять и внедрять опыт работы и учебы в цифровых контекстах в своих организациях.

Литература

1. Макаренко, А.Н. Цифровые горизонты развития педагогического образования / Макаренко А.Н., Смышляева Л.Г., Минаев Н.Н., Замятина О.М. // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 6. – С.113–121. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-113-121>
2. Шваб, К. Четвёртая промышленная революция / К. Шваб. – Москва : Эксмо, 2016. – 138 с.
3. Ардашкин, И.Б., Суровцев, В.А. К вопросу об эпистемологии смарт-технологий и их визуализации: ведёт ли смарт-образование к смарт-эпистемологии? / И.Б. Ардашкин, В.А. Суровцев // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. – 2019. – № 4. – С. 9–35.
4. Фруммин, И.Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / Фруммин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва : НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
5. Уроки стресс-теста: вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад. Минобрнауки России. – 2020. – 52 с. – URL: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf (дата обращения: 24.11.2020).
6. Французская, Е. О. Дистанционное обучение глазами преподавателей и студентов. // Научно-педагогическое обозрение. (Pedagogical Review). – 2020. – № 6 (34). – С. 82–89.
7. Французская, Е. О. индивидуализация дистанционного образовательного процесса в вузе средствами информационно-коммуникационных технологий // Материалы Межрегиональной науч.-практ. конф. «Проблемы и перспективы индивидуализации образовательного процесса условиях глобальной цифровизации» (27 ноября 2020). – URL: http://yspu.org/images/c/c7/Французская_Е.О._Томск.pdf (дата обращения: 28.11.2020).

СОДЕРЖАНИЕ

1. ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ПРОБЛЕМНАЯ КОМПОНЕНТА – КЛЮЧЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В КОМПЛЕКСНОМ ЭЛЕКТИВНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССОВ <i>А. В. Баранов, Н. Ю. Петров</i>	3
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>А. П. Беляева</i>	7
СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>О. Е. Бондарева</i>	9
ПОНЯТИЕ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТЬ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗАХ МЧС <i>В. В. Булгаков</i>	12
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА <i>Н. А. Буравлева</i>	15
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ <i>Е. О. Воротова</i>	17
ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛОНТЕРОВ НА БАЗЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМНАТ: ОПЫТ ТОМСКОГО РАЙОНА <i>Н. А. Гейн</i>	20
ПРИЁМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ <i>А. А. Глазова</i>	23
СОХРАНЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ И ТРАДИЦИЙ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: СТАРИННАЯ РУССКАЯ «БАБУШКИНА КУКЛА» <i>Г. Н. Грибенникова</i>	27
ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА <i>Н. К. Грицкевич, Ю. Н. Говор, А. Н. Рождественская</i>	31
ЧЕК-ЛИСТ – СРЕДСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ <i>М. В. Зырянова</i>	33
РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ <i>И. А. Карлова</i>	35
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ <i>Е. С. Коновалова</i>	37

ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОПИНГА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ <i>Г. С. Корытова</i>	39
РОЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОЛОГИИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ <i>Н. П. Кудрина</i>	45
МЕНТОРСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>О. В. Лукьянова</i>	48
ПОДЛИННОЕ ЛИДЕРСТВО КАК РЕЗУЛЬТАТ ВОСПИТАНИЯ <i>С. Г. Минаева</i>	50
ПРОФЕССИОНАЛИЗМ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ <i>Е. П. Молчанова</i>	54
ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ <i>С. А. Морозова</i>	58
VR-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ <i>Е. А. Мухаметдинова</i>	61
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ <i>Н. С. Павлова</i>	63
ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ <i>Т. И. Печенкина, Ю. В. Гладущенко</i>	68
ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ <i>С. И. Поздеева</i>	72
МУЗЕЙ ТОМСКОЙ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ <i>Н. А. Постников, Т. А. Тужикова</i>	75
ПРОЯВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕРИОД ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Д. Е. Прейс, Г. С. Корытова</i>	78
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>А. С. Репина</i>	85
АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПОРТФОЛИО» В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ) <i>Л. Н. Рыбенко</i>	89

СИТУАЦИЯ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ <i>О. В. Савельева</i> . . . . .	. 92
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Т. И. Сергеева</i> . . . . .	. 94
ИНТЕГРАЦИЯ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЭТНОПЕДАГОГИКИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ <i>А. О. Сухов</i> . . . . .	. 96
ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫЕЗДНЫХ ИГРОВЫХ ПРОГРАММ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА КАК МОБИЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Д. А. Федоров</i> . . . . .	. 99
РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ <i>Г. Н. Харлова</i> . . . . .	. 103
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>З. В. Чуева</i> . . . . .	. 105
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ХИМИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УМЕНИЙ <i>И. А. Шабанова, М. И. Керимова, А. В. Гизбрехт</i> . . . . .	. 109
О СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ К МЕТОДИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ ПО ХИМИИ <i>И. А. Шабанова, С. В. Ковалева</i> . . . . .	. 111
ШКОЛА ИМЕНИ: ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ПОИСКОВОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КРИВОШЕИНСКОЙ ШКОЛЫ ИМЕНИ ГЕРОЯ СОВЕТСКОГО СОЮЗА Ф.М.ЗИНЧЕНКО «РУБЕЖ» <i>Н. В. Шаповалов</i> . . . . .	. 114
ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ КАК ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ <i>С. Т. Шахнозаи</i> . . . . .	. 119
ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ <i>О. В. Шварева</i> . . . . .	. 123
УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ: СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ И ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ <i>О. В. Ялунер</i> . . . . .	. 126

2. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ДЕФЕКТОЛОГИИ И ЛОГОПЕДИИ

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ <i>М. А. Абраменко</i>	133
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ <i>К. М. Афанасьева</i>	135
КОРРЕКЦИЯ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ <i>В. А. Бодрова</i>	138
ПОЛИСЕНСОРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ <i>И. С. Бузовская</i>	140
КОРРЕКЦИЯ СТЕРТОЙ ФОРМЫ ДИЗАРТРИИ С ПОМОЩЬЮ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ И ЗОНДОВОГО МАССАЖА <i>Е. А. Гребнева</i>	143
КЛАССИЧЕСКИЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ <i>Т. А. Иванова</i>	146
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНИК В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ <i>Е. К. Килина</i>	149
КИНЕЗИОТЕЙПИРОВАНИЕ В ЛОГОПЕДИИ <i>Е. А. Козлова</i>	151
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ <i>Т. В. Кузнецова</i>	154
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) <i>С. А. Кукина, О. В. Каракулова</i>	163
КАК РАСПОЗНАТЬ РЕБЕНКА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПО ЕГО ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЕ? <i>Е. В. Куксина</i>	165

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ШКОЛЬНОГО ЛОГОПЕДА С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОРЕБНОСТЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ <i>Е. В. Курницкая</i>	167
ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ВРЕМЕНИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ <i>Д. М. Мельникова</i>	169
СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ <i>Д. В. Москвитина</i>	171
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР <i>С. А. Позднякова</i>	175
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КВАЗИПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ <i>Ю. В. Саблина</i>	179
ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МОТИВИРОВАНИИ ПОЯВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ <i>Д. С. Соврасова</i>	182
МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРЕДМЕТНО- ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ КАБИНЕТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА <i>Н. В. Соколова, В. П. Любимова</i>	186
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>О. В. Стремиллова</i>	189
«СКРАЙБИНГ» – МЕТОД ВИЗУАЛИЗАЦИИ ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ <i>М. В. Тимошенко</i>	192
ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ <i>Л. А. Трофимова, Г. М. Карташова, Е. А. Мельник</i>	195
МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ <i>А. Д. Харитонова</i>	199
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ <i>С. В. Швагрукова, А. М. Широкова</i>	202

3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОПЕРАТИВНОЙ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ПОСЛЕДСТВИЙ УЧЕБНЫХ ПЕРЕГРУЗОК У ОБУЧАЮЩИХСЯ <i>Е. Л. Аршинская, Г. С. Корытова</i>	205
К ВОПРОСУ О КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ <i>Н. А. Байгулова</i>	211
УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ЗАНЯТИЯХ РОБОТОТЕХНИКОЙ <i>А. А. Биперт</i>	215
ВОЗМОЖНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПРИКЛАДНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Т. Н. Буравцова</i>	217
ВЛИЯНИЕ КИНЕМАТОГРАФА НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ <i>Я.Н. Грицкевич</i>	219
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНЫХ ВОПРОСОВ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ <i>Е. В. Дозморова</i>	223
ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССА И УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РАБОТНИКА В ОРГАНИЗАЦИИ <i>С. С. Живцова</i>	225
ВОЛОНТЁРСКАЯ ПРАКТИКА В РАМКАХ РОССИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ <i>А. Б. Запольская</i>	228
РОЛЬ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ <i>О. В. Кем</i>	231
СОЗДАНИЕ РУКОТВОРНЫХ ПРЕДМЕТОВ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА КАК СПОСОБ САМОВЫРАЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА <i>Г. В. Костырина</i>	234
ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЁРАМИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕЛЬСКОЙ ТЕРРИТОРИИ <i>Л. М. Кольцова</i>	238
РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ: ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ И ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ <i>А. И. Корытова, Г. С. Корытова</i>	242

