



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



№5(29)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2019



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам XXIX международной
научно-практической конференции*

№ 5(29)
Май 2019 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2019

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Ахмерова Динара Фирзановна – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

Капустина Александра Николаевна – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

Монастырская Елена Александровна – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

Орехова Татьяна Федоровна – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

Спасенников Валерий Валентинович – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XXIX междунар. науч.-практ. конф. – № 5(29). – М.: Изд. «МЦНО», 2019. – 168 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2019

Оглавление

Раздел 1. Педагогика	7
1.1. Коррекционная педагогика	7
КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	7
Антонова Лилия Закирьяевна Кошелькова Ирина Викторовна	
ОСОБЕННОСТИ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	12
Колесникова Екатерина Валерьевна	
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР	18
Крупенникова Ольга Анатольевна	
АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПАМЯТИ ДЛЯ РАБОТЫ КОРРЕКЦИОННОГО ПЕДАГОГА	24
Бесидская Ирина Игоревна Майорова Елена Валерьевна	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	31
Наджарян Анна Герасимовна Хубаев Георгий Тенгизович	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДЕТСКОГО САДА (КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ПРИ АДАПТАЦИИ)	37
Пилипенко Елена Александровна Попова Эльвира Андреевна	
1.2. Общая педагогика, история педагогики и образования	41
ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ	41
Парамонов Иван Федорович Калинина Ольга Юрьевна	

ФЕНОМЕН АСОЦИАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ Хабибова Наталья Евгеньевна	51
ПОТЕНЦИАЛ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Шафикова Альфира Адиповна	55
1.3. Теория и методика обучения и воспитания	61
ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА Абдуллина Рамина Рафаэлевна	61
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ Аникина Татьяна Александровна	65
АВТОРСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С. ПУШКИНА Ахмерова Динара Фирзановна Наумкина Юлия Александровна	70
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Баранова Зинаида Викторовна	76
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ПРАВА Герлис Яна Павловна Семенов Владислав Юрьевич	84
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В 5 КЛАССЕ В СВЯЗИ С ВВЕДЕНИЕМ ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Гнездилова Анастасия Александровна	87
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Наумова Любовь Владимировна	92
ДЕТСКАЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Попова Эльвира Андреевна	99

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Степанишин Руслан Владимирович	103
ЗНАЧЕНИЕ СКАЗОК В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Шипилова Анастасия Эдуардовна Искужиева Жайнагуль Саргазыевна	107
К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ Шипилова Анастасия Эдуардовна Мирошникова Дарья Викторовна	112
ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА Якутина Екатерина Юрьевна	118
1.4. Теория и методика профессионального образования	122
О ПОВЫШЕНИИ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Засухина Ирина Борисовна	122
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ Пантелеев Роман Геннадьевич	128
Раздел 2. Психология	134
2.1. Коррекционная психология	134
СЕНСОМОТОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Груздева Анна Сергеевна	134
2.2. Педагогическая психология	141
ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ КОУЧ-ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Игрунёва Кристина Владимировна	141

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ Климушко Екатерина Ивановна	145
---	-----

2.3. Психология труда. Инженерная психология. Эргономика **153**

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА Акчунов Тимур Ильдарович	153
---	-----

2.4. Социальная психология **158**

ОБРАЩЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ НА ОБЩЕРОССИЙСКУЮ ДЕТСКУЮ ЛИНИЮ ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ. (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ Г. НОВОКУЗНЕЦКА) Пекшева Марина Альфонсовна Сидорова Елена Геннадьевна	158
СТИЛИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ Исаева Ольга Валентиновна	163

РАЗДЕЛ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Антонова Лилия Закирьевна

*ст. преподаватель факультета дошкольного,
начального и специального образования НИУ БелГУ,
учитель-логопед МБДОУ № 15,
РФ, г. Белгород*

Кошелькова Ирина Викторовна

*воспитатель группы компенсирующей направленности
для детей с ТНР, МБДОУ № 15,
РФ, г. Белгород*

Аннотация. К сожалению, все чаще приходится сталкиваться с детьми, т. е. с детьми, у которых отсутствует речь. Они имеют комплексное органическое нарушение, что значительно затрудняет логопедическую работу с ними. Группа безречевых детей неоднородна. В нее входят дети с моторной и сенсорной алалией, различными задержками психоречевого развития, ранним детским аутизмом, интеллектуальной недостаточностью, детским церебральным параличом, нарушением слуха.

Что же является общим для этих детей? Отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость — все, что мешает полноценному взаимодействию ребенка с окружающим миром.

Ключевые слова: "безречевые" дети, коммуникативно-речевая деятельность, органическое нарушение.

Проблема коммуникативно-речевого развития неговорящих детей в настоящее время достаточно активно исследуется, что связано с увеличением в детской популяции данной категории.

Все авторы, которые изучали данную категорию детей отмечают неоднородность группы неговорящих детей. Так, Е.В. Кириллова к безречевым относит детей с различными задержками психоречевого развития, в том числе недифференцированными, имеющих ранний детский аутизм, интеллектуальную недостаточность, детский церебральный паралич, нарушения слуха, моторную и сенсорную алалию, анартрию. Их объединяют отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, раздраженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость.

В последнее время часто наблюдается, когда ребенок имеет сочетанное расстройство. У безречевых детей нередко отмечается неврологическая симптоматика.

Е.В. Кирилловой были выделены три группы детей, различающихся по уровню развития коммуникативной деятельности, основным критерием подразделения было желание ребенка вступать в контакт и возможность выражения своих потребностей. В первую группу вошли дети с достаточно высокой степенью выраженности признаков коммуникативной деятельности.

Во вторую – дети, у которых данные показатели выражены слабее.

В третью группу – дети с низким уровнем коммуникативной деятельности. У детей отмечалось снижение потребности речевого общения. Безречевым детям вследствие ослабленности социальной направленности свойственна недостаточность коммуникативной компетенции: несформированность потребности в коммуникативном общении, детерминация коммуникативных умений ситуативно-деловой формой общения, ограниченность коммуникативной интенции и направленности мимики и жестов.

У таких детей актуализация вербальных понятий легче осуществляется на конкретном, наглядном материале, что свидетельствует об асинхронии связей между вербальным, наглядно – действенным и образным мышлением. Отмечается трудность привлечения внимания, его недостаточная фиксация, слабость активного произвольного внимания.

О.Е. Громова в свои исследованиях отмечает, что к возрасту 2,5 – 3 лет у детей с задержкой речевого развития наблюдается выраженное отставание в формировании словарного запаса по всем основным направлениям лексического развития (номинативный, глагольный, адъективный, местоименный словарь), которое усугубляется

проявлениями речевого негативизма, ограниченной звукоподражательной активностью, моторной диспраксией, а также выраженными трудностями формирования точных артикуляторных движений и фонематических представлений.

В работах О.С. Павловой указывается, что особенности речевого развития детей дошкольного возраста препятствуют осуществлению полноценного общения, что выражается в снижении общения, несформированности форм коммуникации, особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм).

С.Ю. Танцюра в своих исследованиях выделила условные уровни сформированности речевой коммуникации и как и предыдущие исследователи так же выделила три группы детей с общим недоразвитием речи.

У первой группы детей (низкий уровень) отмечались трудности общения со взрослым (педагогам, родителями), невыразительная мимика, несформированность речевого поведения, трудности в игровом взаимодействии. Выявлены негативизм, напряженное состояние, повышенная раздражительность, наблюдалась вялость эмоций. Понимание обращенной речи ограничено ситуацией, в активной речи - лепет, звукоподражания.

Дети второй группы (удовлетворительный уровень) проявляли негативизм, неохотно вступали в контакт со взрослым. Их активная речь содержала незначительное количество слов, состоящих из повторяющихся слогов, звукоподражания. Дети пользовались мимикой и жестами, слова и звуки сопровождать жестом и показом своих и чужих действий, пользовались дифференцированными жестами и выразительной мимикой.

Дети третьей группы (достаточный уровень) охотно вступали в контакт со взрослым, проявляя интерес к результатам своей деятельности. В их активной речи имелся небольшой словарь, обиходные слова. Наряду с этими словами встречались и звукоподражания, начатки элементарной ситуативной речи. Речь малопонятная для окружающих. Дети использовали жесты, пытаясь комментировать выполнение заданий.

Е.В. Шереметьева в своих исследованиях детей группы риска 3-го года жизни отмечает сохранность пассивного предметного словаря, трудности в пассивном глагольном словаре при сохранности пассивного предикативного словаря бытового уровня, избыток звукоподражаний в экспрессивной речи детей, отсутствие сенсорной базы лексем.

Е.В. Шереметьева выделяет три типа отклонений речевого развития по степени выраженности и структуре:

1. Резко выраженные отклонения. Для данного типа отмечаются следующие особенности языковых компонентов речевого развития:

голос глухой по тембру, слабый по интенсивности, отсутствие подражания меняющемуся тону взрослого и самостоятельных голосовых модуляций, активный словарь преимущественно из двухсложных лепетных слов с акцентуацией первого слова (хореически организованные).

2. Выраженные отклонения. Для данного типа отмечаются следующие особенности языковых компонентов речевого развития: голос нормальный по тембру, но тихий по интенсивности, при стимулирующей помощи взрослого подражают его голосовым модуляциям, в активном словаре преобладают двусложные хореически организованные лепетные слова и появляются двусложные лепетные слова с выделением второго сегмента (ямбически организованные).

3. Нерезко выраженные отклонения. Для данного типа отмечаются следующие особенности языковых компонентов речевого развития: голос детей нормальный, достаточной силы, самостоятельное повышение и понижение тона голоса, в словарном запасе преобладают двусложные слова с ударением на первом слоге и над двусложными словами с ударением на втором слоге.

Проведя анализ исследований авторов, изучающих коммуникативно-речевую деятельность детей младшего и старшего дошкольного возраста, мы можем отметить, что неговорящие дети, к которым относятся дети с общим недоразвитием речи, имеющие I уровень речевого развития, представляют собой неоднородную группу по уровню сформированности познавательного, коммуникативного и речевого развития, что необходимо учитывать в коррекционно-развивающей работе.

У данной группы детей страдают и внеречевые механизмы общения: внимание к другому человеку, чувство партнера, умение понимать и адекватно использовать в процессе общения взгляды, позы, мимику и т. п., ослаблены механизмы, которые в норме формируются у детей ещё в период довербального развития коммуникации, потребности в общении.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Наличие тяжелых речевых расстройств приводит к несформированности коммуникативно-речевой деятельности у детей младшего дошкольного возраста;

2. У неговорящих детей младшего дошкольного возраста нарушения речевой коммуникации выражены вариативно и проявляются в незрелости мотивационно-потребностной сферы, в низкой коммуникативно-речевой активности, в избирательности реакции на обращении партнера.

3. Речевые и когнитивные трудности препятствуют общению со взрослым и со сверстниками.

Подводя итог, следует отметить, что при общем недоразвитии речи у ребенка возникают проблемы на всех ступенях речевого развития. При этом отставание речевых умений у детей с общим недоразвитием речи снижает уровень коммуникативных умений. У детей данной категории возникают специфические черты характера, такие как: замкнутость, робость, нерешительность, застенчивость, импульсивность, эмоциональность, агрессивность и прочие. Это в свою очередь порождает особые черты речевого поведения: отсутствие инициативы общения, ограниченная контактность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу и вслушиваться в речь собеседника, отсутствие умения договариваться о чем-либо, трудности в понимании смысла речи собеседника и многие другие.

Список литературы:

1. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. - Творческий центр Москва, 2005. – 340 с.
2. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми / Е.В. Кириллова: Учебно-методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 290 с.
3. Кириллова Е.В. Формирование предпосылок фонематических представлений у детей раннего возраста с неврологической симптоматикой / Е.В. Кириллова // Практическая психология и логопедия. - 2006. - № 1 (18).- С. 9-14.
4. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дис....кан.пед. наук / Павлова О.С.— Москва, 1998. — 190 с.
5. Танцюра С.Ю. Формирование предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 1 уровня: Автореф. дис....кан.пед. наук / Танцюра С.Ю. — Москва, 2008. — 161 с.
6. Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Шереметьева Е.В. — Москва: НКЦ, 2012. — 168 с.

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Колесникова Екатерина Валерьевна

*магистр специального (дефектологического) образования,
Московский государственный педагогический университет,
РФ, г. Москва*

FEATURES OF PHYSIOLOGICAL AND SPEECH BREATHING DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Ekaterina Kolesnikova

*Master of Special (Defectological) Education,
Moscow State Pedagogical University,
Russia, Moscow*

Аннотация. В данной статье представлены результаты изучения физиологического и речевого дыхания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и их сверстников с нормальным речевым развитием. Предложена комплексная методика обследования, позволяющая получить развернутую количественную и качественную характеристику особенностей дыхания детей. Обоснована необходимость работы над физиологическим и речевым дыханием в системе коррекционно-педагогической работы с детьми с общим недоразвитием речи.

Abstract. This article presents the results of the study of physiological and speech breathing development in preschool children with general underdevelopment of speech and their peers with normal speech development. It was proposed comprehensive method of examination, which allows to obtain a detailed quantitative and qualitative characteristics of children's breathing. As a result, it was proved the necessity of special work on physiological and speech breathing in the system of correctional and pedagogical work with children with speech disorders.

Ключевые слова: логопедия; речевое дыхание; общее недоразвитие речи; дыхание детей; дыхание во время речи; обследование речевого дыхания.

Keywords: speech therapy; speech breathing; speech disorders; children's breathing; breathing during speech; examination of speech breathing.

Дыхание — основа звучащей речи, источник образования звуков и голоса. Оно обеспечивает нормальное голосообразование, правильное усвоение звуков, способно изменять силу их звучания, а речевое дыхание помогает верно соблюдать паузы, сохранять плавность речи, менять громкость, использовать речевую мелодику [2, с. 41; 5, с. 70]. Недостаточное развитие речевого дыхания влечет за собой нарушения полноты звучания речи.

Речевое дыхание представляет собой систему психомоторных реакций, тесно связанных с развитием речи. Если в онтогенезе дыхание развивается спонтанно, по мере становления речевой функции, то у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) оно развивается патологически [4, с. 16].

Плавность звучания голоса и речи зависит не столько от количества воздуха, взятого в момент вдоха, сколько от умения рационально расходовать его в процессе говорения [6, с. 30]. При этом, достаточная продолжительность выдоха обеспечивает нормальную длительность звучания голоса. Поэтому важно в процессе высказывания рационально расходовать воздух, чтобы сохранить плавность и легкость звучания голоса, т. е. правильно пользоваться речевым дыханием.

Специальные исследования, направленные на изучение вопроса овладения детьми дошкольного возраста речевым дыханием проводились мало. Имеющиеся в литературе данные касаются лишь вопросов тренировки речевого дыхания и чаще всего ограничиваются лишь упражнениями, направленными на воспитание длительного выдоха через рот, произнесением как можно больше слов на одном выдохе [2, с. 42]. Несколько шире этот вопрос представлен в литературе, связанной с устранением основного дефекта речи (ринолалия, дизартрия, заикание), хотя и в ней основное внимание уделяется воспитанию длительного речевого выдоха [3, с. 45; 7, с. 23]. Особенности же речевого дыхания детей при ОНР вовсе не отражены в научной литературе.

Таким образом, накопление данных об онтогенезе речевого и физиологического дыхания, осуществление сравнительного анализа развития дыхательной функции у дошкольников в норме и дошкольников с ОНР, разработка более эффективных и научно обоснованных методик развития физиологического и речевого дыхания является актуальной проблемой коррекционной педагогики.

С этой целью было проведено эмпирическое исследование, которое позволило объективно оценить функциональные возможности дыхательной системы у дошкольников в норме и с ОНР.

Исследование проводилось на базе Дошкольного отделения № 3/6 ГБОУ СОШ № 1101 г. Москва. В исследовании принимали участие 30 детей в возрасте от 5 лет до 6 лет. Дети были разделены на две экспериментальные группы. В первую группу вошли 20 дошкольников с ОНР 3 уровень (ЭГ). Все эти дети посещали логопедические группы детского сада и имели заключение ПМПК. Вторую группу составили 10 дошкольников с нормальным речевым развитием, воспитанники групп общего назначения того же дошкольного заведения (КГ).

Для оценки дыхательной функции детей была предложена комплексная методика обследования, которая позволила получить развернутую характеристику особенностей физиологического и речевого дыхания детей дошкольного возраста с ОНР сопоставительно с нормой. Показатели, оцениваемые в процессе обследования были условно разделены на два блока.

Первый блок включал в себя методики исследования физиологического дыхания: измерение ЖЕЛ (В.К. Ягнов, М.В. Мазанов), дифференциация носового и ротового дыхания (Ф.Ф. Рау, Е.В. Лаврова) [8, с. 70], тип дыхания (Л.И. Белякова, Т.Г. Шишкова) [4, с. 20], длительность и сила воздушной струи (Е.Ф. Архипова, А.И. Максаков) [1, с. 89; 9, с. 45].

Во второй блок исследования вошли педагогические методы для характеристики фонационного и речевого дыхания, предложенные Л.И. Беляковой, Т.Г. Шишковой, Н.Н. Гончаровой [5, с. 76]. Всего эксперимент включал в себя 7 заданий, каждое из которых оценивалось по 4-х бальной шкале.

В результате констатирующего эксперимента была получена развернутая характеристика особенностей физиологического и речевого дыхания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (сопоставительно с нормой), которая позволила произвести качественный и количественный анализ.

Количественный анализ результатов показал (таблица 1), что в группе детей с ОНР отставание от их сверстников с нормальным речевым развитием наблюдается по всем показателям, характеризующим физиологическое и речевое дыхание. Средний балл за все задания в КГ составил 3,4 балла, тогда как средний результат в ЭГ был равен только 2,2 баллом, что говорит о существенном отставании (примерно на треть) в развитии дыхательной функции у детей с ОНР в сравнении с нормой.

Таблица 1.

Сводная таблица количественных результатов исследования физиологического и речевого дыхания у КГ и ЭГ

Показатель	Отставание от нормы в %	Средний балл у детей с нормой	Средний балл у детей с ОНР
БЛОК 1			
ЖЕЛ	33	3,1	2
Умение дифференцировать носовое и ротовое дыхание	40	4	2,4
Преимущественный тип дыхания	33,3	36	2,4
Длительность воздушной струи	30	3	2,1
Сила воздушной струи	43	3,2	1,8
БЛОК 2			
Длительность воздушной струи	30	3	2,1
Продолжительность фонационного выдоха	33,3	3,6	2,8
Количество слогов и слов на одном выдохе		3,6	2,2
	Итого:	3,4	2,2

Для качественной оценки полученных в ходе эксперимента результатов, сформированность дыхательной функции дошкольников была представлена в виде последовательно понижающихся уровней: от высокого и достаточного до среднего и низкого:

О высоком уровне сформированности дыхательной функции свидетельствует стойкая способность детей дифференцировать носовое и ротовое дыхание, объем легких таких детей выше возрастной нормы, полностью сформирован диафрагмальный тип дыхания, показатели длительности и силы выдоха позволяют дошкольнику распределять речь на смысловые и интонационно насыщенные отрезки, по пять-шесть слов каждый. Это говорит о наличии у них плавной и выразительной речи.

Достаточный уровень сформированности дыхательной функции по сравнению со средним уровнем характеризуется пропорциональным ростом всех его компонентов – продолжительности, силы, объема выдоха. Сформирован определенный стереотип в регуляции их соотношений во время речи, позволяющий улучшить качество речи. На этом уровне у детей сформирован диафрагмальный тип дыхания, хотя в некоторых незнакомых ситуациях или в обстоятельствах

повышенной эмоциональности, дети могут дышать всей грудью. Дошкольники, обладающие достаточным уровнем речевого дыхания, могут на одном выдохе произнести фразу, состоящую из четырех-пяти двусложных слов.

Средний уровень развития дыхательной функции характеризуется несбалансированной способностью регулировать выдох. Дети старшего дошкольного возраста могут делать довольно продолжительный, но не сильный выдох, дифференциация ротового-носового выдоха у них недостаточная, в большинстве случаев преобладает грудной тип дыхания. Количество слов, которые дети могут произнести на одном выдохе напрямую зависит от эмоционального состояния ребенка, равномерность речи на этом уровне сформированности речевого дыхания не достигается.

О низком уровне сформированности дыхательной функции свидетельствует неспособность детей старшего дошкольного возраста регулировать качество воздушной струи при выдохе. Объем легких в этом случае значительно ниже возрастной нормы. Преобладает грудной тип дыхания с частыми переходами на ключичный. Отмечается полная невозможность дифференцировать ротовое и носовое дыхание. Дети делают вдох после каждого слова, иногда даже в середине слова. Выдох слабый и короткий. Осознанная регуляция выдоха у таких детей отсутствует.

Соотнося полученные данные констатирующего эксперимента по показателям дыхательной функции детей с вышеизложенной характеристикой уровней, а также учитывая представительство детей с определенными значениями этих показателей внутри всей группы, мы пришли к следующему заключению.

Низкий уровень развития речевого дыхания имеют дети, оценки которых находятся в пределах от нуля до двух баллов, средний соответствует оценкам в 2-2,9 балла, достаточный – в 3-3,9 балла, высокий характеризуется оценками 4 и выше баллов.

По среднему балу всех исследуемых показателей (2,2 балла) детей из ЭГ можно отнести к нижней границе среднего уровня. Тогда, как сверстники из КГ по среднему по группе баллу (3,4 балла) должны быть отнесены к достаточному уровню. То есть можно говорить о более низком у детей с ОНР, сравнительно с возрастной нормой, уровне функционирования дыхания.

Таким образом, возможность количественной оценки параметров дыхания детей с нормальным речевым развитием и дошкольников с ОНР позволили дать качественную характеристику дыхательной функции и выявить ее особенности в речи. Было показано, что в наибольшей мере дети старшего дошкольного возраста с ОНР отстают

от возрастной нормы в таких показателях, как способность делать продолжительный и сильный выдох (30% и 43 %) и дифференцировать носовое и ротовое дыхание (40%), что чрезвычайно важно для продуцирования связной речи.

Также существенное отставание у детей с речевой патологией от нормы наблюдается и в таких показателях как сформированность диафрагмального типа дыхания (33%) и объем вдоха (35%), что, в свою очередь, не обеспечивает в полной мере обогащение организма кислородом, а значит изначально определяет эту группу детей в разряд физически слабых и, возможно, более уязвимых для воздействия инфекционных и других факторов неблагоприятной среды.

Таким образом, полученные экспериментальные данные показали, что при общем недоразвитии речи, помимо несформированности речевых функций, страдает и такой компонент устной речи, как речевое дыхание. Недостаточный учет этого компонента в логопедической работе по развитию речи в группе с ОНР тормозит формирование связного высказывания, а именно его смысловой, интонационной и ритмической целостности.

Основой же для речевого дыхания является хорошее состояние функциональной дыхательной системы, а именно сформированность физиологических показателей дыхания (наличие диафрагмального дыхания, большой объем вдоха, способность произвольно управлять выдохом и т. д.), что в случае с детьми с речевой патологией также нуждается в специальной дополнительной тренировке.

Этот факт убеждает в необходимости включения в систему коррекционно-педагогической работы по программе обучения и воспитания детей с ОНР в детском саду дополнительных приемов по развитию дыхательной функции, которые должны быть направлены на формирование как физиологического так и речевого дыхания. Это, в свою очередь, будет способствовать оптимизации процесса становления у детей фразовой речи и повышению результативности логопедической работы в целом.

Список литературы:

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. - Москва : АСТ : Астрель, 2008. - 254 с.
2. Арутюнян Э.А. Особенности дыхания при речи: дис. канд. биолог. наук - Л.-Ереван, 1976. – 227 с.
3. Балакирева А.С. Логопедия. Ринолалия. - 2-е изд., перераб. и доп. но – М.: В. Секачев, 2014. – 208 с.

4. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Филатова Ю.О., Хатнюкова-Шишкова Т.Г. Здоровьесберегающие технологии развития речи у детей. Формирование речевого дыхания. - М.: Национальный книжный центр, 2017. – 80 с.
5. Белякова Л.И. Заикание: проблемы теории и практики: Коллективная монография/ Под ред. Л.И. ЛБеляковой. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 184 с.
6. Жинкин Н.И. Парадокс речевого дыхания. - Физиологический журнал СССР им. Сеченова. №2, 1957. – с. 57-61.
7. Ипполитова А.Г. Открытая ринолалия : [Учеб. пособие для дефектолог. фак. пед. ин-тов] / Под ред. О.Н. Усановой. - М. : Просвещение, 1983. - 95 с.
8. Лаврова Е.В. Логопедия. Основы фонопедии : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 050715 (031800) - логопедия. - Москва : Академия, 2007. – 143 с.
9. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений для занятий с детьми от рождения до 7 лет. - 2-е изд. - Москва : Мозаика-Синтез, 2007. - 54 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Крупеникова Ольга Анатольевна

*воспитатель высшей категории МБДОУ № 148,
РФ, г. Ульяновск*

Olga Krupennikova

*educator MBDOU № 148,
Russia, Ulyanovsk*

Аннотация. Статья отражает опыт работы по формированию компонентов речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены методы, приёмы, средства, направленные на коррекцию недостатков в интеллектуальном и речевом развитии детей.

Abstract. Article reflects work experience on the formation of the components of speech-thought activity in the children of elder pre-school age with the general underdevelopment of speech. Are represented methods, approaches, means, directed toward the correction of deficiencies in the intellectual and vocal development of children.

Ключевые слова: коррекционная работа; старший дошкольный возраст.

Keywords: correctional work; older preschool age.

Речемыслительной деятельностью называют развитие двух взаимозависимых психических процессов – мышления и речи. Так, по мнению С.Л. Рубинштейна, «поскольку речь является формой существования мысли, между речью и мышлением существует единство» [4].

Проблема активизации речемыслительной деятельности является одной из важных проблем, так как от уровня развития речемыслительных способностей ребёнка зависит его дальнейшее школьное обучение и социализация в обществе. У детей с речевыми расстройствами нарушены основные компоненты речевой системы (фонетика, лексика, грамматика) и имеются некоторые нарушения мышления, внимания, памяти. Если ребёнок плохо говорит, медленно читает, долго думает, трудно запоминает, неспособен устанавливать причинно – следственные связи, делать выводы, то у него не развивается умение пользоваться знаниями, теряется потребность в познании. Это ограничивает возможности его развития [3].

В связи с этим важен комплексный подход к развитию речевых и познавательных процессов у детей с общим недоразвитием речи как условие развития полноценной личности ребенка, его социальной адаптации и интеграции в общество [2].

В рамках реализации комплексного подхода автором разработаны методические рекомендации, некоторые аспекты которых представлены ниже.

Коррекционная работа воспитателя охватывает следующие компоненты: развитие речи, развитие психических процессов, развитие моторики. Эти компоненты тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Среди средств, используемых в работе, выделяется игра, так как в ней заложены огромные возможности для коррекции познавательной деятельности, речи. Это может быть:

а) игра-поручение – в ее основе заложены действия с предметами и словами;

б) игра-загадка – основное действие которой – отгадать (многозначные загадки, загадки-близнецы, загадки-рифмы, рассказы-загадки);

в) игра- путешествие – путешествие в мысли, воображении, в пространстве с выполнением конкретных действий;

г) игра-предположение – нужно найти выход из ситуации, выстроить логические цепочки («Если бы я был кем-то, чем-то...», «Что произойдет, если...»).

Успешность коррекционной работы во многом зависит от создаваемых условий:

- взаимосвязь работы воспитателя и логопеда;
- тематический принцип отбора материала;
- постепенное усложнение материала;
- интеграция в рамках коррекционного часа задач речевого и психомоторного развития [1].

Был разработан практический материал к проведению коррекционных часов в виде таблиц, две из которых приведены ниже. В таблицах указывается месяц, неделя, тема. Весь коррекционный материал распределён по трём блокам: речь, психические процессы, моторика.

Работа по первому блоку включает в себя материал на развитие речевого дыхания, фонематического слуха, лексики, грамматики, интонационной выразительности, связной речи.

Работа по второму блоку содержит материал на развитие восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и психогимнастика.

В первые два блока входят: игры, разговоры о предметах, действиях, проблемные вопросы, развивающие схемы и таблицы, пиктограммы, кроссворды.

Третий блок “моторика” состоит из игр на развитие общей моторики, мелкой моторики (штриховки, графические диктанты, выкладывание изображения из палочек, ракушек, пуговиц, цветных кнопочек), массажа ушных раковин для повышения работоспособности головного мозга, кинезиологических упражнений для улучшения межполушарного взаимодействия («Кулак – ладонь», «Открытая – закрытая ладошка», «Пальчики здороваются»). В.А. Сухомлинский справедливо утверждал: «Ум ребёнка находится на кончиках его пальцев» [5].

При формировании коррекционного часа происходит выбор отдельных игр из каждого блока. При этом, необходимо учитывать принцип взаимосвязи речи, движения, психических процессов.

На представленных рисунках 1 и 2 можно увидеть конкретные показатели изменения в развитии мышления и речи. У детей улучшились показатели развития психических процессов, количественная и качественная оценка развития речи, тонкая ручная координация, повысилась познавательная активность детей, их эмоциональная восприимчивость.

Таким образом, результаты подтверждают эффективность проводимой коррекционной работы.