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ <i>И. П. Кулагина</i>	248
ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОЙ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЬНОЙ <i>Е. В. Крыжжевич</i>	251
МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>И. С. Кунава</i>	253
ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА <i>В. А. Макарова</i>	260
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХА БОЙЦА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К СОРЕВНОВАНИЯМ ПО БОЕВОМУ ИСКУССТВУ ВОВИНАМ ВЪЕТ ВО ДАО <i>Т. Н. Печейкина</i>	262
ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ МАСТЕРСТВОМ ВЕДУЩЕГО В ТВОРЧЕСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Е. А. Рат</i>	264
ПРОБНОЕ ДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРАКТИКЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА БАЗЕ МАОУ «ПЛАНИРОВАНИЕ КАРЬЕРЫ» <i>А.Н. Рождественская, Н.К. Грицкевич</i>	267
ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ С УЧЕТОМ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ПРОФЕССИЙ И УСЛОЖНЕНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ <i>А.Ф. Санников</i>	270
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА «ОТКРОВЕННЫЙ РАЗГОВОР» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА <i>С. К. Сенатская, О. А. Голерова</i>	274
ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ИНТОНАЦИИ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>И. А. Сладкова</i>	277
МЕНТОРСТВО В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ / НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ <i>О. Р. Филатова</i>	279

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ ДОУ С СИМПТОМАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ <i>Г. А. Филипова</i>	282
РОЛЬ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УПРАВЛЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ <i>О. С. Ценова</i>	285
ПРИЕМНАЯ СЕМЬЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ <i>А. К. Чочиева</i>	288
ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ <i>Е. В. Шаталова</i>	293
РОЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ <i>А. В. Щученко</i>	295
РОЛЬ ИГРОВОЙ ПСИХОТЕРАПИИ В ОБРАЗОВАНИИ <i>З. А. Юшка</i>	298
СОДЕРЖАНИЕ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИКТ ТЕХНОЛОГИЙ НА БАЗЕ БИБЛИОТЕЧНОГО КРУЖКА <i>И. В. Анискович</i>	300
ДИЗАЙНЕРСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ <i>Т. В. Ягудина</i>	303

4. ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА <i>П. А. Зоркина, М. В. Круглыхина</i>	307
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ <i>В.С. Иванова</i>	310
МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ <i>О. В. Каракулова</i>	315
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ <i>В. А. Коток, Л. В. Овчинникова</i>	317

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИТНЕСОМ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ГРУППЕ ЗДОРОВЫХ СВЕРСТНИКОВ <i>И. М. Литвишко, О. В. Савельева</i>	319
ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНЫМИ ДЕФЕКТАМИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ САДУ <i>Г. В. Носова</i>	322
«ИНКЛЮЗИЯ» НЕ РАВНО «ИНТЕГРАЦИЯ» <i>А. Н. Панишина</i>	326
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ <i>И. С. Пигунова</i>	329
СРЕДОВОЙ ПОХОД К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ <i>А. И. Сергеева</i>	331
ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ <i>М. В. Черных</i>	334
5. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР <i>Н. Х. Аскарова</i>	337
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ <i>А. Г. Канцевич</i>	339
РАЗВИТИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ <i>И. И. Ломовицкая</i>	345
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТИПОВ ПРИВЯЗАННОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДОМА РЕБЕНКА <i>А. М. Назарова</i>	348
ТЕХНИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЦЕНТРА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЛЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ <i>Е. В. Петрова</i>	351
ОЗВУЧИВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>Е. Б. Фрик, А. Ф. Шелкунова</i>	353

ИГРЫ-ЭКСПЕРИМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА <i>С. А. Харламова, А. Ф. Шелкунова</i>	355
РОЛЬ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ <i>Н. В. Цабевская</i>	357
ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ <i>И. Е. Целищева, З. Л. Моисеева, С. Н. Писанкина</i>	360
ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ ПУТЕЙ ВНЕДРЕНИЯ В ПРАКТИКУ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЯ И РОБОТОТЕХНИКИ <i>О. Е. Ченова, А. А. Мустафаева, Е. Ю. Миннигулова</i>	362
ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ <i>Л. А. Черняева</i>	365
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ <i>О. В. Чирцева</i>	368
РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ С УЧЕТОМ НОВЫХ ПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫХ ДОКУМЕНТОВ <i>А. А. Шевцова</i>	370
ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>А. Ф. Шелкунова, В. А. Фех, О. Г. Погоньшева</i>	373
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОУ КОМБИНИРОВАННОГО ТИПА <i>А. Т. Юсупова</i>	377
УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРАКТИК МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ЦИФРОВЫЕ КОНТЕКСТЫ <i>Е. О. Французская, Л.Г. Смышляева.</i>	379

Научное издание

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы Международной научно-практической конференции

29 октября 2020 года

Технический редактор: Г. В. Белозёрова. Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте.
Формат: 60×84/16. Сдано в печать: 09.03.2021. Усл. печ. л.: 22,8. Уч. изд. л.: 20,6. Заказ: 1173/н
Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
Макет изготовлен в типографии Издательства ТГПУ
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (3822) 311–484. E-mail: tipograf@tspu.edu.ru