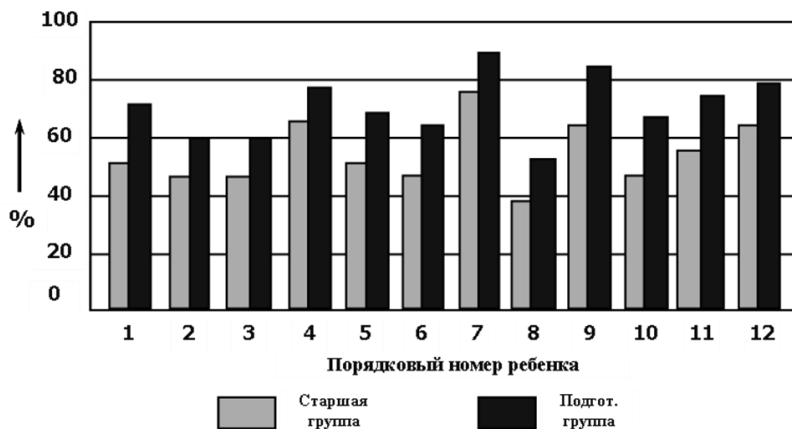


Рисунок 1. Количественная и качественная оценка развития речи (методика Ф.Г. Доскаловой)

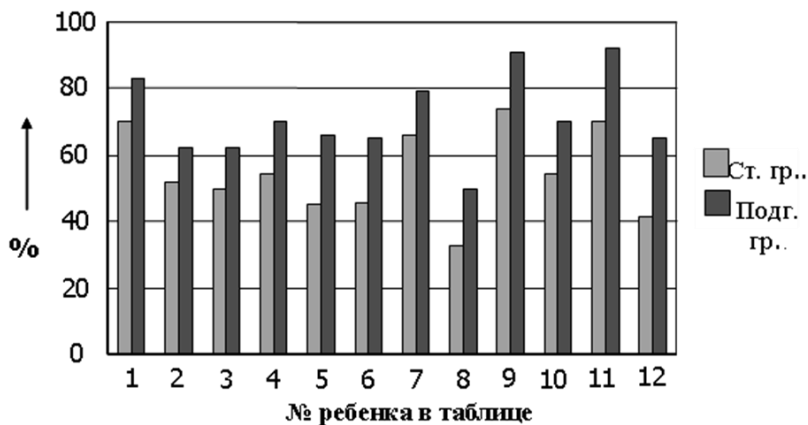


Рисунок 2. Диаграмма интеллектуального развития детей (тест Равена)

Таблица 1.

Практический материал по теме "Зима"

Речь	Психические процессы	Моторика
<p>Речевое дыхание</p> <p>1. «Зимний ветерок»</p> <p>2. «Белка сдувает снег с шерстки»</p> <p>Сила голоса</p> <p>1. «Завывает пурга: усиливается и затихает»</p> <p>2. «Воет волк и волчонок»</p> <p>Фонематический слух</p> <p>1. «Продолжи чистоговорки» ма-ма-ма – началась ...</p> <p>2. «Найди первый звук в словах» (...има, ...нег, ...ней, ...)</p> <p>Речевые упражнения</p> <p>1. «Какие краски у Зимы?»</p> <p>2. «Как называют Зиму? Почему?» (матушка, художница, искусница)</p> <p>3. «Закончи предложения» - скрипеть может ... - свистеть может ... - завывать может ...</p> <p>4. «Скажи ласково»</p> <p>5. «Чей хвост из-за сугроба?»</p> <p>6. «Посчитай снежинки» (от 1 до 10)</p> <p>7. «Скажи наоборот» - Зима бывает долгой и ... - Зима бывает теплой и ...</p> <p>8. «Какие слова спрятались под снегом?»</p>	<p>Восприятие</p> <p>1. «Что ты слышишь в слове?» (снег, мороз, лед, зима, ...)</p> <p>2. «Зимние звуки» (аудиокассета «Звуки окружающего мира»)</p> <p>Внимание</p> <p>1. «Какие предметы спрятаны в рисунке?»</p> <p>2. «Узор на стекле»</p> <p>3. «Покажи самый большой сугроб»</p> <p>Мышление</p> <p>1. «Сложи узор» (Никитин)</p> <p>2. «Что хорошего и плохого зимой?»</p> <p>3. «Во что превратила Зима?»</p> <p>Память</p> <p>1. «Наведи порядок в избушке Зимы» (все расставить по местам)</p> <p>2. «Ледяные фигурки» (ощупать и назвать форму по памяти)</p> <p>Воображение</p> <p>1. «Закончи предложения» (если бы я был: снежинкой, лучиком солнца, горным ветром)</p> <p>2. «Придумай окончание в японских трехстишиях»</p> <p>3. «На что похожи сугробы?»</p> <p>Психогимнастика</p> <p>1. «Северный полюс»</p> <p>2. «Вьюга за окном»</p> <p>3. «Огонь – лед»</p> <p>4. «Определи выражение лица Зимы»</p> <p>5. «Скажи фразу с разной интонацией» «Тепло ли тебе, девица»</p>	<p>Пальчиковая гимнастика</p> <p>«Ты мороз, мороз, мороз, не показывай свой нос ...»</p> <p>Мелкая моторика</p> <p>1. «Собери бусы (для Зимы, для себя, для елки)</p> <p>2. «Сложи снежинку из палочек, из веревочек, из ракушек)</p> <p>3. Графический диктант</p> <p>Общая моторика</p> <p>1. П/и «Белые медведи»</p> <p>2. «Катание» на лыжах, коньках</p> <p>3. «Ходьба» по глубокому снегу</p>

Таблица 2.

Практический материал по теме "Профессии"

Речь	Психические процессы	Моторика
<p>Фонематический слух 1. «Воспроизведение слоговых сочетаний по звонкости – глухости) па-ба, та-да, по-бо, ка-га, ...» 2. «Определи самое длинное, короткое слово» (актер, врач, строитель, повар, шофер, пожарный, музыкант, воспитатель)</p> <p>Речевые упражнения 1. «Кто больше?» (назовет профессий) 2. «Кто что делает?» 3. «Кто где работает?» 4. «Кому что нужно для работы?» 5. «Каждый из вас возьмет предмет из корзины и скажет, кем он будет» 6. «Раньше – сейчас»: раньше – лекарь, а сейчас – ..., цирюльник – ..., извозчик – ..., пряха – ... 7. «Кто кем работает?» (по картинкам) (доктором, дворником, ...) 8. «Один – много» 9. «Многозначные слова» - дворник метет улицу (кто еще может мети?) - актер играет роль - водитель ведет машину</p>	<p>Восприятие 1. «Угадай профессию» по звукам с предприятий</p> <p>Внимание 1. «Определи на слух лишнее слово» 2. «Что общего» - усатый человек и сом - человек со щетиной и кактус - хвост на голове у девочки и хвост у кошки</p> <p>Память 1. «Что изменилось?» (на прилавке магазина) 2. «Запомни и нарисуй» (геометрические фигурки)</p> <p>Мышление 1. «Разрезные картинки» 2. «Сложи узор» (Никитин) 3. «Ассоциации» - половник, вкусно, соль – повар - бензин, быстро, руль – водитель</p> <p>Воображение 1. «Что бы стало, если бы взрослые и дети поменялись местами?» 2. «Конструктор» (создаем человека, который мог бы выполнять разные профессии)</p> <p>Психогимнастика 1. «Царь Горох», 2. «Насос и мяч» 3. «Строитель» (показать телом и мимикой, как передают друг другу тяжелое ведро, кирпич, гвоздь, ...)</p>	<p>Пальчиковая гимнастика «Дроводелы – плотники»</p> <p>Мелкая моторика 1. «Нарисуй орнамент на ткани» 2. Покрась стены, крышу, потолок (карандашами) 3. «Обведи трафарет одежды и вырежи» 4. «Помоги повару» (разделить два вида крупы) 5. «Строим дом из палочек, бросового материала» 6. «Плетем коврик» (из полосок цветной бумаги)</p> <p>Общая моторика 1. «Мы не скажем, а покажем» 2. «Угадай мою профессию» (по движениям) 3. «Ниточка – иголочка» 4. «Дракон кусает свой хвост» 5. «Скучно, скучно так сидеть» (перебежать на противоположную сторону и занять стулья, которых на один меньше)</p>

Список литературы:

1. Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи: (Методические рекомендации для воспитателей) под ред. О.Н.Усановой. – М., 1992 г.
2. Горонина Т.П. Комплексный подход к формированию речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи при дизартрии // Вопросы дошкольной педагогики. - 2018. - № 4. - С. 49-51.
3. Ишимова О.А., Худенко Е.Д., Шаховская С.Н. Развитие речемыслительных способностей детей. – М.: Просвещение, 2009 г.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989 г.
5. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – Киев: Радянська школа, 1984 г.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПАМЯТИ ДЛЯ РАБОТЫ КОРРЕКЦИОННОГО ПЕДАГОГА

Бесидская Ирина Игоревна

преподаватель.

*Медицинский колледж Управления делами Президента РФ
РФ, г. Москва*

Майорова Елена Валерьевна

учитель-логопед.

*Негосударственное образовательное частное учреждение
средняя общеобразовательная школа "ЮДЖИН-ЦЕНТР",
РФ, г. Москва*

ПАМЯТЬ (мнить, мнети) способность помнить, не забывать прошлого; свойство души хранить, помнить сознание о былом. Память, относительно прошлого, то же, что заключение, догадка и воображение, относительно будущего. (из толкового словаря В.И. Даля).

В общей психологии обычно под памятью понимается запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта.

В толковом словаре психиатрических терминов (1995г), память характеризуется как «способность организации и сохранения прошлого жизненного опыта, позволяющая его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

Память осуществляет связь времен – прошлого, настоящего и будущего и является важной психической функцией, обеспечивающей развитие индивидуума и его обучение». (В.М. Блейхер, И.В. Круг)

Представителями различных наук выдвинуты разнообразные теории памяти:

1. Физическая теория памяти.
2. Химическая теория памяти.
3. Биохимическая теория памяти.
4. Информационно-кибернетическая теория памяти.
5. Группа психологических теорий.

Процессы памяти, как и все физиологические процессы высшей нервной деятельности, имеют определенную локализацию в головном мозге. Следует отметить, что до сегодняшнего дня, память остается до конца не изученной функцией мозговой деятельности. Тем не менее, привлекая огромный интерес исследователей, обрела несколько концепций структурно-функционального характера. В головном мозге имеются как структуры, отвечающие непосредственно за хранение и воспроизведение информации, так и система структур, которая регулирует (моделирует) процессы памяти. Сразу же следует отметить, что очевидно не существует конкретной структуры, в которой бы хранилась вся энграмма целиком. На этот факт указывал К.С. Лешли, американский психолог и физиолог, в своей работе «В поисках энграммы».

Энграмма - термин, который ввел немецкий биолог Рихард Земан еще в начале XX века. Под этим понятием подразумевается «совокупность изменений в нервной ткани, обеспечивающих сохранение результатов воздействия действительности на человека. Энграмма является физиологической основой памяти. Различают два типа энграмм с точки зрения их содержательной характеристики: образы энграммы, структуры которых отображают образы воспринятых ранее объектов, и модели действий энграммы, структуры которых отображают программы действий» [6].

Система регуляции структур памяти включает в себя два компонента- неспецифический («общемозговой») и модально-специфический («региональный»). К модально-специфическому уровню регуляции памяти относятся все отделы новой коры больших полушарий головного мозга, за исключением коры лобных долей. К общемозговому уровню регуляции процессов памяти относится ретикулярная формация, гипоталамус, таламус, гиппокамп и кора лобных долей головного мозга. Эти два компонента регуляции находятся в динамическом взаимодействии [1, 2, 3, 11].

В отношении структур мозга, которые задействованы в процессах памяти, существует гипотеза «полисистемного принципа». Н.П. Бехтерева, обобщая многочисленные эксперименты по электростимуляции различных участков головного мозга, пришла к выводу, что, «хотя существуют зоны мозга, имеющие тесную связь с процессами памяти, данные записей физиологических показателей мозга и его электрической стимуляции свидетельствуют об организации по распределительному принципу. Создается впечатление не просто о системном характере памяти, а о множестве систем, обеспечивающих различные виды и различные фазы для каждой памяти, имеющие общие для всех и различные для каждой из них звенья» [2, стр. 170]. Многочисленные результаты морфологических и физиологических исследований подтверждают существование системы «гиппокамп-гипоталамус-ретикулярная формация, нейроны которой находятся в сложном взаимодействии.

В настоящее время все этапы формирования, удержания и воспроизведения энграммы рассматривают от процессов синтеза и выброса нейромедиаторов до изменения метаболизма нуклеиновых кислот и белков. То есть, доказано, что память имеет в своей основе, помимо рефлекторных нейронных связей, еще и биохимические процессы.

В понимании природы энграммы сложились две основные группы гипотез. Первая группа гипотез берет за основу кодирование индивидуального опыта в различных химических субстратах мозга-нуклеиновых кислотах, белках, особых пептидах. Вторая группа гипотез исходит из идеи о пластичной реорганизации межнейронных связей и формирования устойчивых многонейронных систем, представляющих собой структурный след памяти-энграмму. Таким образом, определенные последовательности межнейронных связей преобразуются в структурно-пространственную матрицу, если описывать кратковременную память. С этого момента существует долговременная память, которая относится к категории структуры, а не процесса. Этим объясняется ее устойчивость к внешним воздействиям.

Память – это высшая психическая функция, что означает сложный психический процесс, прижизненно формирующийся, социальный по своему происхождению и сознательно выполняемый.

Как любой процесс, запоминание и сохранение требуют времени, имеют свои уровни или этапы, которые тоже рассматриваются как виды памяти.

Структура памяти состоит из следующих уровней:

1. Сенсорная память: рассматривается как первый этап процесса запоминания (физиологический, рефлекторный уровень); фиксируется два вида сенсорной памяти (зрительная и слуховая).

2. Кратковременная память: это первый этап обработки предназначенной для хранения информации; объем ее незначительный (5-7 элементов, не связанных друг с другом); происходит оценка информации (возможность перехода в более длительное хранение, до 7 мин, при отсутствии сосредоточенного внимания, замещается) [15].

3. Оперативная память: относится к процессам запоминания; информация хранится недолго; оперативная память - рабочая (непродолжительная); тренируется в деятельности [15].

4. Долговременная память: характеризуется удержанием разнообразных данных, бессрочностью хранения (при условии осмысления, обработки информации, ассоциативных связей, включения в деятельность); имеет большой объем.

Виды памяти по характеру психической активности, преобладающей в деятельности человека:

Двигательная (моторная) память: это запоминание и воспроизведение движений; лежит в основе обучения бытовым, спортивным, трудовым навыкам, письменной речи.

Эмоциональная память: сохраняет пережитые человеком чувства; имеет ярко выраженный ассоциативный характер.

Смысловая (словесно-логическая) память: сохранение и воспроизведение прочитанных, услышанных или произнесенных слов; требуют осознанности, связана с приемами запоминания и произвольной психической деятельностью.

Образная память: связана с работой всех органов чувств, позволяет запоминать зрительные и звуковые образы, обонятельные, тактильные ощущения сопровождающие данную обстановку, разнообразные вкусы.

Виды памяти по характеру целей запоминания:

Непроизвольная память: запоминание и воспроизведение, в котором отсутствует специальная цель что-то запомнить; удерживается яркая, сильная и необычная информация или жизненно важная информация; данные, связанные с интересами, увлечениями и потребностями человека; связана с профессиональной или включается в трудовую, творческую деятельность.

Произвольная память: запоминание и воспроизведение, в котором присутствует специальная цель что-то запомнить; запомнить это прежде всего специальные приемы запоминания (приемы мнемотехники).

В ходе эволюционного развития, в этом медленном, но достаточно устойчивом процессе, огромное значение принадлежит памяти. Необходимость адаптироваться к условиям окружающей действительности делает психические реакции человека многообразными. Память, как высшая психическая функция, оказывает неопределимую

роль в разностороннем формировании личности человека. Благодаря памяти, человек накапливает информацию, накапливает знания, воспроизводит полученный материал.

В общей психологии обычно под памятью понимается «процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающее возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания» [14].

Актуальность изучения процессов формирования и развития памяти у детей объясняется тем, что важным условием умственного развития ребенка является накопление и обогащение его чувственного опыта. А формирование опыта происходит в результате накопления и переработки информации окружающей действительности. Уже у детей дошкольного возраста происходит активное формирование и развитие мнемических процессов. В статьях, посвященных особенностям развития памяти дошкольников, отмечается преобладание произвольной образной памяти, формирование элементов словесно-смысловой памяти, становление произвольной памяти. Современные дети развиваются и получают знания в особом информационном пространстве, где необходимо запоминать и усваивать большое количество информации. Сперва произвольная регуляция процессов памяти осуществляется при направляющей и организующей помощи взрослого, затем, по мере взросления и самим ребенком.

Особое значение работе по формированию и развитию памяти детей уделяется на коррекционных занятиях педагогов-психологов и учителей-логопедов.

Исследование мнемических функций показывает, что запоминание словесных стимулов у детей с недоразвитием речи значительно хуже, чем у детей без речевой патологии. Для детей с нарушением речи характерен средний уровень развития зрительной памяти, недостаточен, относительно возрастной нормы, уровень слухоречевой памяти, для данной категории детей, он характеризуется как низкий.

Слухоречевая память детей с речевыми нарушениями характеризуется вариативностью количественных и качественных показателей. В психолого-педагогической литературе по проблеме исследования памяти детей с особенностями речевого развития отмечают общие закономерности и индивидуальные особенности протекания мнемических процессов:

- снижение объема, динамики и прочности запоминания;
- ограниченность удержания словесных раздражителей;
- нарушение избирательности сохранения следов мнемической деятельности;

- повышенная тормозимость и инертность мнестических процессов;
- недостаточность саморегуляции и контроля мнестической деятельности;
- неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов;
- ошибки соскальзывания на побочные ассоциации;
- страдает произвольная, опосредованная, включающая память.

Особо важное значение память имеет при формировании речи ребенка, так как именно с помощью памяти происходит фиксация в сознании новых слов, грамматических и синтаксических конструкций. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы, при относительно сохранной смысловой, логической памяти.

Как правило, речевые нарушения у детей сопровождаются несформированностью других психических функций. В разработках Д.Б. Эльконина, памяти, определяется ведущая и значимая роль в психическом развитии ребенка.

Память является функцией интегративной, оказывает влияние на успешность в формировании других психических процессов.

При этом, память чувствительна к любым мозговым изменениям и указывает на уровень психического развития ребенка в целом. Так, важнейшей особенностью в развитии познавательной сферы ребенка-дошкольника, «является то, что в ходе детского развития складывается совершенно новая система функций ребенка, которая характеризуется... в первую очередь тем, что в центре сознания становится память. Памяти в дошкольном возрасте принадлежит доминирующая роль» [4].

Феноменологию памяти в психологии изучали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мухина, С.В. Липень, А.Л. Венгер, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский и др. Различные аспекты психического развития детей с нарушениями речи рассматривали Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.Е. Левина и др.

Процесс обучения будет эффективнее при условии регулярной тренировки слуховой памяти. Коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом и психологом включают упражнения по развитию памяти.

Качественный анализ результатов работы позволяет установить, что после проведения коррекционных занятий, заметно улучшаются показатели успеваемости по всем общеобразовательным дисциплинам. Решающее значение для развития памяти имеет формирование познавательной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста и приучение к систематическим занятиям.

Тема исследования памяти человека является без сомнения интересной и актуальной для ученых и исследователей разных областей, в том числе: психология, физиология, биология, педагогика, медицина. Интеграция знаний из разных областей науки позволяет более объемно увидеть процессы памяти.

Для коррекционного педагога память является инструментом научения, в связи с этим, более детальное и глубокое понимание физиологических, структурных и психологических вопросов организации процессов памяти является первоочередной задачей.

В учебных пособиях по логопедии вопросам памяти уделено недостаточное внимание, именно поэтому, материалы данной работы могли бы помочь практикующим специалистам структурировать и систематизировать свои представления по данному вопросу.

Список литературы:

1. Ашмарин И.Л. Молекулярные механизмы нейробиологической памяти. Механизмы памяти. Л., 1987.
2. Бехтерева Н.П. Здоровый и больной мозг человека. Л., 1980.
3. Варганян Г.А., Лохов М.И. Механизмы регуляции памяти. Механизмы памяти. Л., 1986.
4. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Умственное развитие в процессе обучения. – М.; Л., 1935. – С. 26.
5. Голубева М.В. Историческая психология: Курс лекций.
6. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности - Ростов н/Д: «Феникс», 2005.
7. Зинченко Т.П. Когнитивная и прикладная психология. М.: МОДЭК, 2000.
8. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. - М.: Мир, 1974. - С.276-279; С. 313-335.
9. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб: Питер, 2001.
10. Резанова Е.А. Биология человека. В таблицах и схемах. М.: 2000 г.
11. Роуз С. Устройство памяти, от молекул к сознанию. М., 1995.
12. Сеченов ИМ. Рефлексы головного мозга. М.
13. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М., Союзиздат, 1989.
14. «Краткий психологический словарь». Составитель Карпенко Л.А., Москва, Политиздат, 1985.
15. «Понятийно-терминологический словарь логопеда» под редакцией В.И. Селиверстова М., Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.
16. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Наджарян Анна Герасимовна

*канд. пед. наук, доцент,
Северо-Осетинский государственный педагогический институт,
РФ, г. Владикавказ*

Хубаев Георгий Тенгизович

*магистрант,
Северо-Осетинский государственный педагогический институт,
РФ, г. Владикавказ*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Anna Najarian

*candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
North Ossetian state pedagogical Institute,
Russia, Vladikavkaz*

Georgy Khubaev

*master's student,
North Ossetian state pedagogical Institute,
Russia, Vladikavkaz*

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Дается характеристика психолого-медико-педагогической поддержки и сопровождения этих семей, организации ранней коррекции развития ребенка-инвалида. Также в работе рассматриваются направления, этапы и формы работы с семьями.

Abstract. This article discusses the problems faced by families raising a child with disabilities. The characteristic of psychological, medical and pedagogical support and maintenance of these families, the organization of early correction of development of the disabled child is given. Also in the work the directions, stages and forms of work with families are considered.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья; проблемы семей; воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья; психолого- медико-педагогическая поддержка и сопровождение семьи; организация ранней коррекции развития ребенка-инвалида; направления; этапы и формы работы с семьей.

Keywords: child with disabilities; problems of families raising a child with disabilities; psychological; medical and pedagogical support and support of the family; the organization of early correction of the development of a disabled child; directions; stages and forms of work with the family.

На сегодняшний день наблюдается тенденция увелечения числа детей с ограниченными возможностями здоровья.

Практический опыт работы с детьми с ОВЗ доказывает, что помощь такому ребенку будет эффективна, если она базируется на личных, человеческих отношениях, а это возможно лишь в семье. Сама семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, сталкивается с некоторыми проблемами [1, с. 277]:

Первая проблема- «Социальная изоляция». Она связана с эмоциональной депривацией, нехваткой положительных контактов, окружение, которое сможет понять проблемы семьи.

Появление в семье особенного ребенка меняет весь уклад жизни членов этой семьи. Их отличает малообщительность и тщательный выбор контактов. Семья намного ограничивает круг знакомых и даже родственников из-за присущих особенностей состояния и развития появившегося ребёнка с ОВЗ, а также по причине личностных установок самих родителей, к которым относится: страх, стыда и др. Нередко подобные реакции становятся результатом некорректного отношения окружающих (знакомых и незнакомых) к ребёнку и членам его семьи.

Некоторые мамы после рождения ребёнка с особыми потребностями, вынуждены поменять вид своей профессиональной деятельности или же вообще уйти с работы. Последствия этих действий приводят к тому, что женщина лишается собственного заработка, изменяется ее социальное положение, и она становится зависимой от своего мужа и семьи.

Всё это является мощным стрессогенным фактором для членов данной категории семьи и, собственно, затрудняет оптимальное развитие ребёнка с ОВЗ.

Второй проблемой становится построение ясной жизненной перспективы.

Главной особенностью семей, воспитывающих детей с ОВЗ является предвидение хронической природы кризиса и тревога связанная с неопределённой жизненной перспективой. Заглядывая вперед, члены

семьи не видят в будущем надежды на облегчение проблем: на замену независимости, взросления, формирования личности и отделения ребёнка от семьи, им приходят отчаяние, постоянная зависимость и социальная изоляция. Многолетний стресс таких родителей может привести к проблем в психическом здоровье.

Думая о будущем семьи, родители должны решить, как им жить в сложившейся нестандартной жизненной ситуации. Всем членам семьи нужно адаптироваться к условиям неопределённого будущего. Для этого необходимо вступать открыто в контакты, обсуждать сложившиеся проблемы и даже переступать через свои интересы, если того требует ситуация.

У родителей может сформироваться мнение: что взросление ребёнка может быть опасным, поэтому у них может появиться: неосознанное стремление к длительному удержанию ребёнка в детском состоянии; сверхконтролирующее поведение в отношении ребёнка; чувство принятия его взросления.

Данное мнение не верное, ведь многие взрослые люди, имеющие лишь физические нарушения, могут самостоятельно жить, если созданы необходимые условия: наличие помощника, переоборудованное жилье, специальное оборудование или средство передвижения. Эти люди способны сами планировать свое будущее и даже активно участвовать в борьбе за максимально нормализованную жизнь.

Для человека с ОВЗ, который не может достичь истинной независимости, предоставляются возможности, зависящие от места проживания и материального состояния его семьи, речь идет о институционализации т. е. помещение особенного взрослого в специализированный интернат, а также о различных форм совместного проживания.

Многие родители особенных детей начинают переживать о будущем своего ребёнка, как только понимают, что с ним что-то не так. Несмотря на это в период младенчества и детства родители начинают смотреть в будущее с надеждой, или просто стараются не размышлять об на эту тему. Большинство таких родителей начинают жить «одним днём», и это длится до того, пока ребенок с ОВЗ не достигнет среднего подросткового возраста.

Третья проблема, касающаяся недостатка знаний и навыков, заключается непросвещенности родителей в сфере взаимодействия в ребенком с ОВЗ.

Родители часто испытывают дефицит знаний о закономерностях развития детей, как без нарушений в здоровье, так и детей с отклонениями. Им нехватает информации о том, как рационально организовать взаимодействие с ребёнком. Также они нуждаются в обучении конкретным навыкам этого взаимодействия. Как пример можно

привести стиль воспитания в семье с ребенком с ОВЗ. Чаще всего родители выбирают гиперопекающий стиль воспитания, характеризуется тем, что родители не могут ни в чем отказать ребёнку, не испытывая при этом чувства вины. К тому же они испытывают трудности при может затруднять предъявление каких-либо требований к ребёнку. Всё вышесказанное ведёт к формированию патологических черт характера у ребёнка.

Следующая проблема, с которой сталкиваются родители детей с ОВЗ - это постоянное психофизиологическое напряжение и стресс, связанные с проблемами здоровья ребёнка.

Стресс, испытываемый родителями может сильно понизить уровень энергии человека, привести к снижению когнитивных способностей, частыми неудачам, снижению иммунитета и множеству разнообразных.

Для избавлений от некоторых симптомов стресса родителям необходимо иметь знания об особенностях своего состояния, а также способы снятия напряжения и уметь пользоваться ресурсами, с которыми они могут познакомиться с помощью группы поддержки.

Основная цель в работе с семейными группами - это психолого-медико-педагогическая поддержка и сопровождение семьи, и конечно также организация ранней коррекции развития особенного ребенка-инвалида [6].

Задачи:

1. По отношению к ребенку:

- психолого-педагогическое сопровождение;
- помощь в преодолении трудностей в развитии: компенсирующее обучение умениям и навыкам поведения;
- максимально возможная адаптация ребенка к социальной и образовательной среде.

2. По отношению к родителям:

- психосоциальная помощь (помощь родителям в принятии и понимании нарушения в развитии ребенка, в преодолении беспомощности по отношению к своему ребенку);
- посредничество между семьей и другими службами;
- помощь в дальнейшем устройстве жизни ребенка с целью выбора образования и условий существования;
- стимулирование самостоятельности и развитие способности в общении.

Работа осуществляется по нескольким направлениям.

Диагностическое направление. После чего разрабатывается и уточняется дальнейший образовательный маршрут для каждого ребенка.

Коррекционное направление. Целью данного направления является оказание помощи детям с проблемами, и психолого-педагогической помощи их родителям.

Консультативное направление. Консультации предоставляются через систему индивидуальных консультаций.

Образовательное направление. В рамках данного направления проводятся семинары, круглые столы, мастер-классы, лекции для родителей, публикуются доклады средствах массовой информации (статьи в местных газетах, передачи на местном телевидении), издаются буклеты и брошюры для родителей и педагогов-психологов.

Работа в семейных группах осуществляется поэтапно.

На подготовительном этапе происходит знакомство педагога-психолога с родителями ребенка, определение путей продуктивного взаимодействия.

Знакомство с родителями ребенка начинается с педагогического изучения семьи. Оно проводится в первые две недели посещения ребенком семейной группы.

Формы работы включают:

- беседу
- анкетирование
- наблюдение за игрой матери и ребенка
- диагностику уровня развития ребенка.

Данные формы работы позволяют выявить трудности, с которыми родители сталкиваются в процессе воспитания ребенка в семье, выработать правильное отношение к особенностям развития своего ребенка, научиться делать самооценку своих педагогических умений, настроиться на сотрудничество со специалистами.

На этапе обсуждения индивидуального маршрута развития ребенка проводится изучение анамнестических данные о развитии ребенка, результаты его диагностического обследования, анализируются беседы с родителями и анкетные данные. Контролируется игра родителей с ребенком. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья составляется индивидуальная программа обучения и воспитания. Специалистами Межрегионального открытого социального института разработаны индивидуальные коррекционно-развивающие программы, которые ранее уже протестировали в семейных группах. Программа «Повышение профессиональной родительской компетентности в социальном воспитании детей с отклонениями в развитии» представляет собой систему коррекционно-развивающих упражнений, направленных на комплексное решение проблем семей с детьми-инвалидами, обеспечение их полноценной жизнедеятельности и интеграции с обществом.

Основная часть индивидуальной коррекционно-развивающей работы направлена на реализацию программ и включение родителей в образовательный процесс [7].

На данном этапе у родителей складывается положительное отношение к общению и взаимодействию с ребенком, активная позиция по отношению к его воспитанию в семье. Родителей обучают методам адекватного взаимодействия со своим ребенком, разрабатывают методы организации групповых игр с несколькими детьми (2-3 ребенка).

Применяются следующие формы работы:

1. Наблюдение за ребенком во время занятий. Данная форма работы с родителями может использоваться в период всего пребывания ребенка в группе.

2. Кратковременное включение родителей в ход занятия. На этом этапе происходит включение родителей в проведение игр. Педагог-психолог знакомит их с приемами игрового взаимодействия с ребенком, акцентирует внимание на значимости вербальной инструкции.

3. Партнерское участие родителя в проведении занятия с ребенком. На заключительном этапе вновь планируется проведение беседы и анкетирования, наблюдение за взаимодействием родителей и ребенка, диагностика уровня развития ребенка.

В результате посещения коррекционно-развивающих занятий ребенок получает опыт общения с другими детьми, осваивает навыки сенсорно-моторной и игровой деятельности, обогащает пассивный и активный словарный запас.

Родители начинают уделять больше внимания уделять вопросам воспитания, развития и обучения ребенка, повышается уровень их психолого-педагогической компетентности, появляется интерес и желание общаться со специалистами, стремление получать индивидуальные консультации.

Список литературы:

1. Брускова Е.С. Семья без родителей [Текст] / Е.С. Брускова. - М.: Мысль, 2013. - 277 с.
2. Лебедева С. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка [Текст] / Л. Светлана. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. - 156 с.
3. Письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».
4. Стребелева Е.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева. - М.: Парадигма, 2013. - 172 с.
5. Фромм А. «Азбука для родителей», или «Как помочь ребенку в трудной ситуации» [Текст] / А. Фромм. - Екатеринбург: АкраМедиа, 2014. - 308 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ДЕТСКОГО САДА
(КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ПРИ АДАПТАЦИИ)**

Пилипенко Елена Александровна

*преподаватель
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»
РФ, г. Уфа*

Попова Эльвира Андреевна

*студент,
"Бэби-клуб на 8 марта" - специалист по работе с детьми,
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»
РФ, г. Уфа*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF
PRESCHOOL CHILDREN IN AN INCLUSIVE PRE-SCHOOL
(CORRECTION OF ANXIETY DURING ADAPTATION)**

Elena Pilipenko

*teacher
FSBEI HE "Bashkir State
Pedagogical University im.M. Akmullah "
Russia, Ufa*

Elvira Popova

*student, "Baby Club on March 8" - a specialist in working with children,
FSBEI HE "Bashkir State
Pedagogical University im.M. Akmullah "
Russia, Ufa*

Аннотация. В статье представлен опыт психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования, с целью коррекции тревожности при адаптации, а также создание условий для комфортного пребывания детей с особыми образовательными потребностями в группе детского сада.

Abstract. The article presents the experience of psychological and pedagogical support of preschool children in an inclusive education, in order to correct anxiety during adaptation, as well as creating conditions for a comfortable stay of children with special educational needs in a preschool group.

Ключевые слова: инклюзивное образование; психолого-педагогическое сопровождение; тревожность.

Keywords: inclusive education; psychological and pedagogical support; anxiety.

Одной из актуальных задач психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования является сохранение и укрепление психологического здоровья ребенка. В ФГОС ДО предусмотрена программа коррекционной работы, которая должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и психическом развитии и оказание детям помощи в освоении основной образовательной программы [5].

Дошкольный возраст является благоприятным периодом для формирования эмоционально-волевой сферы, но нарушение адаптации дошкольника могут повлиять на личность в целом. Так, например причиной появления тревожности у дошкольников являются нарушения речи, зрения, слуха, моторно-двигательных функций. Ребенок проявляет чрезмерное беспокойство за внешние проявления своего состояния, дети чувствуют себя беспомощными в некоторых играх, опасаются приступить к новым видам деятельности. Несмотря на то, что в последнее время в ДОО расширилась сеть психологических служб, основной период пребывания в детском саду ребенок находится под присмотром воспитателя. Именно поэтому педагогу необходимо организовать психолого-педагогическое сопровождение ребенка в процессе воспитания и обучения [2].

Проблемой тревожности детей дошкольного возраста занимались многие выдающиеся ученые [1, 3]. Они в свою очередь, отмечали что понятие «тревожность» следует понимать как личностную черту, проявляющуюся при состоянии страха или дискомфорта. Тревожность является результатом множества реакций личности в результате сложного взаимодействия в разных факторах (социальном, физиологическом, биологическом и др.).

Так организовав наблюдение за воспитанниками ЧДОУ центр раннего развития детский сад «Baby-club на 8 марта» г. Уфа, мы столкнулись с проявлениями тревожности у воспитанников с нарушениями речи и слуха: ребенок не идет на контакт с другими детьми, чаще держится около воспитателя; при организации игр или развивающих

занятий часто пребывает в плохом настроении, суетлив, плаксив, обращается с просьбой закончить новый вид деятельности; теряет интерес при чтении художественной литературы, теряется при вопросах.

Среди причин возникновения тревожности специалисты выделяют задержку психического развития, общее недоразвитие речи и слуха и др. По результатам наблюдения была организована целенаправленная работа по коррекции тревожности у детей в условиях инклюзивного образования.

На этом основании мы выдели ряд задач: анализ научной литературы по проблеме психической тревожности у детей с особыми образовательными потребностями; выявление причин возникновения тревожности у детей дошкольного возраста; систематизация игровых упражнений, бесед, занятий, направленных на психолого-педагогическое сопровождение тревожных детей; формирование у дошкольников умения контролировать свое поведение в затруднительных ситуациях.

Данные задачи были решены при взаимодействии воспитателей, психолога и логопеда детского сада, а также родителей воспитанников. Мы определили несколько путей решения данной проблемы, одной из которых явилось активное взаимодействие с группой через комфортные виды деятельности.

С этой целью проводились различные коррекционные игры: «Комплименты», «Найди друга», «Я дарю тебе», «Волшебные слова» - целью данных игр явилась возможность показать отношение каждого ребенка к сверстнику, убрать психологический барьер и страхи ребенка о том, что о нем думают другие воспитанники. Дети стали внимательно относиться к эмоциональному состоянию друг друга, участие в играх повысило самооценку детей, находящихся в тревожном состоянии [4].

Стоит отметить, положительное влияние игровых упражнений, где дети взаимодействуют напрямую друг с другом, например игра «Комплименты».

Цель: снятие эмоционального напряжения, создание ситуации для возможности самовыражения.

Оборудование: сердечко

Ход:

Воспитатель предлагает детям передавать друг другу «сердечко» и озвучить комплимент. Необходимо заранее оговорить, что комплимент должен быть адресован конкретному человеку, называя при этом его имя. А в ответ на комплимент ребенку необходимо поблагодарить другого ребенка.

Также важным пунктом в данных упражнениях является обучение ребенка контролировать свое поведение, в затруднительных для него ситуациях. Обычно, тревожные дети не легко идут на контакт и не сообщают воспитателю, а порой и родителям, о своих трудностях.

В связи с тем, что детям с ОВЗ было затруднительно четко и конкретно сформулировать свои страхи и переживания – мы активно предлагали изобразить их в продуктивных видах деятельности (рисование, лепка, аппликация). Это позволило не только более точно сформулировать проблему каждого ребенка, но и приобщить к новым видам организованной образовательной деятельности, которая пугала детей ранее. Данная работа проводилась с детьми ежедневно, при каждой затруднительной ситуации или в момент эмоционального всплеска. Благодаря целенаправленному подходу, через некоторое время нам удалось добиться положительных результатов. Дети активно включались в совместное творчество, наблюдали за действиями сверстника, на предложение или вопросы старались отвечать подробно, начинали взаимодействие по собственной инициативе [2, 3, 4].

Таким образом, можно прийти к выводу, что комплексный подход педагогов и специалистов ЧДОУ к решению проблемы тревожности дали положительный результат. В работе с родителями удалось добиться заинтересованности в данном вопросе, а также активного взаимодействия с детским садом. Можно отметить, что благодаря своевременным выявлением причин тревожности у детей с особенностями развития, удалось прийти к решению данной проблемы. При учете индивидуальных особенностей детей, дифференцированный подход к каждому ребенку и его семье, применение эффективных методов и приемов. Специалистами детского сада было организовано психолого-педагогическое сопровождение детей в период адаптации в детском саду, удалось снизить уровень тревожности, а также создать условия для комфортного пребывания детей с особыми образовательными потребностями в группе детского сада.

Список литературы:

1. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги [Текст] / В.М. Астапов // Прикладная психология. – 1999. – № 1. – с. 41-47.
2. Волосовец Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании [Текст] / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой / М.; МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – С. 144.
3. Костина Л.П. Методы диагностики тревожности [Текст] / Л.П. Костина / СПб.: Речь, 2006. - 198 с.
4. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми [Текст] / М.В. Киселева/ СПб: Речь, 2006. – 160 с.
5. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013 г.

1.2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

Парамонов Иван Федорович

*канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой теологии, Миссионерского института
Екатеринбургской епархии Русской Православной Церкви,
РФ, г. Екатеринбург*

Калинина Ольга Юрьевна

*студент Миссионерского института
Екатеринбургской епархии Русской Православной Церкви,
РФ, г. Екатеринбург*

EUROPEAN EXPERIENCE OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE DOMESTIC PERSPECTIVE

Ivan Paramonov

*cand. ped. Sciences, Associate Professor
Head of the Theology Department Missionary Institute
of Yekaterinburg the diocese of the Russian Orthodox Church,
Russia, Yekaterinburg*

Olga Kalinina

*student Missionary Institute
of Yekaterinburg the diocese of the Russian Orthodox Church,
Russia, Yekaterinburg*

Аннотация. В статье рассматривается целесообразность обращения к исследованию европейского опыта религиозного образования в государственной школе. Авторы показывают особенности преподавания религии в современных условиях европейских стран и эффективность применения педагогического опыта по вопросам включения религиозной составляющей в общеобразовательную программу российских школ.

Abstract. The article considers the feasibility of resorting to the study of the European experience of religious education in a public school. The authors show the features of teaching religion in modern conditions and the effectiveness of the use of pedagogical experience of European countries on the inclusion of the religious component in the general educational program of Russian schools.

Ключевые слова: религиозное образование; неконфессиональное образование; государственная школа.

Keywords: religious education; non-confessional religious; state school.

Актуальность темы статьи обусловлена масштабными преобразованиями на современном этапе развития системы школьного религиозного образования и их вовлеченностью в интеграционные процессы, происходящие в условиях всемирной интернационализации и глобализации общества.

Религиозное образование, являясь одной из традиционных составляющих классического образования в Европе, представляется для современной российской науки достаточно новой областью исследовательской и практической деятельности.

Религиозное образование в государственных школах в большинстве европейских стран является частью учебной программы, однако его задачи в разных странах отличаются. Межъевропейская комиссия по делам церкви и школы (ICCS) стремится донести информацию о состоянии религиозного образования в европейских странах, с помощью научных публикаций, международных конференций до исследователей, ученых, преподавателей разных стран. Целью является – заложить фундамент для специалистов по религиозному образованию, которые интересуются, что происходит в странах Европы и желание понять значение религиозного образования в европейских школьных системах. В разных странах Европы существуют разные подходы к религиозному образованию, они определяются различными факторами: роль и ценность религии в обществе, отношение между государством и религией, структура образовательной системы, история и политика. Там, где преобладает католическое население, (Италия, Португалия, Ирландия, Польша) католицизм глубоко укоренился в культуре, поэтому религиозное образование находится под влиянием духовенства, несмотря на то, что законом гарантировано право на свободу вероисповедания. В культуре и обществе явно доминирует одна религия, или деноминация. Там, где религия строго отделена от государства (Франция), религиозное образование преподается в частных школах, в государственных школах преподавание религии проходит в качестве междисциплинарной темы,

включенной в курсы истории и философии, тем не менее, в последние годы развернулась серьезная дискуссия о потребности в получении знаний о религии в рамках самостоятельного предмета. По признанию самих учителей, базовые знания о религии нужны ученикам для изучения и понимания истории, искусства и даже французского языка. Кроме того, все большее влияние на французское общество сейчас оказывает ислам. В Нидерландах две трети всех школ – христианские, тогда как одна треть сохраняет нейтральный статус в отношении религии и мировоззрения, но и в таких школах родители все чаще обращаются с просьбой о возможности получения образования в области религии [7, с. 1-6].

В XXI веке особо подчеркивается важность включения в учебную школьную программу предмета о религии. В целом можно выделить три основных подхода к религиозному образованию в Европе: конфессиональный, религиозоведческий и неконфессиональный, в последнее время предпочтение отдается неконфессиональному подходу – как результат необходимости отреагировать на возрастающий плюрализм культур и религий.

В некоторых землях Германии, частично Швейцарии, Австрии, Бельгии, центральной и восточной Европы религиозное образование ориентировано конфессионально и практикуется преподаванием не только католическим и протестантским учением, но также включает православное, иудейское, мусульманское, буддийское, при этом учащиеся имеют возможность выбирать альтернативные предметы, такие как этика или философия. Следует отметить, что в европейских государственных школах, в последнее время, появилась тенденция, при выборе родителями конфессионального религиозного образования, выбирать изучение Православия, это связано с тем, что в Православии сохраняются традиционные духовно-нравственные ориентиры: полноценная семья, труд, добро, честность, ответственность, милосердие, порядочность, сопереживание, вежливость.

Во многих странах – например, в Норвегии, Швейцарии, Англии религиозное образование в государственных школах преподавание переходит от конфессионального ориентированного подхода к неконфессиональному, как результат необходимости отреагировать на возрастающий плюрализм культур и религий.

В большинстве стран, где преобладает религиозоведческий подход (Дания, Швеция, Норвегия и др.) право выбора отсутствует, однако в ряде государств (Англия, Уэльс и Шотландия) такое право есть. Основная цель такого подхода заключается в том, чтобы сообщить знания и понимание религии, а также соприкоснуться с религиозными переживаниями человека. Религиоведческий подход осуществляется

под руководством государства. Это означает, что оно придерживается нейтральной позиции в отношении мировоззренческих и религиозных вопросов, что гарантирует религиозное образование в равной степени для всех конфессий и религий.

Все указанные подходы к религиозному образованию стоят перед вызовом стремительного изменения ситуации в обществе. Такие проблемы, как секуляризация, индивидуализм, плюрализм и глобализация оказывают влияние на религиозное образование. Одним из следствий этого является тенденция к индивидуализации религии. Религия становится предметом свободного выбора, жизненного стиля, личного предпочтения. В европейских странах конфессиональный подход уже не может фокусироваться исключительно на одной конкретной конфессиональной традиции. Необходим гораздо более сильный акцент на межрелигиозное обучение, ради взаимного понимания и развития уважения к другим конфессиональным традициям и мировоззрениям. Задача концептуализации религиозного образования в диалоге с другими вероисповедными традициями – важный фактор движения вперед.

Традиционная классификация религий, как различных вероисповедных систем, должна уступить место типологии изучения религии. В Европе типология религиозного образования основана на здоровой религиозности, но в то же время, она дает описание критического религиозного восприятия, поэтому задача религии - предупредить опасные социальные явления, такие как: религиозный экстремизм и фанатизм, различные формы агрессии на почве религиозной нетерпимости.

Во многих европейских странах повышается значимость научно-педагогического обоснования присутствия религии в содержании школьного образования. В результате использования гуманитарных, диалоговых подходов к преподаванию религии в государственной школе, межконфессиональное общество оказывается менее упорядоченным, в сравнении с обществом предшествующих эпох не только по национальному и сословному, но и по конфессиональному признаку. В таком современном обществе принятие педагогикой направления в образовании на идеал конкретного знания, закрепленного личным опытом и внедрения в образовательную программу культуру диалога, выделяет приоритетные подходы педагогической инновации европейской государственной школы. Следуя этим приоритетам, неконфессиональное религиозное образование приобретает черты гуманитарного образования, и эта тенденция может рассматриваться, как одна из наиболее значимых явлений в педагогике последних десятилетий, как становление нового подхода к изучению и преподаванию религии в государственной школе [6, с. 315-316].

В области религиозного образования гуманитарность выражается, прежде всего, в новом понимании педагогического отношения между учителем и учащимся. Статус учащегося как участника педагогического процесса повышается. Диалог между учителем и учащимся интерпретируется как взаимодействие разных горизонтов восприятия. Парадигмальный рост восприятия, сопровождающийся гуманитарным способом мышления школьного религиозного образования, следует рассматривать как прогрессивное явление в истории европейской педагогики. В этом случае религиозное образование развивается в условиях отсутствия единомыслия и одинаковости и признания множественного равенства учащихся.

В российских государственных школах религиозное образование проходит путь своего становления в качестве самостоятельного научного предмета о религии, поэтому обращение к опыту европейских стран представляется полезным по ряду причин: во-первых, в Европе религиозное образование как наука исторически существовало в школьной среде; во-вторых, необходимо изучать, на каких принципах построено европейское религиозное образование, и увидеть возможности адаптации к реалиям нашей страны и культур; в третьих, религиозное образование в России исторически, оказалось вне школьной среды, и было отнесено к сфере духовного образования. Это было вызвано атеистическим направлением, выбранным Российским государством в годы советского режима.

Митрополит Волоколамский Иларион (Алфеев) отмечает, что отсутствие в государственных школах предмета о религии, в этот исторический период, привели к отсутствию, у большинства учащихся и их родителей, опыта церковной жизни, потере религиозных традиций. В настоящее время перед религиозным образованием стоит задача знакомить детей с религиозной теорией и практикой» [5, с. 14-16].

Изучение европейского опыта не означает того, что этот опыт нужно автоматически копировать. Подход к изучению религии в российской общей школе должен быть основан на историческом, культурном опыте нашего общества, на современных педагогических технологиях. На сегодняшний день, взаимодействие Российского государства с религиозными организациями традиционных конфессий в обучении и воспитании детей и молодежи находится в самом зачатке своего развития.

Утверждая потребность и пользу международного обмена и сотрудничества в сфере религиозного образования, следует отметить, об имеющихся препятствиях и проблемах, которые сдерживают применение европейского опыта в развитие религиозного образования

российских школ. Во-первых, это проблема терминологии. Общей точкой отсчета является школьный предмет, который входит в общую учебную программу, однако здесь обнаруживается, что термин «религиозное образование» вовлечен в различные контексты с различными системами координат и историческими предпосылками. Во-вторых, проблема языковых и культурных барьеров, разделяющие наши страны. В-третьих, различия в существующих системах образования.

Отметим существенные отличия по вопросу религиозного образования в России от Европейских стран:

- в подготовке преподавателей, например, в Италии к допуску преподавания религиозных предметов требуется, кроме диплома профильного заведения, проходить на конкурсной основе. Также у католического епископа, руководящего вверенной ему епархией, есть механизм воздействия на учителей, непрошедших необходимых требований к преподаванию религии, так называемый «Отзыв права преподавания в школе»;

- в количестве учебных часов, выделяемых на изучение дисциплины. На данный момент в России это лишь четвертый класс - последний класс начальной школы [9, с. 169]. В Италии религиозное обучение представляет собой целостную систему и охватывает дошкольное образование, начальную и среднюю школы в полном объеме, что позволяет оказывать существенное влияние на мировоззренческие позиции подрастающего поколения. В Англии, Германии, Скандинавских странах, религиозное образование делится на дошкольное, начальное, среднее и высшее.

В настоящее время в российских государственных школах проходят занятия, связанные с преподаванием дисциплин духовно-нравственного содержания и выделены в отдельный предмет «Основы религиозных культур и светской этики». К преподаванию комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» допускаются лица, прошедшие курсы повышения квалификации или профессиональной переподготовки по указанному направлению.

Идея европейских педагогов, приведения религиозно-образовательных программ в соответствие с потребностями и возможностями учащихся, имеет сегодня существенное значение и перед российским образованием. Проблемы, стоящие перед отечественной педагогикой схожи с европейскими. Перед религиозным образованием российской государственной школы возникает ряд новых требований, продиктованных межконфессиональным и мультикультурным современным обществом.

А.В. Бородина - автор и разработчик учебных курсов «Основы православной культуры» пишет, что «качество религиозности молодого

поколения изменилось не в лучшую сторону, между учителем и учащимися растёт взаимонепонимание, как представителями двух разных культурных эпох» [4, с. 14-16]. Наша страна восприняла идею секуляризации культуры и осуществила ее на практике в виде научного атеизма, что привело:

- к массовому росту религиозной безграмотности и снижению уровня общей гуманитарной подготовки выпускников государственных школ;
- к потере педагогической преемственности в области религиозного образования;
- к изоляции отечественной педагогики от мирового развития теории и практики школьного религиозного образования.

Религиозное образование в России может быть востребованным, если оно покажет свою способность удовлетворять следующим противоречивым ожиданиям:

- российское общество ожидает, что религиозное образование будет способствовать разрешению социальных конфликтов и вносить свой вклад в мирное сосуществование представителей разных религий и культур;
- родители надеются, что школа сумеет дать религиозное образование, которое они не в состоянии дать детям дома;
- религиозные объединения рассчитывают на аутентичную репрезентацию религиозной традиции в процессе преподавания;
- политики ожидают, что посредством религиозного образования будет реализован присущий религии этический потенциал и обеспечено приобщение к нему учащихся.

Вместе с тем, мир продолжает стремительно развиваться и Россия вынуждена не отставать от новой исторической ситуации, на ходу обучаясь тому, что европейские страны естественным образом проходили в течение десятилетий. Россия должна сохранить свое международное влияние не только в качестве ядерной, но и культурной державы.

С правовой точки зрения, Конституция РФ (ст. 14) содержит следующее фундаментальное положение, определяющее взаимоотношения государства и общества в религиозной сфере: «Российская Федерация – светское государство. Никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной. Религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом» [1, с. 6].

Применение этих основополагающих норм к вопросу о религиозном образовании регулируется законодательно в двух плоскостях: в плоскости образовательной – Федеральным Законом РФ № 273 от 29.12. 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации [2, ст. 87],

и в плоскости религиозного права – Федеральным Законом № 125-ФЗ от 26.09.1997 г. «О свободе совести и религиозных объединениях» [3, ст. 1-27]. Эти законы показывают принципы, на которых строится государственная политика в области образования и называют светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях. Принятые данные законы в нашей стране открывают широкие возможности осуществления любых светских форм религиозного образования в государственных школах в рамках школьного компонента общеобразовательной программы. Важным достоинством российского законодательства является то, что оно полностью соответствует нормам международного права [8, 23-27].

Ориентируя российскую религиозную педагогику на школьное воспитание, необходимо адаптировать положительный опыт исторического развития страны и вместе с тем, необходимо избежать опасности создания некоторого подобия существовавшее в советский период идеологического подхода. Религиозному образованию в России, так же как и на Западе, предстоит решить проблему взаимоотношения образования и религии, определить грань его зависимости от богословия.

Зарождающаяся в России религиозная педагогика должна обращаться не к абстрактному образу априорно религиозного человека, а к человеку, живущему здесь и теперь, социализированному в актуальных социально-политических условиях, подверженному воздействию рекламы и общества потребления, ценящего свободу и образование, находящемуся в поиске ценностей и смыслов. Несомненно, значимым в этом процессе формирования новой для России научной и практической дисциплины - религиозной педагогики - становится обращение, как к позитивному, так и к негативному международному опыту, принимая участие в научных конференциях, разработке совместных программ, как исследовательского, так и религиозно-духовного содержания.

Религиозное образование - непрерывный процесс, нацеленный на повышение религиозной компетентности учащихся и молодых людей, что непосредственно влияет на увеличение качества образования. Между учеными, занимающимися религиозным образованием, ведется дискуссия о возможности международного соглашения на основе базовых критериев относительно того, что следует считать хорошим качеством религиозного образования, в особенности в рамках стран Европейского союза. Такие критерии могут быть определены только посредством общего критического диалога. Также необходимы базовые стандарты для религиозного образования, которые должны быть гарантированы во всех странах независимо от их конкретной ситуации.

Современный немецкий ученый, педагог Фридрих Швайцер предложил пять стандартов школьного религиозного образования:

- религия может и должна преподаваться в соответствии с общеобразовательными критериями (преподавание должно быть качественным в педагогическом смысле);
- религиозное образование несет общественно значимую нагрузку и должно выстраиваться с этим учетом;
- религиозное образование – должно включать некоторые аспекты межконфессионального и межрелигиозного обучения отвечающего ситуации возрастающего плюрализма многих стран то есть иметь диалогическое качество и вносить вклад в сохранение мира и развитие самоуважения.
- религиозное образование должно основываться на праве детей на религию и религиозное образование – педоцентрический подход, основанный на правах ребенка.
- преподаватели религиозного образования должны быть профессионалами, в смысле достижения определенного уровня самопонимания и профессиональной рефлексии, обретаемые, как результат академической подготовки и делающего возможным критическое принятие собственной религиозной идентичности и жизненного пути [6, ст. 401-405].

Необходимым условием эффективности религиозного образования в современной государственной школе является сотрудничество представителей трех профессий – педагогов, богословов и религиоведов. Такое сотрудничество обеспечивает прочную базу для углубления и обогащения академической традиции, развивающего обучения «у религии», получающей все более широкое мировое признание и оказывающей значительное влияние на инновационное движения в других базовых моделях религиозного образования.

Проживающие в России национальные и религиозные меньшинства должны изучать культуру русского большинства населения нашей страны, а преподавание в российских государственных и муниципальных образовательных учреждениях знания о православной русской культуре не нарушает прав атеистов или верующих других религий [10, с. 27].

Таким образом, перед современным российским обществом стоит задача – найти оптимальный способ преподавания религиозных знаний, не ограничивая многообразия форм представления этих знаний в разных социокультурных и цивилизационных условиях. Изучение и использование педагогического опыта европейских стран, в вопросах включения религиозной составляющей в общеобразовательную программу российских школ, несомненно, будет способствовать расширению духовно-нравственных ценностей молодежи.

Список литературы:

1. Конституция Российской Федерации [Текст]: текст с изменениями и дополнениями на 2015 год. – Екатеринбург : Издательский дом «Автограф», 2016. – 48 с.
2. Федеральный закон № 273 от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: URL: <https://duma.consultant.ru/documents/1646176.ru/>. Дата обращения: 06.03.2019.
3. Федеральный закон № 125 от 20.09.1997 г. «О свободе совести и о религиозных объединениях» [Электронный ресурс]: URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-26091997-n-125-fz-o/>. Дата обращения: 06.03.2019.
4. Бородина А.В. Основы православной культуры [Электронный ресурс]: Учеб. пособие / А.В. Бородина. – М.: Основы прав. культуры, 2007. – URL: <http://www.orthodoxork.ru/>. Дата обращения: 17.03.2019.
5. Иларион (Алфеев), митр. Развитие теологии в России: Традиции и тенденции [Текст]: сборник статей. – М.: Эксмо, 2012. – 289 с.
6. Козырев Ф.Н. Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе [Текст]: моногр. / Ф.Н. Козырев. – СПб.: Апостольский город, 2005. – 498 с.
7. Крылов А.Н. Доклад на IX Международной конференции «Высшее образование для XXI века» / Проблемы религиозного образования в Западной Европе [Текст]: журнал № 2 / А.Н. Крылов – М.: Изд-во Моск. Гуманит. Ун-та, 2013. – 88 с.
8. Понкин И.В. Правовые основы светскости государства и образования [Электронный ресурс]: Научная литература / И.В. Понкин. – М.: УНЦДО, 2004. – URL: <http://www.state-religion.ru/>. Дата обращения 9.03.2019.
9. Парамонов И.Ф., свящ. Религиозное образование и катехизация в благочинии: инновационные аспекты деятельности [Текст]: моногр. / И.Ф. Парамонов, свящ. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 271 с.
10. Шестун Е.В. Православная педагогика [Электронный ресурс]: Учебн. пособие / Е.В. Шестун. – М.: Православная педагогика, 2001. <http://www.booksshare.net/index.php/> Дата обращения: 17.03.2019.

ФЕНОМЕН АСОЦИАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ

Хабибова Наталья Евгеньевна

*канд. филос. наук,
МБОУ «ЦДТ «Сулпан»,
РФ, г. Уфа*

PHENOMENON OF ASOCIAL MANIFESTATIONS OF THE PERSONALITY

Natalia Khabibova

*candidate of philosophical sciences,
MBOU "TsDT" Sulpan,
Russia, Ufa*

Аннотация. В статье анализируется феномен асоциальных проявлений личности, рассматриваются причины и стадии развития асоциального поведения. Выделяются первоочередные задачи предупреждения асоциального поведения личности.

Abstract. In article the phenomenon of asocial manifestations of the personality is analyzed, the reasons and stages of development of asocial behavior are considered. Priorities of prevention of asocial behavior of the personality are allocated.

Ключевые слова: асоциальные проявления личности; асоциальное поведение; предупреждение.

Keywords: asocial manifestations of the personality; asocial behavior; prevention.

Феномен асоциальных проявлений личности представляет собой сложную проблему значимую как для современного общества, так и науки.

Проблема асоциального поведения относится к междисциплинарным проблемам и находится на стыке таких областей знаний как социология, педагогика, психология, культурология, право, медицина и др.

На наш взгляд, социально - педагогическая значимость ее решения актуализируется следующими обстоятельствами.

Во-первых, тенденцией к изменению направленности поведения обучающихся как по асоциальному содержанию, так и формам его

проявления, (росту и усложнению различных негативных норм и правил поведения девиантного характера) [6].

Во-вторых, проблемами предупреждения (превенции) асоциального поведения, заключающимися, на наш взгляд, как в расширении педагогических знаний о содержании и логике профилактики асоциального поведения учащихся, так и учете того, что асоциальное поведение личности характеризуется не только возрастным своеобразием, но и индивидуальным.

В-третьих, отсутствием в научной литературе единого понимания термина «асоциальное поведение» и т. д.

Так, в исследовании Л. Зубовой отмечается, что существует некий диссонанс между широким употреблением понятий «социальная и асоциальная направленность личности», «асоциальная личность», «асоциальные проявления», «асоциальное поведение», «асоциальная установка» и т. п. научным обеспечением употребления всех этих понятий [2].

Необходимо выделить и такой факт, что в научной литературе, понятие «асоциальное поведение» возможно рассмотреть в трех аспектах:

- как некий вид отклоняющегося (девиантного) поведения,
- в контексте с ним,
- как понятия - синонимы [1].

Как вид отклоняющегося (девиантного) поведения асоциальное поведение определяется как «причиняющее вред личности и социальным общностям (семья, компания друзей, соседи и др.) и проявляющееся в алкоголизме, наркомании, самоубийстве и др.» [1].

В широком смысле понятие асоциального поведения представлено как рискованное поведение, вступающее в противоречие с социально-нормативными требованиями, наносящими социальный вред обществу, общеобразовательным организациям и семьям и др. В узком значении – это наиболее распространенная и сложная форма отклоняющегося поведения, не соответствующая позитивному социуму и нормам социального поведения обучающихся общеобразовательных организаций.

Э. Епифанова определяет асоциальное поведение как «субъективно-индивидуальное или групповое, отклоняющееся от нравственных ценностей, норм и правил, закрепленных в данном обществе, поведение подростков, включенных в систему исторического разрушения связей между поколениями, вследствие чего происходит приобретение и закрепление ценного для подростка отрицательного опыта, включающего в себя дезадаптацию, десоциализацию, деморализацию; способствующее самореализации и характеризующиеся определенными психофизиологическими характеристиками» [3].

Как видим, вышеприведенное определение представляет собой стадийное рассмотрение процесса формирования асоциального поведения, где первоисточником выступает некий процесс дезадаптации, влекущий в свою очередь за собой процессы десоциализации, а затем и деморализации личности.

Необходимо выделить, что еще в 1990 году И. Невским были определены стадии развития асоциального поведения, представляющие собой неодобряемое, порицаемое, девиантное, делинквентное, преступное, деструктивное поведение [4].

Что касается причин возникновения асоциального поведения, то в научных исследованиях они также определены неоднозначно. Так, выделяются:

- генетические и социальные группы, которые в свою очередь делятся на социально-исторические, социально-психологические и социально-педагогические.

К социально-психологическим причинам относятся: стремление подростков к самоутверждению, самоактуализации нередко приводящих к выбору средств асоциального характера, а также деформацию общественных и личностных ценностей под влиянием неформальных объединений подростков.

Классификацию факторов, влияющих на возникновение асоциального поведения возможно представить и следующим образом: биологические, личностные, социальные и др.

К диагностически значимым показателям асоциального поведения несовершеннолетних И. Первова относит следующий комплекс проявлений десоциализации, это:

- и отсутствие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений;
- несознательность и недисциплинированность по отношению к учебной деятельности;
- неадекватное отношение к педагогическим воздействиям;
- неспособность критически, в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки окружающих;
- отсутствие самокритики, навыков самоанализа;
- невнимательное, нечуткое отношение к окружающим, неспособность к эмпатии и т. п.) [5].

По определению профилактика асоциального поведения – это научно – обоснованная и своевременная деятельность, направленная на предотвращение возможных отклонений подростков, максимальное обеспечение социальной справедливости, создание условий для включения несовершеннолетних в социально-экономическую и культурную

жизнь общества, способствующую процессу развития личности, получению образования, предупреждению правонарушений.

Возможные формы ее проведения можно представить как выявление и пресечение случаев жестокого обращения с подростками; оказание помощи подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в профилактической работе с семьями учащихся и др.

К задачам образовательных организаций в сфере профилактики асоциального поведения необходимо отнести следующие:

- повышение воспитывающего характера обучения;
- создание новых форм просвещения родителей по актуальным проблемам коррекции отклоняющегося поведения у детей и подростков;
- дальнейшее развитие сети дополнительного образования, представляющей возможности для воспитания, развития творческого потенциала, самоопределения и самореализации подростков;
- развитие системы спецкурсов «Воспитательные технологии предупреждения асоциального поведения учащихся», «Педагогическая профилактика асоциального поведения в современной образовательной организации» В содержание которых необходимо включить не только рассмотрение системы педагогической профилактики асоциального поведения подростков, но и современных технологий педагогической профилактики асоциального поведения подростков.

Назрела потребность и в разработке теоретически обоснованной региональной модели ориентированной на профилактику асоциальности личности учащихся образовательных организаций.

Список литературы:

1. Давлетбаева З.К. Асоциальное поведение учащихся: виды и содержание // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. С. 137-145.
2. Зубова Л.В. Феномен асоциальной личности в современном Российском обществе (теоретико-методологические основания, особенности проявления в школьном возрасте): автореф. дис. ...д-ра пед. наук, М., 2012. 45 с.
3. Епифанова Э.В. Педагогические условия предупреждения и преодоления асоциального поведения подростков на основе ценностных ориентаций: автореф. дис. ...канд. пед.наук. Магнитогорск, 2006. 23 с.
4. Невский И.А. Острые углы воспитания : Сб. ст. / Комис. по делам несовершеннолетних при Совете Министров БССР; [Сост. и науч. ред. А.Е. Тарас]. Минск. Изд-во Нар. асвета, 1990. 102 с.
5. Первова И.Л. Асоциальное поведение несовершеннолетних: социально-типологический анализ:): автореф. дис. ...д-ра соц. наук, СПб., 2000. 45 с.
6. Соколов И.С. Педагогическая профилактика асоциального поведения обучающихся общеобразовательных организаций. Автореф.к.пед.н., М. 2015.

ПОТЕНЦИАЛ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Шафикова Альфира Адиповна

*ассистент Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы,
РФ, г. Уфа*

POTENTIAL SECONDARY SCHOOL IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Alfira Shafikova

*assistant Professor, Department of pedagogy and psychology
Federal state budget educational institution
Bashkir state pedagogical University they M. Akmulla,
Russia, Ufa*

Аннотация. Автором в данной статье представлен потенциал общеобразовательной школы в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Приведен краткий обзор основных форм обучения детей с ограниченными возможностями. Предложены наиболее альтернативные формы взаимодействия с семьей, в которой воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The author of this article presents the potential of secondary school in the education and upbringing of children with disabilities. A brief overview of the main forms of education for children with disabilities. The most alternative forms of interaction with the family in which the child with disabilities is brought up are offered.

Ключевые слова: инклюзия; общеобразовательная школа; социализация.

Keyword: inclusion; secondary school; socialization.

В настоящее время общество ставит перед образовательными учреждениями важные задачи, одной из которых является доступность образования для всех категорий населения. При этом, важно отметить

что для выполнения обозначенной задачи возможно лишь при условии создания в образовательных учреждениях комфортной образовательной среды.

Инклюзия при этом выступает одной из последних стратегий специального образования. Инклюзия означает полное вовлечение ребенка с ограниченными возможностями в жизнь школы. Основным смысл инклюзии состоит в том, чтобы полностью вовлечь ребенка с ОВЗ в жизнь класса. В идеале, конечно же, важно, чтобы инклюзивный класс объединял в себе несколько групп детей с ограниченными возможностями, чтобы дети имели возможность общаться друг с другом. Необходимо учитывать и широкое разнообразие ситуаций в школьном инклюзивном образовании, с которыми можно столкнуться. В целях достижения его эффективности следует учитывать как национальные, региональные, так и местные социально-культурные традиции обучающихся с ограничениями здоровья, активно вовлекая их в общественно значимую деятельность.

Каждый ребенок, несомненно, должен соответствовать своим личностным особенностям, и обязательно быть психологически подготовленным к обучению в общеобразовательной школе на своём уровне. При этом важно помнить, что на первом плане в данном случае, будет самооценочность личности, независимо от особенностей его развития и уровня здоровья. Ведь, именно идея гуманизации привела к отражению в ФЗ «Об образовании» основного положения о праве ребёнка и его родителей возможности определять форму получения образования и образовательную организацию, при которой дети с ограниченными возможностями вправе получить образование соответствующего уровня [4]. Инклюзивное обучение выступает при этом одной из форм обучения детей с ограниченными возможностями. Помимо этого, существуют в российской практике и совершенно другие варианты для обучения детей с ограниченными возможностями. Представим кратко каждое из них.

Так, например, *интернаты* и *специшколы* представляют собой образовательные учреждения, при котором обучающихся с ограниченными возможностями здоровья круглосуточно пребывает в них. Данные учреждения функционируют в целях оказания помощи семье в воспитании детей, для формирования навыков самостоятельной жизни, а также всестороннего раскрытия и социальной защиты обучающихся, в которых работают специальные врачи и педагоги.

Коррекционные классы общеобразовательных школ позволяют своевременно решать задачи касаясь активной помощи детям с ограниченными возможностями. Положительным в этом случае выступает наличие у детей с ограниченными возможностями совместное

участие со сверстниками в школьных мероприятиях, и то, что обучаясь недалеко от дома, имеют возможность воспитываться рядом со своими близкими, благодаря чему укрепляется связь поколений, а что самое важное, происходит ранняя успешная социализация.

В практике современного образования немаловажную роль играет *домашнее обучение*. Как один из инновационных вариантов обучения его отличает целенаправленная и организованная работа обучения с педагогом по месту его проживания. Данное обучение предполагает реализацию образования по адаптированной программе, построенной с учетом возможностей каждого обучающегося, при котором после окончания обучения выдается аттестат об окончании школы общего образца с указанием программы, по которой было пройдено обучение.

Дистанционное обучение – представлено с информатизацией общества в целом, при котором школой предложен целый спектр образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья при помощи использования информационной и образовательной среды, передающей обмен информации на расстоянии. При данном обучении важно наличие мультимедийного оборудования, при помощи, которой будет придерживаться связь педагога с обучающимся. В процессе учебы непосредственное общение осуществляется в онлайн-режиме, а выполненные задания прикрепляются обучающимся в электронном виде для дальнейшей проверки и оценивания. Важно отметить, что главным принципом инклюзивной школы выступает то, что все дети, независимо от существующих между ними различий и трудностей обучаются совместно, не взирая ни на какие трудности или различия. При этом инклюзивные школы должны уметь признавать и способность учитывать различные потребности своих обучающихся путем приведения в соответствие различных видов и темпов обучения, а также обеспечения качественного образования для всех путем разработки индивидуальных учебных планов и программ, принятия организационных мер, разработки стратегии преподавания, использования ресурсов и партнерских связей с их общинами.

Проанализированный опыт работы школ подтверждает высказывание Н.Н. Малофеева о том, что для более успешного формирования инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении обязательно должна присутствовать специализированная психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями, а так же активное участие в образовательном процессе социальных педагогов, педагогов-психологов, медицинских работников и учителей-логопедов [3]. В связи с развитием инклюзивного образования в общеобразовательной школе наблюдается усиление обучающихся в зависимости от их речевого, психического и умственного развития. В связи с этим значительно

повышается роль инклюзивного образования, которое позволило бы способствованию расширению доступности образования для них. Благодаря этому для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья будут созданы наиболее благоприятные условия для их социальной адаптации. Это существенно затруднит адаптацию данной категории детей в реализации индивидуального подхода педагогов к обучающимся в процессе их обучения, воспитания, развития, не позволяющим в значительной мере реализовать индивидуального подхода к каждому учащемуся.

Поэтому, для решения обозначенных выше трудностей общеобразовательная школа должна решать ряд задач: 1) обеспечение правовой и нормативной базы процесса инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в системе общего образования; 2) обеспечение реализации образовательного процесса профессиональными педагогами общего образования и специалистами сопровождения, способными реализовать инклюзивный подход; 3) создание «безбарьерной» социальной и образовательной среды инклюзивного образования, ориентированную на принципы принятия и взаимопомощи; создание модели деятельности специалистов различного профиля, успешно обеспечивающих процесс сопровождения ребенка с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования; 4) разработка научного, методического и программного обеспечения инклюзивного образования, включающие в себя как учебные планы, учебные программы, так и при необходимости специальные учебники и рабочие тетради, учебные пособия для самого ученика); 5) активное использование возможности дистанционного образования, как инструмента при реализации компетентностного подхода в образовании; 6) обеспечение активного взаимодействия и социального партнерства между ведомствами, учреждениями и организациями, обеспечивающих социальную, психолого-педагогическую поддержку детей с ограниченными возможностями; 7) обеспечение организации взаимодействия учреждения с семьями, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями.

В современных условиях общеобразовательными школами проходят попытки преобразований касаясь организационно-методического характера. В некоторых из них наблюдается рост количества программ по дополнению учебного процесса при помощи разных средств поддержки (коррекционно-педагогической, логопедической, психологической). Но, как правило, данные программы, односторонни, так как недостаточно научно обоснованы. Зачастую, программы сопровождения детей с ограниченными возможностями создают педагоги, которые не имеют специального образования. При этом, совместное организованное взаимодействия с семьей, которой воспитывается ребенок с

ограниченными возможностями, на наш взгляд, должно быть обеспечено на совершенно новом уровне и предполагать:

- создание специально разработанного программно-методического обеспечения, путем координации решений касаясь социально-педагогической и социально-психологической помощи семьям, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья;
- активное вовлечение семьи в работу учреждений, обеспечивающих сопровождение детей с ограниченными возможностями;
- консультирование родителей по проблемам развития их детей;
- обучение родителей доступными для них приемами и методами оказания помощи детям в условиях семьи;
- организация обратной связи родителей с учреждением и др.

Образование как было, так и остается одной из частей сложного исторического процесса функционирования и развития культуры в целом. Лишь к концу XX столетия немногие страны, например, Германия, США, Швеция и др., выступали главными в развитии образования детей с ограниченными возможностями, для которых создавались дополнительные специальные условия, помощь и поддержка, облегчающие обучение [3].

Опыт осуществления интегративных программ в России и во всем мире привел к пониманию того, что, с одной стороны, индивидуальный подход, который применяется к детям с ограниченными возможностями здоровья, важен каждому ребенку, что найденные в процессе работы методы и способы обучения и воспитания, открывают новые перспективы для детей с нормативным развитием. А с другой стороны, становится очевидным, что выделение особых классов в школах и групп в детском саду ведет к исключению детей с ограниченными возможностями здоровья из социальной жизни детского сада, школы и создает определенные барьеры во взаимодействии и общении детей. Поэтому от идеи интеграции стали переходить к идее инклюзии — совместному обучению и воспитанию детей с разными стартовыми возможностями [1; 2].

Именно решение этих и ряда других проблем, возникающих в условиях общеобразовательной организации, приведет к снятию барьеров в образовательной, профессиональной и бытовой сферах, в самопознании, саморазвитии и самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья, что, в свою очередь, будет способствовать более успешному развитию инклюзивного образования в школе. Обучающиеся с ограниченными возможностями могут реализовать свой потенциал в системе инклюзивного образования лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания,

удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения психического развития. Как показывает практика, в последние годы все большее развитие находит интеграция детей с ограниченными возможностями в среду здоровых сверстников. Законодательство в настоящее время позволяет организовывать совместное обучение и воспитание детей с ОВЗ в образовательных учреждениях.

В реализации данного процесса одна из ведущих ролей отводится инклюзивным общеобразовательным школам, педагогам, работающим в них, детям с ограничениями и без ограничений в здоровье, обучающимся в них, а также родителям детей обеих категорий.

Список литературы:

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / Под. ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 142 с.
2. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду [Текст] / сост. М.М. Прочухаева, Е.В. Самсонова. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. Часть 1: Западная Европа [Текст]. – М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 // base.garant.ru/70862366/.

1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Абдуллина Рамина Рафаэлевна

магистрант

Казанский (Приволжский) федеральный университет,

РФ, г. Казань

Аннотация. В этой статье поднимается проблема физиологических и психологических особенностей подросткового возраста.

Ключевые слова: подростковый возраст; развитие личности; социальная среда; физиологическая особенность подростка.

В подростковом возрасте приходится наиболее интенсивное личностное развитие. Та, социальная среда, в которой находятся подростки, оказывает значительное влияние на вектор их развития. Ожидания общества влияют на роли подростка, направляют на будущее и формируют их личности. Функции и структура социальной среды либо создают новые проблемы, стимулируя последующее напряжение и фрустрацию, либо помогают подросткам удовлетворять свои нужды.

Процесс развития личности подростка достаточно противоречив. В этот период дети начинают в большей степени стремиться к общению со сверстниками. У подростков формируются межличностные контакты и возрастает желание быть причастным к какой-либо группе, коллективу.

В этот же период ребенок становится более самостоятельным, формируется как личность, по-другому начинает смотреть на внешний мир и окружающих. В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростковом возрасте наиболее полно раскрыты в работах Л.С. Выготского, Т.В. Драгуновой, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Г.А. Цукерман, и Д.И. Фельдштейна.

Э. Эриксон в своих работах описывал подростничество и юность как центральный период для решения задачи личностного самоопределения и достижения идентичности [4].

Большинство отечественных и зарубежных психологов трактуют весь подростковый период, как кризисный. Это своеобразный период «нормальной патологии», который характеризуется бурным протеканием, сложностью не только для самого подростка, но и для окружающих его взрослых.

К. Левин в своих работах писал о своеобразной маргинальности подростка, которая выражается в его положении между двумя мирами – миром детей и миром взрослых. Подросток не хочет принадлежать к детской культуре, но еще не готов войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности. И это противоречие вызывает состояние «когнитивного дисбаланса»: своеобразную неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены «жизненных пространств» [3].

Д.Б. Эльконин, напротив, само подростничество рассматривал сам подростковый возраст, как стабильный. Но при этом выделял пред-подростковый кризис, а также кризис перехода к юношескому возрасту.

Л.С. Выготский в качестве переломной точки подросткового кризиса выделял возраст около 13 лет. Однако он отмечал, что возраст 14-15 лет (посткризисный период), родителями и учителями субъективно воспринимается, как наиболее трудный. Ведь именно в этот период складываются и предъявляются окружающим новые психологические образования подростка. Характер протекания, а также острота кризисных проявлений во многом зависят от чувствительности окружающих взрослых к тем переменам, которые происходят с растущим ребенком. Поэтому, большое значение имеет способность взрослых гибко и оперативно изменять воспитательную тактику, а также перестраивать отношения, с учетом новых потребностей и способностей подростка [2]. Несмотря на глобальные личностные изменения, подросток продолжает оставаться школьником. Учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на задний план. В период подросткового возраста изменяется не только ведущая деятельность, но и ключевые ценностные ориентации и интересы подростка.

Л.С. Выготский считал именно проблему интересов «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка» [2].

Возникновение избирательных или, по определению Л.И. Божович, постоянных (стержневых) личностных интересов, характеризующихся «не насыщаемостью», часто подталкивает старших подростков к постановке отдаленных целей, делает их организованнее и гармоничнее. Стремление занять более самостоятельную жизненную позицию, (в отличие от потерявшей субъективную ценность позиции школьника), вызвано желанием воспитать в себе и проявить особенные, уникальные качества личности [1].

Главными мотивационными линиями этого возрастного периода являются самовыражение, самопознание и самоутверждение. Все эти новообразования связаны с активным стремлением подростков к личностному самосовершенствованию. По мнению Л.С. Выготского, главной новой чертой, которая появляется в психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста, является самосознание более высокого уровня. Которое выступает последней и самой верхней из всех перестроек, которым подвергается психика подростка [2]. Переход к подростковому возрасту можно охарактеризовать глубокими изменениями условий, которые влияют на его личностное развитие. Эти условия касаются уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей, физиологии организма, а также отношений, которые складываются у подростков с взрослыми людьми и сверстниками. Во всем этом проявляется эмоционально-личностный переход от детства к взрослости. Организм ребенка и его психика начинают стремительно перестраиваться и превращаться в организм взрослого человека. Центр духовной и физической жизни ребенка переходит из дома во внешний мир, перемещается в среду ровесников и взрослых. Отношения между сверстниками в группах начинают строиться не только на развлекательных играх, но на более серьезных делах, которые охватывают более широкий диапазон видов деятельности: от личного общения на жизненно важные темы до совместного труда. Вступая во все эти новые виды взаимодействия, подросток должен быть интеллектуально достаточно развит и располагает способностями, позволяющими ему занять определенное место в системе взаимоотношений с ровесниками.

Эмоциональная сфера подростков характеризуется:

1) высокой эмоциональной возбудимостью, из-за которой подростки отличаются вспыльчивостью, крайне бурным проявлением своих чувств и эмоций: они с большим азартом берутся за интересное дело, страстно отстаивают свои интересы и взгляды, способны «взорваться» от малейшей несправедливости, проявленной к себе или своим друзьям;

2) большой устойчивостью эмоциональных переживаний и обидчивостью по сравнению с детьми младшего школьного возраста; так подростки долго не прощают обиды и могут долго находиться в плохом настроении;

3) повышенной готовностью к ожиданию страха, которая проявляется в тревожности. В.Н. Кисловская в своих исследованиях установила, что наиболее высокие показатели уровня тревожности наблюдаются именно в подростковом возрасте. Высокие показатели

уровня тревожности в этом возрасте связаны с появлением интимно-личностных отношений, которые могут вызывать различные эмоции, в том числе глубоко негативные;

4) противоречивостью чувств: зачастую подростки настойчиво защищают своего друга, даже понимая, что тот неправ и достоин осуждения; имея высокоразвитое чувство собственного достоинства, подростки могут заплакать от обиды, понимая при этом, что плакать стыдно;

5) возникновением переживания не только по поводу самооценки, появляющейся у них в результате роста самосознания, но и по поводу оценки подростков другими (чаще всего сверстниками и значимыми взрослыми);

6) высоким развитием чувства принадлежности к группе, из-за которого они болезненнее и острее переживают неодобрение товарищей, чем неодобрение взрослыми, родителями или учителями; у подростков очень часто проявляется страх быть отвергнутым группой сверстников;

7) предъявлением высоких требований к дружбе, в основе которой лежит уже не совместная игра, как в младшем школьном возрасте, а общность интересов и нравственных чувств; дружба для подростка более избирательна и интимна, а также более продолжительна;

8) проявлением яркого гражданского чувства патриотизма или, наоборот, противостояния политическому строю государства.

Именно в этот период происходит формирование системы личностных ценностей, определяющих содержание деятельности подростка, избирательность отношения к людям, оценки этих людей и самооценку, которые характеризует всю сферу его общения.

Личностные особенности могут помочь подростку пережить этот возраст или же наоборот усложнить. Так как основное время подросток проводит в школе, именно учителя и воспитатели должны обеспечить его психологическую безопасность, эмоциональный, психологический комфорт и подготовить к взрослой жизни, вступлению во взрослую жизнь.

Именно в подростковом возрасте происходят положительные изменения в самовосприятии личности, повышается рост самоуважения и повышение оценки себя как личности. И именно в этом возрасте учащиеся наиболее глубоко переживают за свое место в картине мира, задумываются о смысле жизни и своей роли в ней.

Таким образом, подростковый возраст является наиболее благоприятным периодом для создания «правильных» идеалов и, как следствие, для экологического воспитания и образования учащихся на уроках и во внеурочной деятельности.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в Детском возрасте. М: Просвещение, 2004, 124 с.
2. Выготский Л.С. Психология и учитель. Хрестоматия по педагогической психологии. М.: Межд. пед. ак., 1999 с 253-258, 325.
3. Леви В.Л. Искусство быть собой. М.: Знание, 1993, 256 с.
4. Хрестоматия по психологии под редакцией А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1999, 447 с.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

Аникина Татьяна Александровна

*канд. пед. наук, доцент,
ГБПОУ КО «Калужский областной музыкальный колледж
им. С.И. Танеева»,
РФ, г. Калуга*

PATRIOTIC EDUCATION OF THE STUDENTS BY MEANS OF ARTISTIC LOCAL LORE

Tatiana Anikina

*candidate of Pedagogic Sciences, associate Professor,
SBVEI KR “Kaluga regional musical college named after S.I. Taneev”,
Russia, Kalyga*

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия патриотизм с философской и педагогической точек зрения, дано определение понятия художественное наследие, а также выявлены и сформулированы педагогические условия эффективности патриотического воспитания студентов средствами художественного краеведения.

Abstract. In the article the meaning of the notion “patriotism” is revealed, the definition of the notion “artistic heritage” is presented, and the pedagogical conditions of effectiveness of patriotic education of the students by means of artistic local lore are detected and defined.

Ключевые слова: патриотическое воспитание; художественное краеведение; художественное наследие.

Keywords: patriotic education; artistic local lore; artistic heritage.

В периоды глубоких социальных перемен в истории развития народов и стран возрастает значимость такого сложного нравственного качества, как патриотизм. Сегодня патриотизм рассматривается в качестве одного из основных ориентиров в воспитании. В нормативных документах Правительства Российской Федерации и Министерства образования и науки Российской Федерации (Закон РФ «Об образовании», Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российского образования на период до 2020 года, Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года, Концепции патриотического воспитания граждан РФ) патриотическое воспитание рассматривается как одно из приоритетных направлений современного образования.

Духовная сила нации, национальное достоинство, нравственно-патриотический потенциал народа главным образом зависят от того, насколько сохранились, глубоко осознаны и прочувствованы все духовные завоевания прошлых веков.

Каждый новый культурный подъем в истории человечества всегда бывает связан с обращением к прошлому, к лучшему в этом прошлом. Ведь именно историческая память формирует нравственный климат, в котором живет народ. «Память – основа совести и нравственности, память – основа культуры...» [3, с. 147]. Без исторической памяти невозможно сформировать развитое чувство патриотизма и забвение этого, на наш взгляд, явилось причиной тех негативных явлений, которые имеют место сегодня.

Рациональное, зачастую бездумное, упрощенное отношение к столь глубокому чувству, как патриотизм, является одной из причин недостатков в патриотическом воспитании подрастающих поколений. Отсюда следует, что воспитательные цели должны достигаться средствами, соответствующими сущности и особенностям такого качества личности, как патриотизм. В течение длительного периода времени в нашей стране имело место грубое и прямолинейное насаждение идей патриотизма, что привело к появлению у молодежи инстинктивного сопротивления, недоверия и даже неприятия последних. В значительной степени это имело место из-за отсутствия опоры воспитательной деятельности на реальную жизнь и учета всевозрастающего уровня современного человека и его потребностей.

Анализ научной литературы позволил подвести нас к современному пониманию понятия патриотизма. Рассматривая его как способность и потребность личности в воспроизводстве социально-культурного опыта

данной общности (народности, национальности) в системе развития общечеловеческой культуры, на уровне личностного образования – это сложное интегративное качество личности, которое включает в себя эмоционально-чувственный, интеллектуальный и деятельностный компоненты. Через механизм собственной деятельности человек овладевает социально-культурным опытом. Воспитание патриотизма есть целенаправленно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной деятельности формируемой личности по овладению социально-культурным опытом народа в системе развития общечеловеческой культуры ценностей.

Одним из важнейших и действенных средств патриотического воспитания является художественное краеведение. «Любовь к своей Родине – это не нечто отвлеченное; это любовь к своему народу, к своей местности, к памятникам ее культуры, гордость своей историей» [3, с. 166]. Категорию художественное наследие края мы рассматриваем в диалектическом единстве двух ее сторон – как хронологически ограниченную данность (совокупность художественных ценностей) и как процесс непрерывного динамического развития и обновления художественных ценностей (традиций), живущих и обогащающихся за счет сопричастности (сопричастность как проникновение в «жизнь» художественного наследия) и приумножение последних, а также внутреннего переживания этих ценностей.

Рассматривая художественное краеведение как средство патриотического воспитания, мы исходим из того, что в результате общения личности с художественным наследием края создается та необходимая для формирования патриотизма эмоциональная ситуация, когда знания в этой области становятся внутренней убежденностью. В любом патриотическом акте присутствуют три элемента: чувство справедливости перед предками, чувство современности и чувство сопричастности. Первое – по сути, культурно-экологический аспект: уважение и сохранность доставшейся нам материальной и духовной культуры. Второе включает в себя объективный анализ, оценку состояния материальной и духовной культуры общества, определение цели общества и выработку соответствующей позиции. Третье – деятельность в направлении "обогащения", расширения и углубления ценностей материальной и духовной культуры Отечества как лично понятых и принятых. Само понятие "патриотизм" и такие важные его составляющие, как "Отечество", "Родина", нередко трактовались весьма абстрактно и предельно расширительно, что и приводило в значительной степени к их обесцениванию в умах и сердцах подрастающих поколений. Иными словами, столь дорогие и святы для любого гражданина понятия практически теряли свой личностный смысл. Именно поэтому

одним из эффективных путей патриотического воспитания и является наполнение таких понятий, как "Отечество", "Родина", реальным, значимым смыслом. А оно, в свою очередь, осуществляется в результате приобщения будущих учителей к художественному наследию родного края, обеспечивающего:

- связь изучаемого материала с жизнью и практикой;
- глубокое эмоционально-чувственное переживание произведений искусства родного края;
- непосредственный контакт личности студента с художественными памятниками и с имеющимся в них социально-культурным опытом народа;
- обретение личностного смысла художественной ценности, заключенной в памятнике искусства;
- развитие навыков творческой и научно-исследовательской работы;
- активную деятельность по выявлению, собиранию, сохранению, распространению, пропаганде и внедрению в целостный педагогический процесс самого художественного наследия края.

Таким образом, через приобщение студентов к художественным памятникам родного края и осуществляется процесс освоения ими социально-культурного опыта народа.

В педагогической практике превалирует тенденция вооружения студентов абстрактными знаниями. Одновременно происходит занижение роли эмоционально-чувственного познания студентами мира искусства. В организации учебно-воспитательного процесса не используются возможности непосредственного контакта студентов с памятниками художественной культуры края, неумелое и случайное воздействие на их эмоциональную сферу. Все это обуславливает нивелирование в сознании студентов художественного наследия края как патриотически ценного объекта, что вызывает преобладание нейтрально-равнодушной мотивации в структуре отношения к нему у студентов.

В педагогической практике зачастую прослеживается поверхностное, бессистемное приобщение молодежи к художественному наследию родного края, а также недостаточная реализация их творческого потенциала в целях формирования патриотического отношения к последнему.

При разработке педагогических условий мы опирались на концепцию системного подхода в исследовании проблем формирования личности и признание ведущей роли деятельности в ее патриотическом воспитании.

В результате теоретико-экспериментального поиска выявлены следующие педагогические условия эффективности патриотического воспитания студентов средствами художественного краеведения:

- системный подход, включающий все виды деятельности студентов (учебно-познавательную, поисково-исследовательскую, общественно-полезную) при поэтапном формировании у них патриотического отношения к художественному наследию родного края;
- учет индивидуальных и возрастных особенностей изучаемой социальной группы - студенчества;
- активное обогащение тезауруса студентов необходимой информацией в области художественного наследия родного края;
- создание педагогических ситуаций и использование форм педагогического воздействия, стимулирующих эмоционально-психологическую сферу студенческой молодежи посредством активизации эмоционально-чувственных контактов с памятниками художественного наследия края;
- обязательность деятельности студентов по сохранению и воспроизводству художественного наследия родного края посредством использования его в общественно-полезной деятельности.

В нашей статье мы сделали попытку рассмотреть проблему патриотического воспитания студентов средствами художественного краеведения. К сожалению, объем статьи не позволяет раскрыть в полной мере эту проблему, но основные позиции мы попытались обозначить.

Список литературы:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российского образования на период до 2020 г. [Электронный ресурс] // Министерство экономического развития Российской Федерации. – Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/minec/activity/section/Fcp/rasp_2008_N1662_red_08.08. 2009 (Дата обращения: 18.04.2019).
2. Лихачев Д.С. Заметки о русском. – 2-е изд., доп. – М.: Сов. Россия, 1984. – 64 с.
3. Лихачев Д.С. Письма о добром / Дмитрий Лихачев – Санкт-Петербург: БЛИЦ, 1999. – 199 с.

АВТОРСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С. ПУШКИНА

Ахмерова Динара Фирзановна

директор, канд. пед. наук, доцент,
Государственное профессиональное образовательное учреждение
«Анжеро-Судженский политехнический колледж»,
РФ, г. Анжеро-Судженск

Наумкина Юлия Александровна

преподаватель
Государственное профессиональное образовательное учреждение
«Анжеро-Судженский политехнический колледж»,
РФ, г. Анжеро-Судженск

В современной социокультурной ситуации в системе школьного образования становится все сложнее заинтересовать ученика литературой, особенно классической, вызвать его на глубокий и осмысленный диалог, заставить размышлять и излагать собственные мысли. Поэтому на сегодняшний день актуальнейшей проблемой для учителя литературы является расширение методологического ряда в преподавании предмета, поиск новых технологий, методов, приемов.

На наш взгляд помочь решить подобную задачу может использование метода наглядности. Но наглядности не в привычном ее понимании – внешней (иллюстрации, рисунки, графика, произведения станковой живописи, акварель и т. д.), а *внутренней* (то есть, наглядность, представленная в тексте художественного произведения и связанная с авторскими изобразительными приемами письма, восходящими к определенной изобразительной технике, но имеющими свою специфику, обусловленную возможностями изобразительного искусства).

Внутритекстовая наглядность создается авторами при помощи разнообразных приемов. К основным из них можно отнести:

- авторское изображение (описание) картины, портрета, пейзажа, интерьера при помощи словесных образов, ориентированных на читательские зрительные ассоциации;
- симулякр (описание в произведении виртуальной, то есть не существующей в действительности картины);
- искусствоведческое эссе (включение в текст произведения откликов, рецензий, высказываний о картине критиков, искусствоведов, художников слова);

- искусствоведческий комментарий изображенного портрета или пейзажа;
 - экфрасис (др.-греч. ἔκφρασις от ἐκφράζω – высказываю, выражаю) – описание произведения изобразительного искусства или архитектуры в литературном тексте);
 - передача зрительских впечатлений (героев, автора, рассказчика) от изображенного пейзажа, портрета, батальной или бытовой сцены и т. д. [2];
 - аллюзия (лат. allusio – намёк) – стилистическая фигура, содержащая явное указание или отчётливый намёк на некий литературный, художественный, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной речи; упоминание автором произведения имени художника или названия его картины, что предполагает активизацию читательских ассоциаций;
 - реминисценция (лат. reminiscencia, воспоминание) – элемент художественной системы, отсылающий к ранее прочитанному, услышанному или виденному произведению искусства;
 - ономастическая ссылка (антропонимика, теонимика, зоонимика, топонимика).

Хотя внутренняя наглядность и включает такое понятие как экфрасис, однако, она гораздо шире, так как своим предметом имеет не только изображение существующих произведений искусства в тексте, но и подразумевает описание или создание автором «живописных» изображений, не имеющих аналога в реальности. Кроме того, к внутренней наглядности относится также система изобразительных приемов писателя. Внутренняя наглядность, как уже было оговорено, восходит к определенной художественной технике, жанрам и видам живописи.

Изобразительные приемы каждого конкретного писателя во многом напоминают манеру письма, свойственную тому или иному художнику или художественному стилю в целом. Так, художественная техника одних писателей близка к произведениям станковой живописи, к панорамным полотнам. Широкие мазки, отчетливо и детально прописанные образы характерны для изобразительной манеры Н.В. Гоголя и И.А. Гончарова. И.С. Тургенев, напротив, не стремится к детализации в своих литературных портретах. Ему достаточно два-три штриха, чтобы представить своего героя, остальные подробности должен довообразить, дорисовать читатель. Его пейзажи напоминают прозрачные, воздушные акварели, выполненные в технике барбизонской школы.

Вместе с тем ни один писатель не сосредотачивает внимание только на каком-то одном изобразительной приеме или одной изобразительной

технике. Так, например, Н.В. Гоголь в своем словесном письме использует ряд изобразительных техник: панорамную живопись в своих пейзажах, экспрессивные образы в канклавных сценах, приемы шаржирования, окарикатуривания, карандашные зарисовки и даже появившиеся в живописи значительно позже (в 20-е гг. XX в.) сюрреалистические образы [2].

Рассмотрим особенности живописной манеры письма и авторские приемы изобразительности классика русской литературы А.С. Пушкина, который был и остается непревзойденным мастером «быстрого карандаша», кратких, но емких зарисовок. В его творчестве сочетается весь спектр названных приемов использования внутренней наглядности. Поэт и писатель, он является не только умелым рисовальщиком художественных образов, но и нередко влетает в канву повествования произведения изобразительного искусства. Более того, они порой становятся основной темой повествования. Помимо прочего, следует отметить и живописный дар художника слова: его рисунки необыкновенно выразительны, порой лиричны, изредка карикатурны.

Огромное графическое наследие, более полутора тысяч рисунков оставил поэт в своих черновых рукописях, альбомах друзей. Особого внимания для школьного изучения заслуживают автоиллюстрации поэта, а также портреты и автопортреты. Автоиллюстрации не только позволяют увидеть героев, какими их видел автор, но и то многое, о чем думал поэт в момент создания произведения, не вошедшее в текст. Так, поля рукописи «Руслана и Людмилы» испещрены изображением топориков и наконечников стрел. В рукописи же «Евгения Онегина» А.С. Пушкин изображает грустную Татьяну на полях черновика, содержащего текст письма Татьяны к Онегину, в то время как в самом романе им создан лишь психологический портрет героини.

Вот описание двух автоиллюстраций Пушкина: в постели под пологом сидит Татьяна с опущенной головой, темные вьющиеся волосы скрывают ее лицо; другое изображение: героиня стоит, но все также опущено ее лицо, и все также рукой девушка поддерживает голову:

Татьяна то вздохнет, то охнет <...>
К плечу головушкой склонилась.
Сорочка легкая спустилась
С ее прелестного плеча... [4]

Как видим, и в тексте романа и в своих зарисовках автор очень трепетно относится к своей героине, изображение ее исполнено необыкновенного лиризма и психологичности [7].

Говоря об изобразительных приемах А.С. Пушкина, прежде всего, следует отметить лаконизм языка его прозаических произведений,

сдержанность описаний и сжатость характеристик. Однако, картины, изображенные А.С. Пушкиным, необыкновенно динамичны и наглядны. Они напоминают киносценарий, где одна сцена сменяет другую кадр за кадром. А события, лишь частью описанные либо подразумеваемые автором, вызывают в сознании читателя ассоциации, включают работу воссоздающего воображения. Так рождается лента видений.

Часто в своих произведениях Пушкин называет имена художников и названия их произведений. Так, в романе «Евгений Онегин», говоря о чертах Ольги словами Онегина, автор упоминает Мадонну, изображенную Антонисом Ван Дейком:

В чертах у Ольги жизни нет.
Точь-в-точь в Вандиковой Мадоне:
Кругла, красна лицом она,
Как эта глупая луна
На этом глупом небосклоне [4].

Такое упоминание помогает читателю яснее и четче «нарисовать» себе образ, когда автор дает необходимые комментарии.

Называние картины или пояснение автора может быть связано с сюжетом произведения, или представлять собой своеобразную предысторию. Например, описание лубочных картинок на сюжет ветхозаветного «Возвращение блудного сына» в «Станционном смотрителе» дает прозрачный намек на повторение данного сюжета в канве произведения: «... а я занялся рассмотрением картинок, украшавших его смиренную, но опрятную обитель. Они изображали историю блудного сына: в первой почтенный старик в колпаке и шляфоре отпускает беспокойного юношу, который поспешно принимает его благословение и мешок с деньгами. В другой яркими чертами изображено развратное поведение молодого человека: он сидит за столом, окруженный ложными друзьями и бесстыдными женщинами. Далее, промотавшийся юноша, в рубище и в треугольной шляпе, пасет свиней и разделяет с ними трапезу; в его лице изображены глубокая печаль и раскаяние. Наконец, представлено возвращение его к отцу; добрый старик в том же колпаке и шляфоре выбегает к нему навстречу: блудный сын стоит на коленях; в перспективе повар убивает упитанного тельца, и старший брат вопрошает слуг о причине таковой радости. Под каждой картинкой прочел я приличные немецкие стихи» [6]. Как видим, автор «Станционного смотрителя», описывая лубочные картинки, создает свой вариант сюжета картины «Возвращение блудного сына» по мотивам евангельской притчи.

Нередко Пушкин в своих описаниях прибегает к использованию живописного экфрасиса. Так, наиболее ярко это проявляется в

стихотворении «Полководец», в котором он описывает свое посещение «Военной галереи» в Зимнем дворце в Петербурге, где помещены портреты свыше трехсот генералов, участников Отечественной войны 1812 г.:

У русского царя в чертогах есть палата...
Своею кистию свободной и широкой
Ее разрисовал художник быстроокой [5].
.....
Толпою тесною художник поместил
Сюда начальников народных наших сил...
Нередко медленно меж ими я брожу... [5]

Портреты написаны английским художником Доу, специально приглашенным для этого в 1819 г. в Россию, и его помощниками.

А.С. Пушкина более всего среди всех портретов поразил портрет М.Б. Баркляя де Толли, его необыкновенное достоинство и стать военачальника, спокойствие, сосредоточенность и погруженность в свои мысли:

Он писан во весь рост...
...и, мнится, залегла
Там грусть великая...
...Спокойный и угрюмый,
Он, кажется, глядит с презрительною думой [5].

Именно это изображение кисти художника Доу нашло отклик в душе, и как следствие, в творении поэта.

Однако это не единичный случай. Автор отзывается на произведения изобразительного искусства, не только вкрапляя в текст экфрасис, но и создавая собственное литературное произведение как отклик на произведение изобразительного искусства или скульптуру. В этой связи следует упомянуть влияние на поэта творений скульптора Этьена Мориса Фальконе (памятник Петру I) и гравюровщика Н.И. Уткина (гравюра с портрета Екатерины II в Царскосельском парке кисти В.Л. Боровиковского), произведения которых послужили «наглядным» материалом для создания поэмы «Медный всадник», а также описания сцены встречи Маши Мироновой и императрицы Екатерины II в Царскосельском саду («Капитанская дочка»).

Иногда в создании своих пейзажей А.С. Пушкин следует живописной манере разных художественных направлений, или отдельных известных художников, как, например, в описании имений помещиков в повести «Дубровский». Так, описание усадьбы князя Верейского напоминает живописную манеру письма французских художников-сентименталистов XVIII века Жана Антуана Ватто и

Франсуа Буше: «Подъезжая к Арбатову он [Троекуров] не мог не любоваться чистыми веселыми избами крестьян и каменным господским домом выстроенным во вкусе английских замков. Перед домом расстился густозеленый луг, на коем паслись швейцарские коровы, звеня своими колокольчиками. Просторный парк окружал дом со всех сторон» [3]. Мы словно видим наполненные воздухом и непередаваемой игрой света пасторали Франсуа Буше «Отдых крестьян» (частное собрание, Флорида), «Прекрасная кухарка» (1738, Музей Коньяк-Же); окутанные тайной, «дымкой времени», пропитанные «изысканностью нежных цветовых сочетаний, трепетной игрой красочных нюансов и как бы вибрирующих мазков» [1] работы Жана Антуана Ватто «Вид между деревьями в парке Пьера Кроза» (ок 1715. Музей изящных искусств, Бостон), «Вечерние развлечения в саду» (1718–1721. Институт искусств, Чикаго). Несомненно, всех трех художников (и слова и кисти) объединяет манера подачи материала: простота в изображении сельской жизни, но в, то же время, весьма живописная и запоминающаяся.

Богатство эмоциональных оттенков в этих картинах Антуана Ватто подчеркивается пейзажем, окрашенным тонким лирическим чувством, изящной выразительностью поз и жестов, изысканностью нежных цветовых сочетаний, трепетной игрой красочных нюансов и как бы вибрирующих мазков.

Таким образом, используя всю палитру таланта великого поэта, в том числе и как живописца словом, границы урока литературы можно расширить и обогатить живописными образами, превратив его в увлекательное путешествие в мир искусства.

Список литературы:

1. Ватто Антуан. Творчество мастеров стиля рококо [Электронный ресурс]. – URL: http://worldartdalia.blogspot.ru/2012/04/blog-post_9262.html (Дата обращения: 25.03.2019).
2. Наумкина Ю.А. Авторские приемы изображения словом // Российское образование в XXI веке: проблемы и перспективы / Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (24-25 ноября 2011). – Анжеро-Судженск, 2012. [Электронный ресурс]. – URL: <http://asf.ru/upload/sbornik-RO-2011.pdf> (Дата обращения: 25.03.2016).
3. Пушкин А.С. Дубровский // А.С. Пушкин Собрание сочинений в 10-ти т. [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/LITRA/PUSHKIN/dubrowskij.txt> (Дата обращения: 25.03.2019).
4. Пушкин А.С. Евгений Онегин // А.С. Пушкин Собрание сочинений в 10-ти т. [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/LITRA/PUSHKIN/p4.txt> (Дата обращения: 25.03.2019).

5. Пушкин А.С. Полководец. // А.С. Пушкин Собрание сочинений в 10-ти т. [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/LITRA/PUSHKIN/p2.txt> (Дата обращения: 25.03.2019).
6. Пушкин А.С. Станционный смотритель // А.С. Пушкин Собрание сочинений в 10-ти т. [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/LITRA/PUSHKIN/belkin.txt> (Дата обращения: 25.03.2019).
7. Цявловская Т.Г. Рисунки Пушкина. – 2-е изд., пересм. и расшир. – М.: Искусство, 1980. – 446 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Баранова Зинаида Викторовна

магистрант,

Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина,

РФ, г. Рязань

Важнейшая задача современного образования на ближайшее будущее - стать системой, открытой для общества и удовлетворяющей запросы общества. В связи с этим назрела необходимость решения проблемы качественной подготовки специалистов на кардинально новой научно-педагогической основе. Вопросы о качестве образования и оценке его результатов были актуальными во все времена, но проблема обострилась особенно на современном этапе. Это обусловлено рядом факторов: вхождением России в мировую систему образования, введением стандарта нового поколения; возрастающими запросами населения к образовательным услугам.

Общение выступает как сложная и многогранная деятельность, которая характеризуется специфическими знаниями и умениями, которыми овладевает человек в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Залог успешной адаптации человека в обществе это коммуникативность, находящаяся на высоком уровне. Именно она определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

Период дошкольного детства является сензитивным для развития коммуникативных способностей ребенка, ведь именно в этот период зарождаются и интенсивно развиваются отношения с другими людьми.

Человек есть существо социальное и ему характерно общение. В настоящее время обнаруживается глубокая связь предмета общения с внутренним миром человека, с его психикой.

Педагогический процесс, организуемый для детей старшего дошкольного возраста, строится с учетом ведущего для них вида деятельности – игровой деятельности, поэтому традиционно используются игровые технологии, которые, как известно, обладают богатым коммуникативным потенциалом. Именно наполненность роли определенным коммуникативным содержанием способствует овладению детьми эффективными способами общения, последующему переносу этих способов в реальную жизнь.

Высоко оценивая традиционные для дошкольного образования технологии, заметим: необходимо вводить в дошкольное образование инновационные методы и технологии, в ряду которых выделяется проектирование. В основу метода проектов заложена идея о направленности познавательной деятельности дошкольников на результат, который достигается в процессе совместной работы педагога и детей над определённой практической проблемой (темой). Решение проблемы (раскрытие темы) означает применение необходимых знаний и умений из различных разделов образовательной программы дошкольного учреждения и получение результата. Проектная деятельность обучающихся рассматривается как системный компонент учебно-воспитательного процесса, позволяющий построить его на принципах проблемного и деятельностного подходов, личностно-ориентированного обучения, педагогики сотрудничества.

Успех использования метода проектов в практике дошкольного учреждения обусловлен готовностью к этой деятельности педагога, который выполняет функции фасилитатора: он «наводит» ребенка, помогает обнаруживать проблему, провоцирует её возникновение, вызывает у детей интерес к проблеме, пробуждает и поддерживает коммуникативную инициативу, вовлекает в эти процессы родителей обучающихся. В настоящее время «наметилась положительная тенденция к принятию учителями инноваций, однако уровень готовности педагогов к этой деятельности невысок, что снижает результативность вводимых в образовательный процесс новшеств».

Проектная деятельность призвана решить следующие задачи: обучение детей коммуникативности, открытости для новых контактов, построению позитивных отношений друг с другом, с родителями; организация общественно-значимой деятельности; обеспечение опыта самовыражения личности ребенка посредством творческой деятельности.

Проектная деятельность создает благоприятные условия для формирования коммуникативных умений детей, поскольку в рамках

этой деятельности ребенок имеет возможность сделать самостоятельный выбор инструментария, участвует в планировании совместной деятельности для достижения лучшего результата, стремится обосновать правильность выбора.

Реальная потребность в развитии общения старших дошкольников, обусловленная переходом на следующую ступень образования, подтверждает актуальность настоящего исследования. Гипотеза денного исследования заключается в предположении о том, что проектная деятельность способствует оптимизации общения старших дошкольников. Задача работы, представленной в денной статье, состоите экспериментальной проверке этой гипотезы.

Для проверки гипотезы исследования была разработана рабочая учебная программа «Развитие общения старших дошкольников средствами проектной деятельности». Программа была разработана в соответствии с тематикой и количеством занятий типовой программы «Детство» по направлению «Социально-нравственное воспитание детей подготовительной к школе группы» [8].

Темы проектов, предлагаемые старшим дошкольникам, были следующие:

«Школа», «Откуда хлеб на столе?», «Как сделать игрушку», «Народные костюмы, игры, сказки», «Посмотрим друг на друга», «Как заботиться о себе», «Правила дорожного движения», «Праздник нашей Победы», «Мой портрет».

Исследование включало три этапа. Первый, констатирующий, этап был направлен на диагностику исходного уровня развития коммуникативных и организаторских умений у детей подготовительной к школе группы. Второй, формирующий, этап представлял собой работу по технологии проектов, которая проводилась с детьми в течение учебного года. Третий, контрольный, этап был направлен на выяснение тех изменений в коммуникативных и организаторских умениях у детей, которые произошли в результате формирующего этапа.

При подборе диагностических методик, выявляющих развитие общения, я стремилась охватить основные сферы, в которых оно проявляется.

В результате остановились на двух методиках, предложенных Г.А. Урунтаевой. Ю.А. Афонькиной [9]: 1) диагностика коммуникативных умений (методика «Рисуем варежки» [9, с. 195]); 2) диагностика организаторских умений детей в совместной деятельности (наблюдение за самостоятельной коллективной игровой или трудовой деятельностью детей 4-7 лет [9, с. 196]).

По первой методике анализируют, как протекало взаимодействие детей, последующим признакам: умеют ли дети договариваться, приходиться к общему решению, как они это делают, какие средства используют: уговаривают, убеждают, заставляют и т. д.; как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют; как относятся к результату деятельности, своему и партнера; осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования. В чем это выражается; умеют ли рационально использовать средства (всего 5 признаков).

По второй методике анализ протоколов проводят по схеме:

I. Организация деятельности (умеет ли ребенок предложить цель деятельности; умеет ли спланировать содержание деятельности; умеет ли выбрать средства для осуществления деятельности. Как их выбирает: до начала, путем проб и ошибок; по ходу. Умеет ли в случае необходимогоTM изменить первоначальный выбор средств; умеет ли объективно оценить общий результат и вклад каждого, каковы критерии этой оценки; умеет ли соотнести полученный результате планируемым).

II. Организация взаимодействия участников деятельности (умеет ли ребенок учитывать мнение партнера, подчиняться его требованиям; умеет ли распределять обязанности с учетом возможностей и интересов каждого ребенка; умеет ли следить за соблюдением правил, порядка, адекватно реагировать на их нарушения; умеет ли справедливо решать спорный вопрос без вмешательства взрослого; умеет ли объективно оценить отношение партнера к порученному делу. Поощряет ли и как его достижения в процессе деятельности; умеет ли проявить самокритичность, вовремя заметить и исправить ошибки).

Во второй методике оцениваются II признаков.

Для интерпретации результатов я разработала критерии оценки признаков по специальной шкале: по каждому из названных признаков ребенок может получить от 0 до 2 баллов в зависимости от того, насколько в нем выражен тот или иной признак из перечисленных выше. Для каждого признака были разработаны определенные критерии. Коммуникативные умения оценивались по шкале от 0 до 10 баллов, организаторские — от 0 до 22 баллов. В ходе исследования было выделено 5 уровней развития коммуникативных и организаторских умений у детей: очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий.

В ходе работы над каждым проектом старшие дошкольники должны были объединяться в малые группы из 2 - 10 человек для того, чтобы выполнить определенную часть проекта, например, оформить плакат, составить сказку для драматизации, придумать продолжение сказки, оформить коллаж, создать портфолио, оформить выставку и т. д.

Для анализа развития общения детей в процессе совместной деятельности детей и взрослых приведем описание одного проекта. Проект «Посмотрим друг на друга» состоял из трех этапов. В данном проекте я работала со следующими эмоциями: радость, гнев, удивление (интерес), страх, грусть.

На первом этапе работы знакомили детей с эмоциями, с особенностями внешнего проявления эмоциональных состояний. Обращали внимание на мимику (выразительные движения мышц лица: губы, брови, лоб). Для закрепления материала использовались психологические этюды, а также игры: «Волшебная коробочка», «Посмотри и угадай».

Второй этап проекта предполагал создание коллажа «Эмоции». Предварительно, во время знакомства с эмоциями, я просила детей найти дома в журналах, вырезать и принести фотографии, передающие различные эмоции. А также просили родителей принести из дома старые журналы. Работа велась в малых группах. Договорившись об идее и плане ее реализации, дошкольники приступили к поиску фотографий, передающих эмоции. Детей просили помочь друг другу определять эмоции. После этапа поиска дети совместно с педагогом, просмотрев фотографии, выяснили, что оказалось мало фотографий, передающих эмоции: «Страх», «Гнев» и «Удивление». Было принято решение дорисовать рисунки и пиктограммы с недостающими эмоциями, распределив задание между собой. Следующий шаг предполагал оформление коллажа. В процессе оформления коллажа дети следили за соблюдением правил, плана, помогали друг другу наклеивать, раскрашивать. В конце работы была проведена рефлексия.

Третий этап работы по проекту предполагал знакомство с пантомимой. Детям было предложено выполнить пантомимическую гимнастику, поиграть в игры «Передай предмет» и «Изобрази и угадай животного». На данном занятии, кроме знакомства с приемами пантомимы, дети активно использовали такой психический процесс, как воображение.

На следующем занятии я предложила детям разыграть сказку-пантомиму. Таким образом, я попыталась обобщить всю работу по проекту «Эмоции».

Суть работы по подготовке сказки заключалась в следующем: дети работают в малых группах из 2-7 человек, работа с каждой группой ведется отдельно, дети коллективно выбирают сказку, размышляют, какие эмоции можно в ней передать, распределяют роли, репетируют, подбирают декорации и костюмы. Перед детьми стояла задача изобразить героев как можно выразительнее, чтобы во время спектакля, гости, и другие дети из их группы догадались, какая это сказка.

В процессе наблюдения за репетициями я обращала внимание на то, как дети договариваются, обсуждают движения, жесты, мимику, помогают друг другу найти правильное решение передачи образа. Потенциал взаимного обучения в данном случае очень высок: дети бурно реагировали смехом или репликами на наиболее удачное изображение героя, пытались подсказать, скорректировать менее удачную и невыразительную передачу образа. Качество передачи образа улучшалось за счет репетиций и советов более эмоциональных и пластичных детей менее артистичным.

Кульминацией проекта было представление сказки-пантомимы для гостей из средней группы и для всех детей данной группы. Задача публики была угадать сказки и героев, оценить и попытаться передать наиболее удачные приемы, которые дети показали: например, как сердятся медведи, как испугалась Красная Шапочка и т. д. Дети получили огромное удовольствие от выступления, для них это было необычно и весело.

Подводя итоги, можно сказать, что благодаря данному проекту дети получили возможность проявить себя и общаться; познакомились с основными эмоциями; учились контролировать собственное поведение и эмоции; развивали воображение; получили возможность работать на уровне сотворчества со сверстниками и взрослым, создавая совместный продукт; развивали познавательную активность; получили возможность развивать самостоятельность и инициативу.

Для подтверждения гипотезы исследования проведем сравнительный анализ констатирующих и контрольных замеров: рассмотрим динамику развития коммуникативных и организаторских умений, начав с анализа выборочного среднего.

Сначала рассмотрим средние значения организаторских умений у детей до и после формирующего эксперимента. При обработке результаты сравнивались показательно диагностическим методикам. Среднее значение показателя организаторских умений до эксперимента равно 8,6 балла, а после проведения формирующего эксперимента — 12,2 балла. Можно констатировать увеличение показателя уровня развития организаторских умений в среднем по выборке на 3,6 балла. Таким образом, данные, полученные в ходе диагностики дошкольников, позволяют судить о более высоком уровне развития организаторских умений у детей, прошедших опытно-экспериментальную работу. Далее рассмотрим средние значения показателя уровня развития коммуникативных умений. До эксперимента среднее значение данного показателя было равно 4,7 балла, а после проведения формирующего эксперимента оно увеличилось на 2 балла и составило 6,7.

Показатель организаторских умений дошкольников распределился по уровням следующим образом (значения в % от всей совокупности): до проведения эксперимента 23% детей имели очень низкий уровень развития данных умений, а после проведения эксперимента — 0%. Сначала низкий уровень развития умений имели 32,4 % детей, а после проведения эксперимента их доля снизилась до 21,4 %. Средний, высокий и очень высокий уровень развития организаторских умений до эксперимента имели 33,8 %, 10,8 % и 0 % детей соответственно, а после проведения формирующего эксперимента 37,8 %, 28,4 % и 12,2% — соответственно.

Показатель коммуникативных умений дошкольников распределился по уровням следующим образом (значения в % от всей совокупности): до проведения эксперимента 8,1 % детей имели очень низкий уровень развития данных умений, а после проведения эксперимента все дошкольники перешли на следующий уровень развития умений. При этом, доля низкого уровня развития умений тоже снизилась: до эксперимента на данном уровне находились 36,5 % детей, а после проведения эксперимента всего 16,2 %. Средний, высокий и очень высокий уровень развития коммуникативных умений до эксперимента имели 33,8 %, 21,6 % и 0 % детей соответственно, а после проведения формирующего эксперимента 43,2 %, 14,9 % и 25,7 % — соответственно.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что формирующий эксперимент оказал положительное воздействие на развитие данных умений: особенно заметна положительная динамика на крайних уровнях. Обобщая изложенное, можно заключить, что проектная деятельность выступает как средство развития общения старших дошкольников.

Проведенная опытно-экспериментальная работа в целом подтвердила выдвинутую гипотезу о том, что проектная деятельность способствует оптимизации общения старших дошкольников. Общение старших дошкольников в проектной деятельности имеет следующие особенности: в процессе обсуждения идеи проекта и плана ее реализации, а также выполнения и презентации проекта развиваются коммуникативные и организаторские умения детей: дети учатся основам целеполагания, поиска решения задач, планирования, прогнозирования, контроля, оценки.

Дети, участвовавшие в формирующем эксперименте, стали лучше согласовывать свои действия, проявлять доброжелательное отношение к сверстнику, отступать от личных желаний ради достижения общей цели, организовывать деятельность и взаимодействие участников деятельности.

В группе детей появилось своеобразное чувство принадлежности к коллективу, которое психологи называют! «чувством МЫ». Общение детей и взрослых в проектах способствовало преодолению детского эгоцентризма.

Кроме того, грамотное (с учетом психологических особенностей возраста) применение метода проектов может привести в работу дошкольных образовательных учреждений принципиально иную, по сравнению с традиционным подходом, систему взаимоотношений взрослых и детей, новый подход к познавательной деятельности детей, основанный на уважении их интеллектуальных и творческих возможностей, сотрудничестве.

Программа и результаты опытно-экспериментальной работы могут быть использованы при подготовке к школе детей старшего дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях, в сфере дополнительного образования детей.

Список литературы:

1. Пирязева Т.В., Хусточка В. Авторская поздравительная открытка как средство формирования культуры общения в семье / Современные информационные технологии в образовании, науке и промышленности VII Международная конференция: V Международный конкурс научных и научно-методических работ: III конкурс Научное школьное сообщество. Сборник трудов / редактор и составитель Т.В. Пирязева. - М.: Издательство «Спутник +», 2017. - с. 281-284.
2. Пирязева Т.В., Хусточка В. Любимым мужчинам посвящается...: Проект для VI Международного конкурса «Хочу быть модельером!». - М.: ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ)», 2016.
3. Педагогика / Л.С. Подымова, Е.А. Дубовицкая, Н.Ю. Борисова, Л.И. Духова: учебник для бакалавров. - М., 2012.
4. Булатова Е.А. Проектная деятельность как способ развития личности студентов и их профессиональной подготовки. - Н. Новгород: ННГАСУ, 2015.
5. Зиангирова Л.Ф. Развитие познавательной активности старшеклассников в процессе проектной деятельности : монография / Л.Ф. Зиангирова. - Саратов : Издательство «Вузовское образование», 2015. - (Высшее образование).
6. Каширин В.П. Мотивация учебно-познавательной деятельности // Вестник Российского нового университета. - 2013. - Выпуск 1. - С. 44-48.
7. Зиновьева Т.И. Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности // Среднее профессиональное образование, – 2016, – № 8, – С. 8-11.
8. Зиновьева Т.И. Педагогическая коммуникация в подготовке учителя: противоречия и пути их преодоления // Начальная школа, – № 6, – 2013, – С. 95-98.
9. Кириенко С.Д. Интеграция содержания образования в практике работы ДОУ // Начальная школа Плюс До и После. – 2011, – № 10.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ПРАВА

Герлис Яна Павловна

*учитель обществознания первой категории
ГБОУ Гимназии № 261 Кировского района г. СПб,
РФ, г. Санкт - Петербург*

Семенов Владислав Юрьевич

*канд. психол. наук, инженер-инспектор первой категории
службы экстренных вызовов 112,
СПб ГКУ «Городской мониторинговый центр»,
РФ, г. Санкт - Петербург*

DEVELOPMENT OF PERSONAL POTENTIAL AND CIVIC POSITION OF PUPILS IN SOCIAL STUDIES LESSONS AND LAW LESSONS

Yana Gerlis

*social studies teacher of the first category of the Gymnasium № 261
of the Kirovsky district of St. Petersburg,
Russian Federation, St. Petersburg*

Vladislav Semenov

*candidate of psychological Sciences, engineer-inspector
of the first category of emergency call service 112,
City monitoring center,
Russian Federation, St. Petersburg*

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос развития личностного потенциала обучающихся через осознание ими своих прав и обязанностей в обществе. Приведены различные формы занятий по обществознанию и праву, которые помогают сформировать гражданскую позицию школьников, знакомят их с социальными ролями.

Abstract. The article deals with the development of the personal potential of pupils through their awareness of their rights and responsibilities in society. Various forms of social studies lessons and law lessons are given, which help to form a civic stand of schoolchildren and introduce them to social roles.

Ключевые слова: личностный потенциал; гражданственность; нормы права.

Keywords: personal potential; civic consciousness; rules of law.

Возможность развития личностного потенциала и формирование гражданской позиции обучающихся являются важнейшими аспектами в процессе изучения политико-правовой информации на уроках обществознания и права. А.А. Реан подчеркивает, что к важной особенности мышления подростков относится способность анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в абстрактных суждениях. В этом возрастном периоде происходит становление мировоззрения, отмечается возникновение интересов к разнообразным абстрактным философским проблемам: религиозным, политическим, этическим [2]. Развитие интеллекта в подростковом возрасте позволяет школьникам лучше понять свою принадлежность к государству, в котором они живут, критически относиться к принятым в нём правовым нормам, осознавать гражданские права и обязанности детей и взрослых. В гуманитарных науках гражданственность определяется через высокий уровень социализации личности, группы лиц, как их качественное состояние, проявляющееся в высокосоциальном использовании своих прав и свобод, тесно связанных с личной и коллективной ответственностью и необходимостью выполнять свои обязанности в интересах общества. Гражданственность - это степень усвоения индивидом гражданских добродетелей и ценностей, в результате чего он становится гражданином [4].

По мнению Д.А. Леонтьева, личностный потенциал лежит в основе личностной автономии, самодетерминации и саморегуляции личности [5]. Несомненно, задачи формирования мотивационных составляющих и становления векторов, основ гражданско-правового воспитания у современных школьников, являются первостепенными для учителя обществознания и права. Важно заложить основы, помочь подростку определиться и осознать свою роль в правовом, демократическом государстве. На уроках права ученики знакомятся с важными для себя, как на данном этапе взросления, так и для дальнейшей жизни нормативно-правовыми актами. Школьники "по кирпичикам", по отдельным элементам сохраняют в своём сознании нормы права, отражающие стройный, высокоорганизованный узор правовой системы страны.

Психолого-педагогические особенности духовно-патриотического воспитания как части нравственного воспитания школьников нашли глубокое и всестороннее осмысление в трудах Л.С. Выготского, В.А. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, В.А. Сластенина,

С.Т. Шацкого [3]. Само по себе «воспитание» как ведущую категорию, рассматривали представители наиболее известных в педагогике научных школ, среди них: И.А. Зимняя, Л.В. Байбородова, С.Д. Полякова, Л.И. Новикова, Л.И. Маленкова, Е.В. Бондаревская и др. В современной системе образования воспитанию патриотизма, гражданственности уделяется первостепенное внимание как условиям развития личностного потенциала обучающихся. В образовательных учреждениях систематически происходят соответствующие мероприятия, совершаются походы в исторические музеи и места, проводятся тематические занятия, уроки. На уроках права и обществознания особенно ценится возможность игрового компонента обучения в форме проведения правовых диспутов, обсуждений, чтений, учебных судов. Это помогает развить потенциал обучающихся, расширить их знания о политико-правовых процессах. Ребята знакомятся с деятельностью участников судебного процесса: с полномочиями судей, работой прокурора в качестве обвинителя, адвоката – представителя стороны защиты, узнают о роли свидетелей, экспертов-криминалистов, криминологов, а также об аспектах судебной психологии, виктимологии (науке о поведении жертвы). Подобным образом в образовательном процессе можно провести игру, нацеленную на воссоздание политического процесса. Ученики могут провести политические дебаты, подготовить свою политическую программу или программу партии. В рамках обучения в 5-7 классах игровой компонент отлично подходит для изучения профессий и символики Российской Федерации.

Остается заключить, что развитие правового потенциала, раскрытие и анализ формирования гражданственности и патриотизма актуальны и приоритетны для современной России. В процесс образовательной деятельности включена задача активного содействия становлению личности как носителя права и демократии, формирования ответственного гражданина - суверена с его правами, свободами и обязанностями. Изучение обществознания и права помогает обучающимся лучше узнать свою страну, сравнивая её с другими странами мира, анализируя социально-культурные, экономические, политические и психологические аспекты общества. Вместе с тем, представляется очевидным, что богатейшее культурно-историческое наследие нашей страны находит своё содержательное отражение во всех предметных дисциплинах, раскрывающих основы точных или гуманитарных наук. Это сказывается на толерантности ко всему, что нас окружает. Д.С. Лихачев был убеждён, что воспитывать нужно не столько манеры, сколько то, что выражается в манерах, - бережное отношение к миру: к обществу, к природе, к животным и птицам, к растениям, к красоте местности, к прошлому тех мест, где живёшь [1].

Список литературы:

1. Лихачев Д.С., Письма о добром [Текст] / Дмитрий Лихачев. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. – 160 с. – (Азбука-классика. Non-Fiction).
2. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / Под общей ред. А.А. Реана. - СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 656 с.
3. Сенюк Д.С., Духовно-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе туристско-краеведческой работы [Текст]: дис. канд. пед. наук / Д.С. Сенюк, М., 134 с.
4. Словарь терминов и понятий по обществознанию [Текст] / автор-составитель А.М. Лопухов; вступит. слово А.А. Стрельцов. – 10-е изд. – М.: АЙРИС-пресс, 2017. – 512 с. – (От А до Я).
5. Современная психология мотивации [Текст] / Под ред. Д.А. Леонтьева. - М. : Смысл, 2002. — 343 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В 5 КЛАССЕ В СВЯЗИ С ВВЕДЕНИЕМ ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гнездилова Анастасия Александровна

студент,

*Воронежский государственный педагогический университет,
РФ, г. Воронеж*

Курс биологии в 5 классе – является переходным моментом в обучении детей, когда ребенок переходит от изучения общих сведений о живой природе к узким наукам, таким, как и биология в частности. Идет накопление узкобиологических понятий, формируется научное мировоззрение. Устанавливаются связи между процессами и явлениями в мире живой природы [1, с. 39].

Стандарты нового поколения требуют формирования как предметных умений, так и метапредметных, что можно реализовать через содержание учебного материала учебника «Биология. 5 класс» (авт. И.Н. Пономарева и др.). Данный учебник соответствует всем требованиям ФГОС. Он с одной стороны, сохранил подходы, оправдавшие себя в практике преподавания в предшествующие годы, а с другой стороны, приведен в соответствие с требованиями сегодняшнего дня. Учебник красочно оформлен, структура учебника позволяет организовать работу в группах и парах. Учебные задания разработаны

в соответствии с требованиями государственного стандарта основного общего образования [2, с. 47].

Переход в 5 класс для ребенка – это шаг в неизведанное, в новую жизнь. На этом рубеже просыпается любопытство и стремление к исследованию неизвестного. К тому же, известно, что даже самое маленькое, но самостоятельное исследование способствует заметному росту интеллекта детей. В следствие этого на уроке часто используются технологии, позволяющие ребенку находить ответы на вопросы самому или при работе в паре, что так же формирует коммуникативные навыки и умею слушать мнение со стороны. Важно создавать для ребенка условия, в которых он сможет самостоятельно выбрать пути достижения цели и лишь немного корректировать его план в случае серьезных ошибок в нем.

Использование само- и взаимопроверки повышает уровень ответственности у ребенка, что формирует способность анализировать свои действия и предугадывать результат еще до начала работы.

Кроме того, на уроке должны быть учтены любые варианты развития событий, для того, чтобы грамотно направить ребенка на нужный курс [3]. Так же важным аспектом при изучении биологии является экологическое воспитание и воспитание любви к своей Родине. Это возможно через дополнительные задания о флоре и фауне края или через видео и фотографии природы, которые способствуют осознанию ребенка роли человечества на планете. Возможно посещение музеев и заповедников и проведение виртуальных экскурсий.

В качестве примера реализации ФГОС в 5 классе прилагается конспект урока.

Комбинированный урок по теме:
«Экологические факторы среды».

(И.Н. Пономарева, И.В. Николаев, О.А. Корнилова)
Биология, 5 класс.

Учебные задачи:

1. Образовательные: обеспечить усвоение знаний о типах экологических факторов среды и их характеристики.
2. Развивающие: развить умения слушать собеседника и выражать свои мысли.
3. Воспитательные: воспитать любовь к природе, к животным и растениям. Нацелить на оказание помощи природе.

Средства обучения:

Компьютер (ноутбук), мультимедиа-проектор, экран, мультимедиа-презентация.

Ход урока:

№/п	Этапы	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	УУД
1	Мотивация	Ребята, вот мы каждый день с вами чистим зубы. Как вы думаете, количество бактерий во рту от этого уменьшается? Оказывается, в полости рта живет до 70 000 бактерий.	Слушают учителя.	
2	Актуализация знаний	Если мы говорим о бактериях во рту, как будет называться эта среда обитания для бактерий? Давайте решим кроссворд самостоятельно и выпишем буквы, обозначенные желтым цветом, чтобы затем получить слово. А кто-то один из вас попробует распределить на доске организмы, согласно среде их обитания.	Организованная.	
3	Целеполагание	Какое же зашифрованное слово получилось? А может ли как-то изменяться среда или она постоянна? Поясните свой ответ. Постоянна. А давайте представим, что живут те же бактерии в ротовой полости, но вдруг человек съел кислый лимон или сходил к стоматологу. В таком случае, среда изменится? Как вы считаете, почему? А что же может измениться? Что может повлиять на среду, чтобы она изменилась? Изменяется. А что же может измениться? Что может повлиять на среду, чтобы она изменилась? Как мы можем назвать такие условия? Если не справляемся, то откроем РГ на с. 42 и попробуем сформулировать определение. Так какой же будет наша сегодняшняя тема урока?	Среды Постоянна/ изменяется Любые непред- сказуемые ответы Называют тему	целеполагание (Р), учет разных мнений (К), разрешение конфликта (К)?

<p>4 Освоение нового материала</p>	<p>Как вы можете видеть из схемы 39, эти факторы делят на 3 группы. Давайте с вами при помощи учебника на с. 78-79 заполнить схему 39 в РГ на с. 42.</p> <p>Проверим, что у вас получилось. Послушаем нескольких человек. Одним из слов кроссворда был автотроф. Какой же фактор неживой природы необходим для него? К каким парствам принадлежат автотрофы? Как вы считаете, каким еще организмам необходим свет?</p> <p>Давайте поработаем в парах. Из предложенного текста 1 вариант найдет и выпишет значение света для растений, а 2 вариант для животных. Поделитесь друг с другом тем, что узнали. Послушаем несколько вариантов. Есть у кого-то дополнения? 1 вариант читает, 2 вариант записывает.</p> <p>Послушайте, какая красивая музыка. Давайте встанем и все вместе закроем глазки, представим, что мы птицы, летящие к солнцу. Покажите, как вы летите. Как ночью засыпает ежик? Как тянется молодое растение к свету? Как греется лисичка в первых весенних лучах?</p> <p>Давайте с вами посмотрим и подумаем, какое же влияние оказывают люди на природу? (спрашивает, что дети думают о каждой фотографии и поясняет, если непонятно)</p> <p>Биосферный заповедник один из крупнейших заповедников Воронежской области. В нем сохраняют так же и флору.</p> <p>Так как же влияет человек на природу? (и хорошо и плохо).</p> <p>Защипем в РГ на с. 43 в схему 41 самостоятельно примеры – и + влияния человека на природу при помощи слайдов или учебника. Что у вас получилось? Как же мы с вами можем повлиять на природу вокруг нас?</p>	<p>Свет</p>	<p>извлечение необходимой информации из текстов (II), поиск и выделение необходимой информации (II)</p>
------------------------------------	--	-------------	---

5	Закрепление изученного материала	Предлагаю вам еще раз вспомнить, какие же бывают виды экологических факторов и заполнить схему 42 на с.44 в РГ. 1 работает у доски. Проверим. Все у нас получилось? Почему не получилось?	Записывают схему. Проверяют и исправляют неточности.	выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью (К), аргументация своего мнения и позиция в коммуникации (К), установление причинно-следственных связей (П)
6	Рефлексия	Как же мы с вами можем повлиять на природу вокруг нас? Можем ли мы оказывать влияние на природу не напрямую, а косвенно? Как? Какой вывод мы можем сделать?	Отвечают на вопросы	- осознанное и произвольное построение речевого высказывания (К), следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям (Л)
7	Эмоциональная рефлексия	И напоследок. Что бы вы хотели пожелать сами себе? Какое послание отправили бы себе в будущее?	Отвечают на вопросы	- осознанное и произвольное построение речевого высказывания (К), нравственно-этическое оценивание усваиваемого содержания (Л)
8	Домашнее задание	1. § 18 2. Составить рассказ на тему: «Как я помог/не навредил природе»	Записывают домашнее задание	

Список литературы:

1. Браверман Э.М. Развитие метапредметных умений на уроках. Основная школа. М.: Просвещение, 2012. – 80 с.
2. Чернобай Е.В. Технология подготовки урока в современной информационной среде: пособие для учителей общеобразоват. Составитель: Соколова С.И., старший преподаватель кафедры методики преподавания предметов ЕМЦ ГАУ ДПО СОИРО учреждений/ Е.В. Чернобай. - М.: Просвещение, 2012. – 56с. - (Работаем по новым стандартам).
3. Сайт издательство «Просвещение» <http://www.prosv.ru> (серия литературы «Работаем по новым стандартам», видеолекции, методические рекомендации).

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Наумова Любовь Владимировна

*воспитатель,
МАДОУ детский сад № 16,
РФ, г. Екатеринбург*

FEATURES OF ADAPTATION OF CHILDREN TO PRESCHOOL CONDITIONS EDUCATIONAL ORGANIZATION

Lyubov Naumova

*teacher, MADOU kindergarten № 16,
Russia, Ekaterinburg*

Аннотация. В статье исследованы особенности адаптации детей раннего возраста в дошкольных учреждениях образования. Выделено три фазы адаптационного процесса. Дан теоретический анализ психологической адаптации. Раскрыты причины тяжелой адаптации к условиям дошкольного учреждения. Проведен анализ проблем адаптации детей.

Abstract. The article investigates the features of adaptation of young children in preschool education. There are three phases of the adaptation process. The theoretical analysis of psychological adaptation is given. Disclosed reasons for the poor adaptation to the preschool. The analysis of the problems of adaptation of children.

Ключевые слова: ребенок, адаптация, развитие, семья, дошкольное учебное заведение.

Keywords: child, adaptation, development, early age, family, preschool educational institution.

Актуальность исследования. Общее состояние образования характеризуется динамичностью. Это требует перестройки педагогического процесса на всех уровнях, начиная с раннего детства. Потребностью настоящего является повышение эффективности и качества работы дошкольных учреждений, гармоничного развития и подготовки к следующему этапу развития детей, что позволяет повысить уровень их адаптации, прогнозировать и упреждать возникновение проблем дезадаптации ребенка. Необходимо отметить, что дезадаптация детей, вызванная активизацией деструктивно направленных факторов личностного и социального характера, которые оказывают влияние на формирование личности и ее психологическую готовность к восприятию нового вида деятельности, вызывают трудности в усвоении новых знаний, и препятствуют развитию умений и навыков, необходимых на данном этапе развития, и проектируют как ожидаемые, так и неожиданные проблемные ситуации.

Цель статьи – теоретическое исследование адаптации детей в условиях дошкольного учебного заведения.

Изложение основного материала. Адаптация детей младшего возраста, как правило, определяется путем их поступления в дошкольное учреждение, так это процесс и результат согласования ребенка с окружающим миром дошкольного образования, адаптация к новой обстановке, к структуре отношений, как с педагогами, так и со сверстниками, установления соответствия поведения принятым в группе нормам и правилам.

По мнению О. Родионовой, адаптационный период в раннем возрасте характеризуется следующими факторами: «эмоциональный стресс, тревога (различной степени тяжести) или наоборот – задержка развития» [6, с. 10]. Успех адаптации зависит от эмоционального состояния ребенка.

По результатам многих исследований установлено, что процессы адаптации являются важным показателем онтогенетического развития ребенка.

Так, сказал Л. Божович, что психические характеристики формируются в процессе адаптации ребенка к требованиям окружающей среды. Затем они приобретают самостоятельное значение и в порядке обратного влияния начинают определять дальнейшее развитие ребенка [1].

С точки зрения Ж.Пиаже помогает организму адаптироваться к окружающей среде, особенно к интеллекту [1]. Дети, за Ж. Пиаже имеют врожденную потребность адаптироваться к окружающей среде, эта потребность формируется средой ребенка, которая его стимулирует, обеспечивая большое количество задач по адаптации.

Прием ребенка в дошкольную организацию связан с необходимостью адаптации к новой социальной ситуации, нормам и требованиям, а также с развитием новых социальных ролей и отношений со сверстниками и взрослыми.

По словам О. Смирновой, каждый ребенок по-разному реагирует на трудности адаптации, но есть и общие черты. Так, у детей в возрасте до трех лет в период адаптации проявляются тревожность, страх, депрессивные реакции (торможение, вялость, безразличие). Особенности детей трех лет в том, что они обладают повышенной возбудимостью, раздражительностью, капризностью, упрямством и негативностью, полностью выражены в домашних условиях, как протест и служат своеобразной эмоциональной разрядкой психического напряжения, которое сдерживалось в дошкольном возрасте.

По наблюдениям психологов, наиболее критический возраст для адаптации: от 9-10 месяцев до 1 года 6 месяцев и с 3 до 3,5 лет. Средний срок адаптации детей в норме составляет (по мнению психологов) в детском саду – 7-10 дней [4, с. 38].

В ходе комплексного исследования, проведенного учеными из разных стран, были выделены три этапа процесса адаптации:

1. Острая фаза или период дезадаптации. Сопровождается различными колебаниями соматического состояния и психического статуса, что приводит к похудению, частым респираторным заболеваниям, нарушениям сна, снижению аппетита, регрессу в развитии речи (длится в среднем один месяц).

2. Подострая фаза или собственно адаптация. Она характеризуется адекватным поведением ребенка, то есть, все изменения уменьшаются и регистрируются по отдельным параметрам на фоне замедленного темпа развития, особенно психического, по сравнению со средними возрастными нормами (длится три-пять недель).

3. Период компенсации или регулировки фазы.

Она характеризуется ускорением темпа развития, в результате дети к концу учебного года преодолевают указанную выше задержку темпов развития, дети начинают ориентироваться и вести себя более спокойно.

Анализируя научные источники, мы определили, что психологи выделяют такие особенности адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения: во-первых, это легкость адаптации, в течение которого

негативные изменения в поведении ребенка нормализуются в течение 10-15 дней, ребенок прибавляет в весе, адекватно ведет себя в коллективе, болеет не чаще обычного; во-вторых, это адаптация средней тяжести, которая проявляется в том, что изменения в поведении ребенка нормализуются в течение месяца, при этом ребенок теряет вес в короткий срок, может быть заболевание длительностью 5-7 дней, есть признаки психического стресса; в-третьих, эта тяжелая адаптация длится от 2 до 6 месяцев, ребенок часто болеет, теряет уже имеющиеся навыки, может наступить как физическое, так и психическое истощение организма.

По словам Джона Робертсона можно выделить следующие фазы адаптации ребенка к дошкольному возрасту и определить их особенности [3, с. 1].

Таким образом, психологическими особенностями фазы «протеста» является то, что в этот период ребенок испытывает сильный шок, плачет по матери, проявляет признаки паники, не отпускает мать, когда она приходит, и сопровождает ее плачем.

Особенности следующей фазы адаптации - это фаза «отчаяния», во время которой ребенок погружается в себя, становится неуравновешенным и несчастным, нарушается питание, ритм сна, появляются негативные привычки.

В фазе «отчуждения» отмечают следующие особенности: ребенок теряет интерес к родителям, для него уже безразлично, посещают его или нет, а после возвращения домой ребенок может сначала игнорировать родителей, отворачиваться от них. В ближайшие несколько недель или даже месяцев, его поведение нарушается: ребенок может стать непослушным, неуравновешенным, склонным оставаться с родителями, боясь их отпустить.

По данным научных источников, показателями адаптации ребенка, то есть критериями его успешной адаптации к дошкольному возрасту являются состояние психологического комфорта (благополучия), отсутствие напряжения в общении, принятие сверстниками, благоприятное взаимодействие с педагогом, адекватная реакция на разлуку с матерью.

Наблюдения и анализ поведения маленьких детей выявили этапы привыкания ребенка к дошкольному образованию, которые в большинстве случаев проходят все дети и особенности их протекание.

Психологические особенности первого этапа заключается в том, что практически у всех детей имеются признаки нестабильности в эмоциональной сфере, психологического дискомфорта. Вероятно, нет ребенка, который не беспокоился бы о своей разлуке с семьей. Дети отказываются общаться с другими людьми, от игрушек, болезненно реагируют на расставание с родителями – крик при расставании и встрече с ними.

В группе ведут себя беспокойно, часто капризно, плачут, бывает, что ребенок не может успокоиться, постоянно спрашивает о маме, просит пойти домой, может отказаться от еды.

В занятиях и групповых играх, организованные педагогом, дети не включаются, не видят ярких игрушек, которые есть в группе, отдают предпочтение любимой игрушке, привезенной из дома. К сверстникам и воспитателям относятся равнодушно или уклоняются от них.

На втором этапе в процессе адаптации наблюдаются следующие особенности: дети из множества незнакомых взрослых идентифицируют педагога для себя, начинают реагировать на его обращение по имени, отвечают на ласки и предложения поиграть, обращаются к нему за помощью и поддержкой, если возникают трудности в соблюдении рутинных процедур и если что-то не получается. Дети стараются найти утешение в воспитателе, когда скучают по дому и разлуке с матерью: они стремятся к постоянному физическому контакту, хотят получать внимание и ласку, положительную оценку своей деятельности и уверенность в том, что, поскольку за ними придут родители, ребенок сможет постоянно следовать за воспитателем [5, с. 6].

Особенностями третьего этапа является то, что дети начинают активно пользоваться игрушками, которые есть в группе, исследовать незнакомые предметы и окружающую обстановку. Дети активно привлекают внимание воспитателя и стремятся привлечь его в свою деятельность, при возникновении трудностей в игре обращаются за помощью, отвечают на предложения поиграть вместе. На данном этапе дети начали включаться в обще групповые подвижные игры и занятия.

Определяют следующие особенности адаптации детей на последнем этапе: у ребенка наблюдается интерес к другим детям, потребность в общении с ними, дети стремятся привлечь к себе внимание товарища, улыбаются при встрече с ровесником, заглядывают в глаза, предлагают игрушки стремясь удержать его внимание. Ребенок начинает интересоваться совместными играми со сверстниками, они эмоционально высказываются, кривляются, подражают в процессе игры и получают удовольствие от таких забав. Появляются выборочные симпатии к некоторым детям. Малыши начинают замечать огорчение, недовольство, радость других детей, эмоционально сопереживают если кому-то больно. Данные этапы привыкания проходят все малыши, которые пришли в детский сад, но их продолжительность у всех разная. Ребенок быстро и безболезненно может пройти все этапы, а может надолго остановиться на определенном из этапов.

Причинами тяжелой адаптации к условиям дошкольного учреждения также могут быть:

1. Не сформированность положительной установки на посещение дошкольного учреждения. Для того чтобы негативные эмоции не стали препятствием для ребенка в период адаптации, важно сформировать в ней положительное ожидание будущих перемен.

2. Не сформированность навыков самообслуживания. Иногда родители, желая сэкономить время, спешат накормить, одеть ребенка, сдерживая своими действиями формирования необходимых практических умений и навыков.

3. Значительные затруднения в период адаптации испытывают дети, которые до посещения дошкольного учреждения мало общались со сверстниками. С целью безопасности малыша в некоторых случаях родители сознательно ограничивают общение своего ребенка со сверстниками. Следствием этого является недоверие к другим, конфликтность, неумение попросить, неумение подождать.

4. Ощущение дискомфорта при несоответствии домашнего режима режиму дошкольного учреждения в случаях, когда домашний и режим дошкольного учреждения кардинально отличаются во времени и последовательности режимных моментов.

5. Данные многих исследований показывают, что в кризисный период развития (3 года) адаптация к новым социальным условиям носит более тяжелый и длительный характер.

6. Период адаптации тяжелый не только для ребенка, но и для воспитателя, поэтому родители должны положительно настраивать малыша на встречу с воспитателем [2, с. 8].

Следовательно, можем определить, что процесс адаптации состоит из следующих механизмов: эмоционально-волевого, поведенческого и физиологического. Одним из главных является эмоционально-волевой механизм, потому что адаптация у ребенка проявляется, главным образом, на психоэмоциональном уровне.

Особенностью эмоционального механизма психологической адаптации, что включает все эмоциональные состояния и переживания ребенка, является то, что малыш, который впервые пришел в детский коллектив, во всем видит лишь скрытую угрозу для своего существования, у него возникает страх, который является обычным спутником негативных эмоций и стресса.

Особенностями физиологического механизма процесса адаптации является то, что под давлением стресса малыш чаще всего меняется настолько, что может наступить регресс почти всех навыков самообслуживания, которые уже давно усвоил и которыми успешно пользовался дома. Малыша приходится кормить из ложечки и умывать,

он не может одеваться, раздеваться и пользоваться носовым платком, или вообще отказывается от еды, от питья, не ходит в туалет, не отвечает на вопросы, о сне вообще не стоит вспоминать.

Особенностью поведенческого механизма адаптации, включающий все виды социальной активности ребенка и окружение, наличие общительности ребенка, именно он является благом для успешного результата адаптационного процесса. Однако в первые дни пребывания в дошкольном учреждении у некоторых малышей теряется и это свойство. Важным в поведенческом компоненте есть познавательная деятельность, которая подкрепляет положительные эмоции ребенка на стадии адаптации.

Постепенно, когда только малыш сумеет наладить нужные контакты в группе, все сдвиги адаптационного периода пойдут на убыль – и это будет важным шагом к завершению всего процесса адаптации у ребенка.

Следовательно, особенностями адаптации детей является то, что психологическими механизмами, способствующими эффективности адаптации детей, является умения и навыки, которые включают активную действенную позицию, направленную на нахождение новых способов взаимодействия с окружением в переменных условиях; позитивное самовосприятие и принятие других; самостоятельность и умения, которые повышают уверенность в том, что трудности можно преодолеть; осознание потребностей в изменениях и принятии новой ситуации, требующей приспособления.

Список литературы:

1. Белкина В.Н. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ / В.Н. Белкина, Л.В. Белкина. – Воронеж: Учитель, 2016. – 236 с.
2. Дмитришина Н. Адаптация детей раннего возраста к пребыванию в ДОУ. Семинар-тренинг для воспитателей и помощников воспитателей / Н. Дмитришина // Психолог. – 2018. - № 3. – С. 7-10.
3. Долганина В.В. Психологическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации // Психологические науки: теория и практика: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 1-3.
4. Калинина Р. Вопросы адаптации детей к детскому саду / Р. Калинина // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 4. – С. 34-45.
5. Мельникова Н. Адаптация малышей к детскому саду / Н. Мельникова // Дошкольное образование. – 2018. - № 5 (77). – С. 3-10.
6. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника / Г.А.Урунтаева. – М.: Издательский центр Академия, 2014 – 96 с.

ДЕТСКАЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Попова Эльвира Андреевна

студент,

"Бэби-клуб на 8 марта" - специалист по работе с детьми,

*ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»*

РФ, г. Уфа

CHILDREN'S ART ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT THE FORMATION OF MORAL RELATIONS IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Elvira Popova

student,

"Baby Club on March 8" - a specialist in working with children,

FSBEI HE "Bashkir State Pedagogical University im. M. Akmullah"

Russia, Ufa

Аннотация. В статье представлен анализ вопроса формирования нравственных отношений детской изобразительной деятельности в теоретическом аспекте изучения темы. В научной работе рассматриваются различные предложения, в организации работы по формированию нравственных отношений у детей дошкольного возраста.

Abstract. The article presents an analysis of the issue of the formation of moral relations in children's graphic arts in the theoretical aspect of studying the topic. The scientific work examines various proposals for the organization of work on the formation of moral relations in children of preschool age.

Ключевые слова: нравственное отношение; детская изобразительная деятельность.

Keywords: moral attitude; children's art activity.

При формировании у дошкольника основ нравственных отношений, происходит развитие нравственной и духовной культуры, усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, воспитание моральных и нравственных качеств. В содержании социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, большое внимание уделяется развитию общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками. Это в том числе, и указывает на то, как у воспитанника формируются нравственные отношения с окружающими. Усиление внимание в данной проблеме в большей степени связано и с тем, какие требования к целям и задачам воспитания и обучения детей дошкольного возраста предъявляются в обществе, то есть социальное значение нравственного воспитания. Формы и методы работы по данному направлению зависят от того, какие средства позволят вести систематическую и планомерную работу по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. Теоретический анализ литературы по данному вопросу позволил сделать следующие выводы, о том, что проблема формирования социальных норм и нравственных отношений дошкольников занимало ведущую роль в научных исследованиях многих авторов, таких как: Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Выготский Л.С., Н.Я. Грот, А.Л. Журавлев, К.Д. Кавелин, А.Б. Купрейченко, Б.Г. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др. [1, 2, 5]. В своих исследованиях, ученые подчеркивали, что воспитание личностных качеств и нравственных ценностей усваиваются детьми в интегрированном подходе освоения всех образовательных областей наряду с задачами и спецификой каждой из них.

Задачи психолого-педагогической работы по формированию нравственных отношений у детей старшего дошкольного возраста рассматриваются в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» [7]. Формы и методы работы по данному направлению зависят от того, какие средства позволят вести систематическую и планомерную работу по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. Необходимо также учитывать, при каких условиях будут достигнуты наиболее эффективные способы коммуникации с участниками взаимоотношений: в сотрудничестве, уважительном отношении друг к другу, сопереживании, отзывчивости и другими компонентами нравственных отношений.

Детская изобразительная деятельность несет сознательный процесс передачи ребенком своих представлений, умений, личный опыт ребенка, художественный потенциал, доступными для ребенка средствами выразительности [3].

Детская изобразительная деятельность тесно связана с формированием социальных установок, нравственных отношений ребенка.

Во время занятий у ребенка формируется нравственно-волевые качества: обогащение знаний об окружающей действительности, личное отражение знаний в рисунках, лепке, аппликации, умение наблюдать за действиями взрослого, помогать сверстникам, доводить работу до конца и т. д. Воспитателю необходимо обогащать нравственное содержание работ воспитанников [2, 3, 4].

Для реализации задач нравственного воспитания (формирование нравственного сознания, чувств и качеств, воспитание волевых черт и качеств личности) в детской изобразительной деятельности можно применять следующие методы и приемы [2]:

- накопление нравственного опыта и его отражение в творческих работах методом создания продукта деятельности по памяти, по замыслу и т. п.

- оценка творческих работ (поощрение, похвала, рекомендации). Анализ работ помогает ребенку обратить внимание не только на свою деятельность, но и увидеть проявление творчества у окружающих, подчеркнуть важные детали для совместной деятельности.

- положительный пример ребенка, воспитателя. Слова поощрения одного ребенка, или отдельных детей имеют результат при условии того, что это пример нравственных отношений, а не личная симпатия. Благодаря такой форме остальные дети стараются подражать окружающим для получения положительной оценки своих действий.

- убеждение (этические беседы, разъяснения). Используя данный метод, педагог, побуждает детей к практическому применению усвоенных ранее нравственных норм и правил, побуждая детей к осознанности поступков.

Немаловажное значение имеет моделирование образовательной среды нравственного развития детей дошкольного возраста. Шафикова Г.Р. пишет: «насыщенность (среды) нравственными идеями и фактами, составляющими основу формирующего мировоззрения, дает возможность латентного влияния на нравственное сознание... У детей должно быть сформировано целостное представление о мире (природе – обществе – самом себе), о роли и месте каждого изучаемого факта в общей картине мира» [6].

Стоит отметить, что дети дошкольного возраста лишь обучаются основам нравственных отношений и не всегда уверены в своих поступках – им необходима поддержка взрослых. Методами стимулирования могут выступить: поощрение, одобрение, награждение. Разумеется, в данном случае необходимо учитывать и то, чтобы поощрение не стало для ребенка самоцелью. Иногда получив награду,

дети могут не выполнять правило нравственного общения в повседневных ситуациях. Следовательно, работа по формированию представлений социальной действительности, правил и норм морали, должна происходить планомерно в каждом виде детской деятельности, а не носить стихийный характер в виде порицания или кратковременных бесед [3, 2].

Мы пришли к выводу что, необходимо организовать изобразительную деятельность ребят так, чтобы положительные эмоции и нравственные чувства окрашивали весь процесс творчества. Атмосфера во время творческого процесса должна быть живой и непринужденной, без жестких дисциплинарных мер, сковывающих свободу и творческий потенциал детей.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев, под ред. Е.А. Масловой. – Питер, 2016. – 288 с.
2. Буре Р.С. Формирование представлений о нормах морали у детей дошкольного возраста [Текст] / Р.С.Буре // Ребенок в детском саду. - М.: Сфера, 2012. - 120 с.
3. Ветлугина Н.А. Эстетическое воспитание в детском саду / Пособие для воспитателей детского сада. 2-е издание, переработанное. / В.А. Ветлугина. - М.: Просвещение, 2006.
4. Куцакова Л.В. Конструирование и художественный труд в детском саду [Текст] / Л.В. Куцакова. – М.: Сфера, 2016. – 240 с.
5. Шафикова Г.Р. История психологии нравственности [Текст]: религиозно-философские аспекты (от древности до современной психологии) / Г.Р. Шафикова, Г.В. Бондаренко – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 330 с.
6. Шафикова Г.Р. Моделирование образовательной среды нравственного развития детей [Текст] / Г.Р. Шафикова – Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 1-1. С. 62-67.
7. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013 г.

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Степанишин Руслан Владимирович

*воспитатель учебного курса,
Санкт-Петербургское суворовское военное училище – СПбСВУ,
РФ, г. Санкт-Петербург*

Аннотация. В статье предпринята попытка обосновать актуальность воспитания гражданских качеств у несовершеннолетних в современных условиях, выделены цели, содержание и формы организации деятельности по формированию гражданских качеств у несовершеннолетних.

Ключевые слова: гражданское воспитание; патриотическое воспитание; образовательный процесс; толерантность; социальная активность.

Важнейшим условием развития общества является гражданское воспитание подрастающего поколения, так как оно способствует укреплению целостности и единства нашей многонациональной страны. Однако в настоящее время ценностные ориентации подрастающего поколения сильно изменились. В сознании молодых людей стали укрепляться эгоцентризм, цинизм, безнравственность. В молодежной среде стало популярным ощущение неполноценности статуса россиянина, закрепилось мнение, что современной России гордится нечем. Такая ситуация приводит к тому, что подростки не правильно определяют для себя понятия «Отечество», «гражданство», «патриотизм», «Родина», «отчизна», «родной край». В этой серьезной ситуации необходимо постепенное формирование нового гражданского общества, в котором каждый человек будет являться настоящим гражданином и патриотом.

В истории педагогической мысли проблеме гражданского воспитания были посвящены труды Белинского В.Г., Добролюбова Н.А., дальнейшее развитие эти идеи получили в работах известных педагогов Макаренко А.С., Сухомлинского В.А., которые отмечали, что молодежь обязана служить Отечеству, заложив основы гражданского воспитания в советской школе. На сегодняшний день отмечается возрастание интереса к проблеме гражданского воспитания несовершеннолетних в связи с обострением актуальности ее исследования.

Понятия «патриотизм» и «гражданственность» тесно связаны между собой, поскольку оба характеризуют форму связи личности с обществом и государством. Однако они не являются тождественными. Северина О.А. в своей работе определяет оба этих понятия следующим образом. Гражданственность – это позиция субъекта, которая характеризуется сознательным и активным выполнением гражданских обязанностей и гражданского долга, разумным использованием своих гражданских прав, точным соблюдением законов. Патриотизм – это моральная позиция, выражающаяся в любви к Родине, гордости за ее успехи и достижения, в уважении к ее историческому прошлому, культурным традициям. Также патриотизм предполагает уважительное отношение к другим народам и их культуре.

Анализируя различные точки зрения относительно определения и содержания исследуемой проблемы, можно определить гражданско-патриотическое воспитание как систематическую и целенаправленную деятельность, в процессе которой подрастающее поколение получает политические и правовые знания об обществе и государстве, у них формируются социальные умения, патриотическое сознание и гражданские качества.

Гражданское воспитание, как и все другие виды воспитания, безусловно, начинается в семье. Однако педагогический коллектив образовательного учреждения играет далеко не последнюю роль в воспитании гражданских качеств среди несовершеннолетних.

Целями гражданского воспитания должны являться:

- формирование гражданского сознания на основе знания истории, культуры, традиций своего народа, воспитание любви к родному языку, культуре своего народа;
- формирование чувства любви, сострадания и гордости за свое Отечество, развитие мотивов служения Отечеству;
- создание условий для успешной социализации школьников, саморазвития каждого из них как личности и индивидуальности, как субъекта гражданско- патриотического поведения и деятельности;
- уважительное отношение ко всем народам Российской Федерации, к их истории, традициям, культурам, формирование веротерпимости, внимательного отношения к национальной и конфессиональной принадлежности человека, формирование нетерпимости ко всем формам проявления национализма, шовинизма.

В контексте рассматриваемой проблемы следует рассмотреть гражданские качества и определить их суть и содержание. Так, можно выделить следующие гражданские качества, формирование которых является одной из приоритетных задач в образовательном процессе подрастающего поколения:

- толерантность – означает отношение с пониманием к чувствам, чужому мнению, поведению, установкам, мировоззрению другого человека, принятие иной культуры, менталитета представителей других национальностей;

- любовь к Родине – это привязанность к месту, где родился человек, к государству, в котором он живет. Это уважительное отношение к своему языку, культуре, интерес к историческому прошлому, передача этих знаний окружающим; сохранение и трансляция традиций родного народа, чувство гордости за свою страну, охрана природы родного края и т. п.;

- ответственность – способность заранее рассчитывать последствия своих поступков, готовность отвечать за свои действия, принимать последствия выбора. Ответственность – это готовность человека к выполнению своих обязательств перед обществом и самим собой;

- социальная активность личности - включенность человека в систему социальных отношений, его участие во всех направлениях социальной деятельности, то есть это осознаваемое целенаправленное взаимодействие личности и социума. Социально активный человек участвует в общественных мероприятиях, он интересуется событиями, которые происходят в обществе, государстве, тем самым способствуя развитию общества;

- коллективизм - нравственное качество, проявляющееся в чувстве товарищества, принадлежности к коллективу, обязанности перед ним, умении при необходимости подчинить личные интересы общественным. Также это осознание себя частью коллектива, готовность к действиям в пользу группы. Человек, обладающий чувством коллективизма, умеет работать в команде, приходит к компромиссу с другими людьми.

Гражданские качества формируются под влиянием социальной среды и собственных усилий личности в специально созданных условиях. Значит, можно утверждать, что формирование гражданских качеств является главной целью гражданского воспитания. Если у человека постепенно развиваются одно качество за другим, то у него также формируются патриотизм и гражданственность.

Эффективность гражданского воспитания во многом зависит от тех педагогических технологий, которые используются педагогами в образовательном процессе. Формами организации деятельности по формированию гражданских качеств среди несовершеннолетних могут являться следующие:

- участие в работе поисковых движений, занимающихся организацией добровольной и безвозмездной деятельности по увековечиванию памяти погибших в годы Великой Отечественной войны защитников Отечества, восстановлению исторических событий;

- проведение общественно-полезных занятий и воспитательных мероприятий, посвященных теме гражданского и патриотического воспитания с использованием методов формирования гражданского сознания и чувств;
- посещение музеев и тематических выставок;
- социальное проектирование, творческие и исследовательские работы;
- деловые и ролевые игры;
- составление портфолио, которое представляет возможность несовершеннолетним найти свое место и роль активного гражданина в жизни общества;
- краеведческая работа (туризм, полевая работа, сбор материала для краеведческого музея, экологическая работа и т. п.) и другие.

Таким образом, содержание гражданского воспитания и процесс формирования гражданских качеств представляют собой систематическую и целенаправленную работу по формированию культуры межнационального общения, правовой культуры, воспитанию в духе мира и ненасилия, развитие гражданских качеств. Также здесь важна инициатива самих подростков, их стремление к самовоспитанию и саморазвитию.

Список литературы:

1. Сапожникова Т.Н. Воспитание у молодежи социальной ответственности / Т.Н. Сапожникова, М.И. Рожков // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012 – № 1.
2. Северина О.А. Гражданско–правовое воспитание школьников. 8–11 классы. Методические рекомендации. Разработки мероприятий. Диагностика. Методическое пособие / О.А. Северина. – М: Глобус, 2010.
3. Яшкова Т.В. Патриотическое воспитание молодежи в условиях поисковой деятельности / Т.В. Яшкова // Педагогика. – 2009. – № 10.

ЗНАЧЕНИЕ СКАЗОК В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шипилова Анастасия Эдуардовна

*студент Оренбургского государственного
педагогического университета,
РФ, г. Оренбург*

Искужиева Жайнагуль Саргазыевна

*ассистент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»,
РФ, г. Оренбург*

THE IMPORTANCE OF FAIRY TALES IN THE EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS

Anastasia Shipilova

*student of the Orenburg State Pedagogical University
Russia, Orenburg*

Zhainagul Iskuzhieva

*assistant of FSBEI of HE "Orenburg State Pedagogical University",
Russia, Orenburg*

Аннотация. Статья посвящена проблеме воспитания младших школьников посредством сказок. Основываясь на большом воспитательном потенциале сказки как жанра устного народного творчества, автор статьи предлагает анализ художественного произведения Р. Даля с использованием трех групп наводящих вопросов, которые могут использовать в своей практике и учителя начальных классов и родители младших школьников.

Abstract. The article is devoted to the problem of educating younger schoolchildren through fairy tales. Based on the great educational potential of a fairy tale as a genre of oral folk art, the author of the article offers an analysis of R. Dahl's work of art using three groups of leading questions that can be used in their practice by primary school teachers and parents of younger students.

Ключевые слова: воспитание; сказка; младший школьник.

Keywords: education; fairy tale; junior high school student.

Воспитание — это процесс передачи старшими поколениями общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к жизни и труду, необходимому для обеспечения дальнейшего развития общества [2].

Во все времена, большое воспитательное значение имели сказки, так как в них заключена вся народная мудрость.

Согласно научному определению в литературе, *сказка* – «эпический литературный жанр, повествование о каких-либо волшебных или авантюрных событиях, которое имеет четкую структуру: зачин, середина и концовка». Из любой сказки читатель должен извлечь какой-то урок, мораль [4].

В результате изучения сказок у младшего школьника формируются важные планируемые результаты, которыми, согласно ФГОС НОО, должен овладеть выпускник начальной школы: «формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности; умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев» [5].

Психологические и возрастные особенности детей младшего школьного возраста позволяют им через знакомство со сказками и приобщиться к народным, а через них и к общечеловеческим духовным ценностям. В частности сказка, в определенной степени удовлетворяет три естественные психологические потребности ребенка:

1) потребность в автономности (независимости). В каждой сказке герой действует самостоятельно, полагаясь на свои силы.

2) потребность в компетентности (силе, всемогуществе). Герой оказывается способным преодолеть самые невероятные препятствия, оказывается победителем, достигает успеха.

3) потребность в активности. Герой всегда находится в действии.

Сказки учат доброму отношению к людям, показывают высокие чувства и стремления. В действиях и поступках сказочных героев противопоставляется трудолюбие – ленивости, добро – злу, храбрость – трусости. Симпатии детей всегда привлекают те, кому свойственны: отзывчивость, любовь к труду, смелость. Дети радуются, когда торжествует добро, облегченно вздыхают, когда герои преодолевают трудности и наступает счастливая развязка.

Сказка учит смелости, доброте и другим хорошим человеческим качествам, но делает это без скучных наставлений, просто показывает, что может произойти, если человек поступает не по совести [3].

Таким образом, мы можем сказать, что сказка как жанр устного народного творчества, обладает большим воспитательным потенциалом. Но им нужно пользоваться умело, соблюдая одно простое правило: после прочтения какой-либо сказки, необходимо обсудить с ребёнком, какую важную мысль он из нее вынес. Если ребёнок не до конца понял смысл, то нужно перечитать ещё раз, либо прочитать сказку вместе с ребёнком и обратить внимание на ключевые моменты.

Обучение и воспитание младшего школьника будет иметь больший успех, если будет взаимодействие учитель-ребёнок-родитель. Поэтому мы предлагаем вниманию родителей и учителей (которые могут подсказать первым как вести работу над анализом художественных произведений для внеклассного чтения) специальные наводящие вопросы при чтении сказок. Их можно разделить на 3 части:

Вопросы до чтения: Какие подсказки дает название книги о сюжете и истории? О чем будет книга? Почему ты так думаешь? Это реальная или вымышленная история?

Вопросы «во время» чтения (делайте несколько пауз во время чтения, задайте ребенку несколько вопросов о главе или части, которую читаете): Что ты понял из прочитанного? Какова основная идея? Какую картину автор нарисовал в твоём воображении? Нужно ли перечитать эту главу, чтобы понять ее лучше? Как поступит персонаж? Почему? Какие эмоции испытывает персонаж? Как бы ты поступил на его месте? Случалось ли нечто подобное с тобой? Опиши прочитанное своими словами.

Вопросы «после» чтения: Какие вопросы автор ставил перед самим собой и как отвечал на них? На все ли поставленные свои вопросы автор ответил или некоторые ответы были неполными? Если бы было продолжение, каким бы оно могло быть? Можешь ли ты рассказать историю своими словами? Какие события были наиболее важными? Почему автор поместил героев в это место и время? Почему автор начал историю именно так? Почему автор закончил историю именно так? Какие бы вопросы ты задал автору [1]?

Рассмотрим это на примере одной повести-сказки Роальда Даля «Чарли и шоколадная фабрика».

Перед чтением этого произведения мы можем спросить у ребенка о том, какие подсказки дает название книги о сюжете и истории, о чем будет эта сказка. Название повести дает возможность младшему школьнику ответить на эти вопросы и пофантазировать. В результате прочтения мы узнаем, что Р. Даль повествует о том, как великий кондитер решил пригласить на свою фабрику пятерых счастливиц, которые смогут увидеть работу изнутри. Была большая борьба за «счастливые» билеты. Показывалось, каким образом они добывались

и какими могут быть поступки детей. Четверо из пяти ребят были из обеспеченных семей.

Во время чтения необходимо акцентировать внимание детей на том, как они часто, начинают «примерять на себя» облик «крутых» персонажей и даже хотят быть похожими на них. Но в течении сюжета показывается, к чему приводит *излишняя избалованность* детей и они понимают, что лучше себя вести хорошо и тогда сможешь многого добиться. Нужно показать младшему школьнику, что у каждого ребёнка была своя слабость, которую мы увидели во время экскурсии. Одним из значимых фрагментов этого произведения является то, как автор описывал выход всех избалованных детей из здания фабрики: это был момент позора, который увеличивал значимость самого послушного ребёнка Чарли.

Ещё одним из значимых элементов этого рассказа является тема *детско-родительских отношений*. Там рассматривается, насколько важно общаться со своими родителями на примере главных героев: Чарли (выигравшего мальчика) и Вилли Вонки (хозяина кондитерской фабрики).

Показаны, как по-разному могут складываться данные отношения. В семье Вилли Вонки были напряжённые отношения между отцом и сыном. Отец не поверил в своего сына, а тот в свою очередь ушёл из дома. В конце всё заканчивается хорошо, и они вновь начинают общаться.

Полной противоположностью является семья Чарли, в которой многочисленные родственники живут в очень старом доме, почти без денег, но в дружеской атмосфере. Читая про них, ребенок погружается в эту атмосферу «семейного тепла».

Очень важно, чтобы ребенок в процессе анализа этого произведения понял, что *нужно не отчаиваться и идти на встречу к своей мечте*. Для этого мы можем попросить его найти момент описания, когда мальчик из бедной семьи, которая даже не могла позволить себе шоколад, очень сильно хотел попасть на фабрику. Главный герой цеплялся за каждый шанс. И когда он случайно нашёл деньги на улице, его мечта осуществилась. Чарли не променял её ни на что, хотя ему делали выгодные предложения. И даже дома, когда он хотел отказаться от своей мечты, ради достатка семьи, его отговорили, показав этим, что ради мечты нужно идти до конца. Благодаря чему Чарли получил намного больше. У него появился новый друг и в придачу большая шоколадная фабрика, которую Вилли Вонка отдал ему в наследство.

Благодаря этой повести-сказке, дети смогут *проникнуться переживаниями* Вилли Вонки, когда он мысленно возвращался в своё детство.

Это очень важно для многих детей, которые не могут найти контакт со своими родителями. Они начинают пересматривать своё отношение к самым родным им людям и в последствии лучше относиться к ним.

После прочтения данного произведения нужно провести беседу с ребенком и поинтересоваться кто им понравился в начале произведения, на кого они хотели бы быть похожими, изменилось ли их мнение после прочтения повести-сказки и почему. Обязательна аргументация своей точки зрения. Ну и конечно, необходимо спросить у ребенка кому бы он мог порекомендовать прочитать данную сказку и почему. После прочтения и анализа данного произведения под руководством учителя или родителя ребенок, примеряя на себя роль каждого героя, делает для себя определенные моральные выводы и в этом большое воспитательное значение данной сказки-повести.

Таким образом, обобщая анализ данного произведения, мы можем сделать вывод, что сказки имеют огромное воспитательное значение. А при правильном подходе (при постановке правильных вопросов) дети усваивают то, что было преподнесено им в произведении, учатся самостоятельно определять мораль сказки; давать характеристику героям; различать добро и зло; отличать добрые поступки от злых; смотреть на ситуацию полностью, а не только на отдельные случаи; уважительно относиться к другу и к старшим и т. д. Также, благодаря внеклассному чтению укрепляются взаимоотношения между родителем и ребёнком, они могут вместе «пропустить» через себя произведение и потом вместе обсудить. Главное, не бояться комментировать ребёнка и иногда исправлять, если его мысль идет не в том направлении, но при этом быть очень осторожным, чтобы не отбить у ребёнка желание.

Список литературы:

1. Вопросы до, во время и после прочтения художественной книги [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/вопросы-до-при-после-чтения/> (Дата обращения 28.04.2019).
2. Воспитание как предмет педагогики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/babanskiy-pedagoika/vospitanie-kak-predmet-pedagogiki.html> (Дата обращения 25.04.2019).
3. Значимость сказки. Познавательное значение сказки. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.miloliza.com/40-uncategorised/588-znachimost-skazki-poznavatelnoe-znachenie-skazki> (Дата обращения 28.04.2019).
4. Какие бывают сказки? Виды и жанры сказок [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fb.ru/article/134107/kakie-byivayut-skazki-vidyi-i-janry-skazok> (Дата обращения 28.04.2019).

5. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (Дата обращения 27.04.2019).
6. Чарли и шоколадная фабрика [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=332&p=1> (Дата обращения 28.04.2019).

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Шипилова Анастасия Эдуардовна

*студент Оренбургского государственного
педагогического университета,
РФ, г. Оренбург*

Мирошникова Дарья Викторовна

*канд. пед. наук, ст. преподаватель
Оренбургского государственного педагогического университета,
РФ, г. Оренбург*

TO THE QUESTION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE LESSON IN THE INITIAL CLASSES

Anastasia Shipilova

*student of the Orenburg State Pedagogical University,
Russia, Orenburg*

Darya Miroshnikova

*candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Orenburg State Pedagogical University,
Russia, Orenburg*

Аннотация. Статья посвящена проблеме воспитания младших школьников. Автор статьи предлагает различные варианты мотивационных заданий как вариант достижения поставленных воспитательных задач. Они могут быть реализованы в процессе урока иностранного языка любого типа.

Abstract. The article is devoted to the problem of education of younger students. The author of the article offers various options for motivational tasks as an option to achieve the set educational tasks. They can be implemented in the process of a foreign language lesson of any type.

Ключевые слова: воспитание; младший школьник; мотивация.
Keywords: education; younger student; motivation.

Проблема воспитательного потенциала актуальна в настоящее время, так как с каждым годом его реализация в учебном процессе становится сложнее в виду изменяющихся условий образовательной системы в нашей стране. *Воспитание* в широком смысле представляет собой общественное явление, как воздействие общества на личность, подрастающее поколение. Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов (воспитателей) и воспитанников по реализации целей обучения и воспитания в условиях педагогического процесса. В первую очередь, это относится к формированию у человека личностных качеств, взглядов, убеждений, ценностей и норм [1].

Воспитательный процесс на уроке иностранного языка можно увидеть в: воспитании культуры общения у учащихся; воспитании их потребности в практическом использовании языка в различных сферах деятельности; поддержании интереса детей к учению и формированию их познавательной активности; формировании у учеников уважения и интересов к культуре и народу страны изучаемого языка.

Урок иностранного языка имеет свою специфику, так как, в отличие от других предметов, в качестве основной цели обучения выдвигается формирование коммуникативной компетенции учащихся. В настоящее время одной из задач овладения иностранным языком в школе является приобщение школьников к иноязычному общению. Это задача решается в том числе путём их погружения в контекст диалога культур. Следует отметить, что в ФГОС в воспитании гражданской идентичности ребёнка наряду с метапредметными и предметными результатами освоения образовательной программы большое внимание уделяется личностным результатам, таким как «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, любви и уважения к Отечеству, чувства гордости за свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение традиционных ценностей многонационального российского

общества; воспитание чувства долга перед Родиной». Приобщение к родной культуре в совокупности с изучением культуры страны изучаемого языка способствует реализации воспитательного потенциала урока иностранного языка.

В процессе овладения лексикой и грамматикой иностранного языка, ученик в той или иной степени обращается к культуре и историческому наследию той нации, язык которой он изучает. Воспитательная и образовательная цели урока всегда тесно взаимосвязаны. Любой урок в той или иной степени способствует воспитанию учеников.

Однако, для реализации воспитательного потенциала урока, необходима мотивационная составляющая. Известно, что *мотивация* (от лат. *moveo*) – побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [4].

На уроке используются несколько вариантов мотивации, для переключения внимания детей и избегания быстрого переутомления. В основном, в начальной школе, это игры, головоломки, мультфильмы, использование различных предметов, например, игрушек, а также актёрского мастерства самого педагога.

Одним из эффективных методов долгосрочной мотивации является «метод проектов», когда дети выполняют в группах (или индивидуально) какую-либо работу по решению определённой проблемы. Она может быть выполнена в групповой или индивидуальной форме. Затем, перед учащимися ставится ряд задач, которые они должны выполнять, чтобы достичь результата в своей работы, здесь огромную роль будет играть мотивация [5].

К каждому классу мы предлагаем следующие варианты мотивационных заданий:

2 класс – «Собираем алфавит».

3 класс – «Путешествуем по миру грамматики».

4 класс – «Мотиваторы».

Рассмотрим эти варианты подробно:

2 класс – «Собираем алфавит»

Для второго класса целесообразен именно этот вариант, так как обучающиеся только приступили к изучению иностранного языка и им было бы интересно собрать свой собственный алфавит.

Чтобы собрать его полностью, нужно очень постараться. Так как в младших классах у детей преобладает именно познавательный интерес, то дети будут стараться, чтобы у них получалось выполнять различные задания.

За каждое удачно выполненное задание ученику вручается «звёздочка». Это могут быть как задания в классной работе, так и домашнее задание, контрольные и самостоятельные работы.

Каждые 3 звёздочки ученик может обменять на одну букву английского алфавита (рис. 1), которую будет необходимо разукрасить по своему усмотрению и вклеить в специальную таблицу (заранее распечатать таблицу для вклеивания букв для детей) (рис. 2).

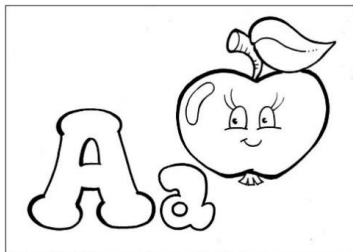


Рисунок 1. Пример задания

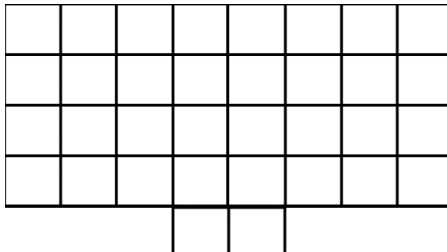


Рисунок 2. Специальная таблица

С учётом того, что у учащихся начальных классов по 68 часов в учебном году [6], они с лёгкостью смогут собрать весь алфавит, если будут стараться на уроках. При этом учтён тот момент, что дети могут болеть и не посещать школу. При необходимости, можно дать ученику возможность выполнить дополнительное задание, чтобы получить дополнительную звёздочку (особенно подойдёт для тех детей, кому тяжело даётся изучение языка).

3 класс «Путешествуем по миру грамматики».

В третьем классе предлагается, чтобы дети работали с картой по грамматике. Карта рисуется учителем, в соответствии с разделами в учебнике.

Благодаря этому методу, можно разнообразить уроки и проверить, как на самом деле дети усвоили тему.

Ученикам предлагается карта, по которой они будут путешествовать в течении года (полугодия, четверти). В ней дети будут закрашивать части, которые были пройдены и хорошо усвоены. Если у ребёнка возникли проблемы с какой-либо из пройденных тем, он оставляет эту часть незакрашенной. Учитель таким образом может отследить, как усвоена та или иная тема. Или, можно предложить другой вариант. Дети закрашивают часть карты только в том случае, если все успешно написали самостоятельную работу.

Этот способ может оказаться не совсем удобным для учителя. Поэтому можно предложить ещё один вариант. Учитель печатает одну большую карту на класс. Заполнять её можно двумя способами:

1. Учитель делит каждый раздел по количеству учеников и по результатам самостоятельной работы закрашивает часть карты. У детей есть возможность пересдать пробелы в знаниях, чтобы их часть карты тоже была закрашена.

2. Часть карты закрашивается только в том случае, когда все в классе усвоили тему.

В 3 классе по программе Spotlight изучаются следующие темы [1]:

- Модуль 1: To be
- Модуль 2: Притяжательные местоимения
- Модуль 3: Present Simple
- Модуль 4: Possessive case
- Модуль 5: The verb «Have got»
- Модуль 6: Prepositions of place
- Модуль 7: Present Continuous
- Модуль 8: Present Simple

Все эти разделы могут быть представлены на карте следующим образом (рис. 3):

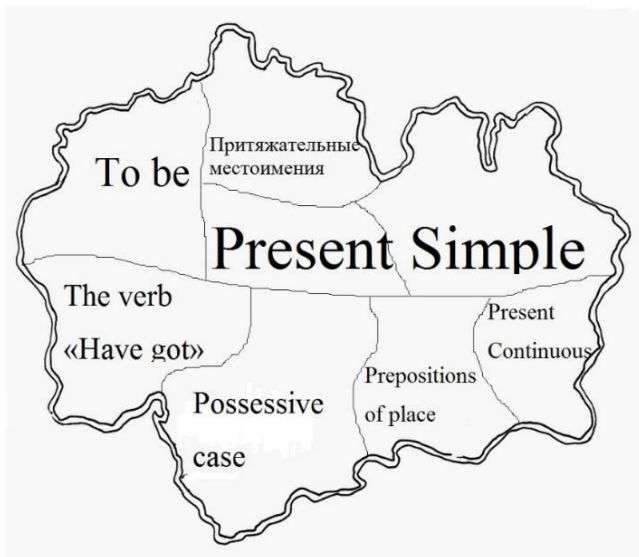


Рисунок 3. Карта

4 класс «Мотиваторы».

В 4 классе мы предлагаем ввести «учебную валюту» под названием «Мотиваторы» (учитель может сам подобрать название для этой валюты).

Для детей будет предложена, аналогично тому, как мы описывали во втором классе, система заработка «Мотиваторов». Но здесь, они обменивают эти фишки не на буквы алфавита, а, например, на исправление своих отметок.

Чтобы дети не обменивались фишками и не отбирали друг у друга, учителю необходимо вести свой учёт фишек, чтобы в любой момент можно было контролировать процесс.

Таким образом, можно сделать вывод, что воспитательный потенциал урока иностранного языка реализуется за счёт мотивации, создаваемой в учебном процессе посредством мотивационно ориентированных заданий, которые позволяют вовлечь учащихся в активную учебную деятельность и стимулируют их стремление к достижению успеха.

Список литературы:

1. Spotlight 3 класс 2017 год [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/1ruEjrNFj8jFZAIHUIXfbT4eOhd8r7tjX/view> (Дата обращения - 18.01.19).
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. / А.Г. Смоллов, Г.В. Бурменская и др. - М.: Просвещение, 2011.
3. Воспитание в педагогическом процессе [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://nsportal.ru/vu/vuz/pedagogicheskie-nauki/pedagogika/vospitanie-v-pedagogicheskom-protseesse> (Дата обращения - 14.04.2019).
4. Мотивация [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мотивация> (Дата обращения 18.01.19).
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. / Е.С. Полат - Иностранные языки в школе, 2000, № 2, 3.
6. Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/309/39309/files/bup.pdf> (Дата обращения - 18.01.19).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос.Федерации. — М.: Просвещение, 2010. — 31 с.

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА

Якутина Екатерина Юрьевна

*воспитатель д/с № 66, магистрант,
Тольяттинский государственный университет,
РФ, г. Тольятти*

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитания ценностного отношения к природе в развитии ребенка. Когнитивный, эмоционально-оценочный и мотивационно-поведенческий компоненты должны являться основой в воспитании ценностного отношения в развитии ребенка.

Ключевые слова: воспитание, ценности, ценностное отношение, природа, экологическое сознание.

На современном этапе развития взаимодействие человека и природы превратилось в одну из актуальных тревожных проблем, поэтому важной задачей общества является формирование экологической культуры подрастающего поколения.

Дошкольное детство – начальный этап становления человеческой личности. В этот период закладываются основы личностной культуры. Главная цель экологического воспитания как средства развития детей дошкольного возраста – формирование начал экологической культуры: правильного отношения ребенка к природе, его окружающей, к себе и людям как к части природы, к вещам и материалам природного происхождения, которыми он пользуется. Такое отношение строится на элементарных знаниях экологического характера.

Именно ценностное отношение к Родине, к природе родного края в личностном опыте является важным компонентом, и поэтому это отношение значимо в самом начале образования человека, в дошкольном образовании. К прошлому, которое привлекает своей новизной, необыкновенностью, дети проявляют интерес очень рано, стремятся отличать быль от сказки, что является одной из главных предпосылок изучения истории.

В.П. Тугаринов отмечает: «Ценности – специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительные или отрицательные значения для человека и общества (благо, добро и зло, прекрасное и безобразное), заключенные в явлениях общественной жизни и природы» [3, с. 47].

Е.С. Сбитнева указывает: «Ценностные отношения - это принцип связи объектов познания с ценностями. Системы ориентации ценности личности являются важным элементом ценностных отношений в обществе» [7, с. 156].

Воспитать чувство любви, отношения к природе родного края, ощутить чувство единения с ней возможно только при условии умения видеть эту природу. Когда мы общаемся с природой, тогда мы достигаем данного чувства. Именно, приобщив себя к природе, постоянно общаясь с ней, мы достигаем гармонии педагогических воздействий.

Изучать проблему ценностного отношения к миру природы необходимо с воспитания у подрастающего поколения чувства ответственности по отношению к окружающему миру. Нравственно-эстетическое воспитание, развитие духовного мира человека, формирование моральных ценностей к окружающему миру, миру природы влияет на становление нового мировоззрения. Необходимо с детства научить человека жить в ладу с природой, как жили наши предки, которые умели живо воспринимать красоту окружающей среды и переносить ее в свой быт, обычаи, мысли, ритм жизни и труд.

В настоящее время активно исследуются различные характеристики структуры ценностных ориентации: иерархичность, соотношение целей и средств, «значимого и относительно незначимого, позитивно-негативная асимметрия, монотипичность – политипичность структуры ценностей, гармоничность – дисгармоничность системы ценностных ориентации, проясненность – размытость ценностей и др.» [4, с. 83].

Именно система ценностей определяет развитие личности. Ценностное отношение к окружающей действительности во многом обусловлено эмоциональным состоянием, особенно у детей старшего дошкольного возраста в силу их возрастной специфики.

Ценностные ориентации определяются как главные элементы, которые являются важнейшими в личностной структуре индивида. Данные элементы закреплены опытом жизнедеятельности личности, его чувствами и переживаниями. Они выделяют то, что для человека является наиболее значимым, необходимым, существенным в жизни [1, с. 90].

Ценностное отношение к природе у детей старшего дошкольного возраста можно определить как ценностные нормы, установки, правила взаимодействия ребенка с природным окружением и переживаемые им при этом чувства. При этом для ценностно-смыслового отношения характерны такие показатели, как эмоционально-чувственный, когнитивный и поведенческий компоненты.

При изучении природы и взаимодействия с ней педагогу необходимо создать благоприятный положительный эмоциональный фон для развития у ребенка ценностного отношения к природе. Экологическую культуру необходимо воспитывать у детей с самого раннего возраста, так как они наиболее хорошо воспринимают получаемую информацию.

Взаимодействуя с природой, ребенок развивает эмоционально-ценностное отношение к окружающему его миру, может выделять себя из окружающей среды. Это взаимодействие должно носить не только теоретический характер, именно практический опыт способствует знакомству ребенка с природой, миром, который его окружает. Только на практике возможно развить у ребенка правильное отношение к природе, научить понимать и сочувствовать объектам природы, проявлять ответственность к своим действиям.

Для формирования экологической культуры дошкольника необходимо со стороны воспитания ориентироваться на развитие у ребенка гуманного отношения к природе и природным объектам. Ребенок должен научиться видеть красоту природы, проявлять заботу и ко всем объектам природного характера.

С точки зрения психологии дошкольник изучает природу на основе ценностных и чувственных показателей, которые составляют единое целое интеллекта и аффекта ребенка. В результате того, как ребенок воспринимает данные показатели ценностей и чувств, и будет сформировано его отношение, поведение и деятельность относительно объектов природного характера, при этом ребенок руководствуется, в первую очередь, чувственным показателем.

Проявление реальных ценностных качеств и чувств является уровнем эмоционально-ценностного отношения. На основе положительных эмоций и чувств создаются позитивные (гуманные) ценности в отношениях «человек-природа», которые внедряются в эмоционально ценностную сферу личности детей дошкольного возраста и мотивируют поведение и отношение к природе [5, с. 182].

Для решения проблемы формирования ценностно-смыслового отношения к природе родного края у детей старшего дошкольного возраста необходима основательная переработка всей сложившейся системы работы с детьми по развитию экологического образования.

Ребенок должен принять базовую систему национальных ценностей, на которой основываются принципы воспитания и успешного вхождения в общество ребенка [2, с. 17].

Список литературы:

1. Алешина Н.В. Знакомство дошкольников с родным городом и страной [Текст] / Н.В. Алешина. - М., 2011. - 14 с.

2. Бобылева Л.Д. Экологическое воспитание младших школьников [Текст] / Л.Д. Бобылева, О.В. Бобылева // Начальная школа. – 2013. – № 5. – С. 64–75.
3. Васильева А.И. Учите детей наблюдать природу [Текст] / А.И. Васильева. – Минск, 2016. – 297 с.
4. Виноградова М.Р. Воспитание положительного отношения к природе [Текст] / М.Р. Виноградова // Дошкольное воспитание. – 2012. – N 5. – С. 45-69.
5. Никандров Н.Д. Ценности как основа социализации и воспитания [Текст] / Н.Д. Никадров // Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: 2012, - С. 15-33.
6. Платохина Н.А. Концепция ценностно-смыслового развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Платохина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - Челябинск, 2009. – N 10. - С. 81-91.
7. Сбитнева Е.С. Воспитание ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.С. Сбитнева // Молодой ученый. – 2016. – № 26. – С. 692-694.
8. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте [Текст] / Т.А. Серебрякова. - Академия, 2015. – 208 с.

1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О ПОВЫШЕНИИ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Засухина Ирина Борисовна

*преподаватель
ГБПОУ «Колледж автомобильного транспорта № 9»,
РФ, г. Москва*

FORMING OF PROFESSIONAL AND PERSONAL MOTIVES FOR STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGE

Irina Zasukhina

*teacher of the College of automobile transport 9,
Russia, Moscow*

Аннотация. В статье рассматриваются мотивы изучения иностранного языка специалистами технического профиля. Обосновываются условия развития соответствующей мотивации, выясняется, в какой последовательности осуществляется работа над развитием мотивов, предлагаются педагогические средства и модель формирования профессионально-личностных мотивов изучения иностранного языка будущими специалистами технической сферы.

Abstract. The article deals with motives of studying a foreign language by specialists of technical field. The conditions for the development of the appropriate motivation are explained, it is clarified in what order the development of the motives is being carried out, the pedagogical means and the model for the formation of professional and personal motives for studying a foreign language by future specialists in the technical field are proposed.

Ключевые слова: профессионально-личностные мотивы изучения иностранного языка; модель и процесс формирования смысла изучения иностранного языка; средства создания ситуаций включения в самостоятельное изучение языка.

Keywords: professional and personal motives of studying a foreign language; model and process of forming the meaning of learning a foreign language; means of creating situations for inclusion within independent language learning.

Специалист, который не подготовлен к работе в мировой современной экономической и технологической сфере, к решению производственных задач на уровне международных стандартов качества, не готовый к непосредственному деловому взаимодействию с иноязычными партнерами, по современным меркам оказывается некомпетентным. Современное профессиональное образование не будет полноценным, если не обеспечить сформированность представления о смысле знания иностранного языка для профессионального и общекультурного развития выпускника колледжа и его умения решать профессиональные задачи в иноязычной среде. Особое значение, на сегодняшний день, приобретают возможности дисциплины «Иностранный язык» в формировании личности, развитии ее способностей.

Для лучшего понимания способов становления профессионально-личностных мотивов обучения целесообразно обратиться к феномену смыслообразования, выяснить, при каких условиях трудная, напряженная и не сразу приводящая к результату работа по изучению иностранного языка обретает субъективную значимость для студента, т. е. смысл и, в конечном счете, трансформируется в устойчивый мотив. Рассматривая понятие «смысл» в философско-психологическом аспекте, мы обратились к работам теории смысла и смыслообразования – А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Г. Беляковой, А.Ф. Закировой и др., которые характеризуют реальные жизненные отношения человека.

На сегодняшний день требуется создание особых ситуаций, чтобы изучение иностранного языка заняло более высокие уровни в смысловой сфере личности студентов. В данном случае нельзя не учесть признаки сформированности мотивации, среди которых – «активное, деятельное включение студента в учебный процесс, личностно-пристрастное отношение к учению, сформированность у студентов приемов самостоятельного приобретения знаний и опыта самостоятельной работы с языком, интереса к выполняемому делу, нацеленному на определенный результат» [1]. Таким образом, целью изучения иностранного языка становится внутренняя потребность обучающегося. А именно, если обучающиеся предпочитают встречаться и общаться с разными людьми, когда язык становится инструментом в общении с носителями языка (native speakers), в таком случае можно говорить о формировании мотивации. Примером могут служить нестандартные домашние задания

по иностранном языке, такие как найти 2-3 собеседников на сайте <https://www.mylanguageexchange.com>, подготовить руководство к компьютерной игре (англоязычной) [11];

- Для выполнения любой деятельности, в том числе изучения иностранного языка, требуется наличие системы знаний о ресурсах и способах действий. Имея определенный запас знаний, студент будет мотивирован к расширению своего словарного запаса, освоению новых тем, развитию умения ориентироваться в современной англоязычной информационной среде и выполнению сложных задач. В данном случае обучающийся нуждается в обеспечении условий для интеллектуального развития и творческой самореализации. Следовательно, одним из критериев сформированности мотивации у студентов следует указать наличие системы знаний, связанной непосредственно с целями обучения, удовлетворением любознательности, преодолением препятствий, интеллектуальной активности. На данном этапе будет полезно проведение круглых столов, а также решение ситуативных задач, где основные тезисы изложены на иностранном языке, в парах с обучающимися, которые имеют более высокий языковой уровень;

- Создание ситуаций, побуждающих к активному диалогу между преподавателем и студентом, во время которого актуализируются полученные ранее знания, в частности лексические единицы. Осуществление исследовательского подхода помогает студентам с недостаточным и низким уровнем сформированности мотивации изучения иностранного языка успешно познавать и находить подходящие пути разрешения проблемных задач, в том числе на иностранном языке. Для реализации данного условия будет уместно строить диалог и коллоквиумы на «горячих» новостях молодежной сферы. Таким образом, создается бурное обсуждение, где каждый может высказать свое мнение, аргументировать свою точку зрения, максимально используя словарный запас. Также хорошим примером может служить обсуждение иноязычных видеороликов. Причем во время дискуссии основная задача преподавателя – поддержать «горячее» обсуждение, задавая вопросы «зачем», «с какой целью», подталкивая тем самым студентов на полную аргументацию ответа [8].

Первая ситуация создается на этапе смыслопоиска профессионально значимой основы личности, с целью создания благоприятных условий для успешного нахождения студентом смысла изучения иностранного языка в профессиональной деятельности – это «открытие самого себя» [11]. В.В. Сериков полагает, что данная ситуация по-разному представлена в разном возрасте обучающихся. Однако, на протяжении всего процесса обучения необходимо условие, при котором обучающийся посмотрит на себя со стороны, будет заинтересован собой, откроет в себе

новый потенциал и нечто уникальное, что заставит поверить в себя. На данном этапе студент ставит перед собой задачи личностного роста и совершенствования. Часто смыслообразующая ситуация доминирует над остальными, поскольку обучающегося охватывает желание сделать нечто большее и значимое. Это своего рода импульс к действию, яркий всплеск, который нуждается в поддержке со стороны преподавателя. Личное участие и заинтересованность педагога в процессе смыслообразования при изучении иностранного языка будет результативным в случае использования «модели активного коммуникативного взаимодействия преподавателей и обучающихся» [4]. Важным методом, реализующим педагогическую поддержку, становится формирование личностно-развивающих ситуаций (ситуация изменения смыслов изучения иностранного языка; ситуация актуализации креативного смысла; ситуация самореализации в творческом процессе изучения иностранного языка). В данном случае хорошим примером может служить внедрение азартных технологий на занятии. Подобного рода технологии являются действенным способом на этапе закрепления знаний по лексике и грамматике. Групповая настольная игра «Лексический конструктор» — один из вариантов использования технологии азартного изучения английского языка.

Вторая ситуация – «принятие нового смысла» деятельности [11], ценности, роли создается на этапе смыслостановления учебной позиции студентов их самоотношения и смыслореализации в условиях взаимодействия с иноязычной речью в ситуациях, связанных с реальным профессиональным процессом [4]. В большинстве случаев, данная ситуация реализуется вне среды привычного образа жизни и общения, когда открываются новые перспективы и возможности, когда студент обретает желание расти и развиваться, ориентируясь на характер действий важных людей. Большинство людей параллелизируют и сопоставляют себя с другими, в данном случае будет крайне удачным «сотворение кумира», образца для подражания. Кроме того, на первый план выступают достижения людей и то, что помогло их профессиональному становлению. Актуальным для данного этапа является трансдисциплинарный подход и поддержка преподавателей не только иностранного языка. Педагоги подтвердят, что при отсутствии конкретных примеров и жизненных ситуаций при изучении иностранного языка, образовательный процесс проходит более сложно, чем в случае использования актуального и эмоционального материала. Этому есть и практическое подтверждение. Так, в 2010 году на базе Тюменского государственного нефтегазового университета проводился эксперимент, в ходе которого руководство пересмотрело и внесло значительные

изменения в методику преподавания иностранного языка и профессиональных модулей, которые в последствии стали преподаваться преимущественно на иностранном языке [9]. В результате эксперимента у экспериментальных групп вырос уровень сформированности мотивации изучения иностранного языка, а как следствие, прогресс в восприятии на слух, переводе и говорении. Вследствие этого, применение интересного для студентов контента, включающего мультимедиа информацию на иностранном языке (прослушивание подкастов, просмотр роликов, изучение инструкций) будет ярким дополнением занятия.

Третья ситуация «самопреодоления» создается с целью учета специфики становления смысла изучения иностранного языка у студентов различных типологических групп. На данном этапе обучающийся стремится к осмысленной работе над собой, готов отойти от привычного образа жизни, изменению стандартов. В дальнейшем, работа над собой и усилия, приложенные для ломки стереотипов, переходит в привычку и становится неотъемлемым условием жизни. Студенты мотивированы результатами собственной деятельности, оценкой преподавателя. Во время изучения любого предмета, и в частности, иностранного языка, только чувствуя себя защищено и уверенно обучающийся может успешно познавать новое. Таким образом, развитие внутренней мотивации является неотъемлемой частью успешной деятельности в любой сфере. Удовольствие, которое получает студент от объема, выполненной работы для личного роста и профессионального становления, является мощным толчком к внутренне-мотивированной активности.

Четвертая – ситуация «переживания и преодоления собственных ошибок» с целью создания моделирования в процессе обучения профессионально-коммуникативных ситуаций, интегрирующих профессиональные и речевые действия будущих специалистов, обеспечивающие общение к иностранному языку при решении профессиональных задач. «Это – неперемный психологический момент воспитания, когда обучающийся побуждается к рефлексии своего опыта, когда актуализируется главный нравственный регулятор поведения – совесть, видение собственной вины в своих злоключениях и неудачах» [11]. Нередко, на данном этапе студент переживает снижение мотивации, а иногда ее отсутствие. Обучающийся не идентифицирует себя с грамотным, компетентным специалистом, что крайне важно для студентов технических специальностей, другими словами, студенты перестают осознавать значимость изучения иностранного языка для профессионального становления как полноценных специалистов, заслуживающих признания и уважения за свои знания и умения.

Пятая ситуация «планирования будущего» создается с целью последовательного расширения опыта использования иностранного языка как фактора укрепления смысловой позиции личности студента. Этими терминами В.В. Сериков обозначал «профессионально-карьерные планы и выработку ценностных ориентиров, правил поведения в типичных жизненных коллизиях. Словом, речь идет о целостном образе *себя в будущем*» [11]. Данный этап имеет сходство ситуаций «открытие самого себя». Однако, на первом этапе студентом движет стремление к новизне, а на пятом – самоосуществление. Профессиональная мотивация и направленность сами становятся мотивом изучения иностранного языка, активизируют познавательную деятельность студентов, повышают академическую успеваемость, способность и стойкость в преодолении трудностей. Встречи, обсуждения и интервью с зарубежными гостями (native speakers) станут дополнительным импульсом для повышения интереса студентов к изучению иностранного языка. Темами дискуссии могут стать обсуждения интересов работающей молодежи, способы самореализации или продвижения профессиональных навыков, то есть топики на актуальные темы, волнующие данную группу студентов. Во время обсуждения приглашенные гости могут перейти на разговор в режиме «вопрос — ответ», где допускаются вопросы на разные темы. Также участие в дистанционных олимпиадах ведет к углубленному изучению предмета, развивает творческие способности.

Рассмотренные нами ситуации реализуются на разных по контексту и содержанию работах, исследованиях, проектах, на разных дисциплинах и профессиональных модулях, но являются неотъемлемой частью обучения, его характерной психологической составляющей. Из чего следует, что основу обучения составляет совокупность жизненных ситуаций-событий, актуальных и важных в процессе профессионально-личностного формирования смысла изучения иностранного языка.

Список литературы:

1. Антонова С.В. Формирование мотивации через новейшие технологии на занятиях английского языка // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3(93), С. 5-11.
2. Братусь Б.С. Общая психология в 7 т.: Том 1. Введение в психологию: Учебник. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
3. Леонтьев А.Н. Развитие психики // Философия психологии: из научного наследия / Под ред. Д.А. Леонтьева. М: Изд. Московского университета, 1994. С. 67-162.
4. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: Поиск новой парадигмы / В.В. Сериков М.: 1998, 229 с.

5. Сериков В.В. Патриотическая позиция как вид личностного опыта: условия становления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. Филологические науки. Исторические науки. - 2015. - № 3 (98), С. 22-26.
6. Serikov V.V., Loktyushina E.A. Language Competence in a Puzzle of Modern Russian Vocational Education / Serikov V.V., Loktyushina E.A. // International Education Studies. Vol 8, No 12 (2015).

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Пантелеев Роман Геннадьевич
сотрудник, Академия ФСО России,
РФ, г. Орел

THE TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE FORMING THE ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS

Roman Panteleev
associate, Federal Guard Service Academy,
Russia, Oryol

Аннотация. В статье рассматривается состав технологии формирования организационно-управленческой компетенции будущих военных специалистов.

Abstract. The article pointed out components of the technology of forming the organizational and managerial competence of future military specialists.

Ключевые слова: технология обучения; компоненты технологии; организационно-управленческая компетенция; комплекс информационной поддержки; интеллект-карты; технологическая карта.

Keywords: training technology; technology components; organizational and managerial competence; informational support complex; intellect cards; technological card.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются в современной военной педагогике в качестве наиболее эффективного инструментария для достижения конечной цели образования – подготовки высококвалифицированных специалистов. Таким образом, реализация в вузе технологии обучения является основополагающим фактором, обуславливающим качество подготовки выпускников и, в частности, достижение требуемого уровня сформированности организационно-управленческой компетенции (ОУК), которая по нашему мнению включает в себя когнитивный, мотивационный, деятельностный и личностно-профессиональный компоненты [1].

Анализ научной литературы показал, что как в отношении содержания понятия «технологии обучения», так и её структурных компонентов в ученом сообществе нет единства, однако на наш взгляд, наиболее полно раскрывает его суть П.И. Образцов, который под технологией обучения понимает последовательность педагогических процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения [2, с. 106].

Что же касается структурных компонентов технологии, то мы полностью поддерживаем точку зрения М.Я. Виленского, который рассматривает ее в качестве дидактической системы, включающей в себя дидактические цели и задачи, содержание обучения, методы обучения, формы обучения, средства обучения, обучающегося, преподавателя, а также результат их совместной деятельности [3, с. 78].

С учетом вышеизложенного, считаем возможным рассматривать разработанную нами технологию формирования ОУК будущих военных специалистов (БВС) как взаимоувязанную совокупность двух ее составляющих – процессуальной и информационной. Информационная составляющая технологии представляет собой своего рода информационное хранилище, структурированное в соответствии с разработанной технологией обучения и направленное на ее реализацию посредством предоставления обучающимся необходимой учебной информации. Процессуальная составляющая нашла свое отражение в технологической карте изучения учебной дисциплины, направленной на формирование рассматриваемой компетенции.

Информационная составляющая технологии обучения может быть реализована посредством разработанного нами педагогического программного продукта «Комплекс информационной поддержки (КИП) формирования ОУК БВС», имеющего практически традиционный для подобных программных продуктов состав. Поэтому в рамках данной статьи считаем возможным рассмотреть особенности КИП с точки зрения реализации разработанной технологии формирования ОУК.

Теоретический блок КИП выполняет не только традиционные для теоретической составляющей курса дидактические функции, но и выступает одним из инструментов стимулирования самостоятельной работы обучающихся, реализуя функцию самообразования. Поэтому при разработке теоретического блока КИП мы попытались выявить новые, более эффективные формы и способы представления учебного материала, направленные в первую очередь на активизацию самостоятельной работы обучающихся и обеспечивающие поливариантность траектории обучения. Одним из таких способов, бесспорно, является применение метода картирования мышления, который по сути своей является способом визуализации и представления потоков информации в виде, требующем минимального времени и психофизических ресурсов для поиска, анализа и понимания.

Вещественным отображением метода в рамках разработанной технологии являются предложенные Т. Бьюзеном интеллект-карты, для составления которых мы использовали возможности программного обеспечения MindJet Mind Manager, позволяющего представлять на устройствах вывода информации созданные преподавателем или обучающимися информационные последовательности связанные друг с другом ассоциативными и логическими связями. Это дает возможность обучающимся «одним взглядом» охватить картину инфографических элементов в целом и преобразовать уже готовую структуру содержания учебной информации под собственные способности к усвоению учебного материала. Основой для разработки интеллект-карты обучающимися является в первую очередь теоретический блок КИП, работа с которым в часы самоподготовки позволяет в достаточной степени компактно отобразить структуру и краткое содержание новой для них информации и систематизировать ее с учетом личных предпочтений и способности к структурированию учебного материала.

Справочный блок КИП включает в себя терминологический словарь-справочник по изучаемой дисциплине и различные руководящие документы федерального и ведомственного уровней. Особенностью справочного блока является его дидактическая связь со всеми блоками КИП посредством реализованной в программном продукте функции «Поиск», с помощью которой пользователь, выбрав интересующий его термин, имеет возможность перехода в справочный блок и ознакомления с руководящими документами, в которых раскрывается этот термин. Таким образом, справочный блок наряду с теоретическим блоком направлен в первую очередь на развитие когнитивного компонента ОУК БВС.

В практическом блоке КИП представлены материалы учебных тем, в рамках которых программой предусмотрено проведение групповых упражнений и практических занятий. Блок направлен в основном на формирование деятельностной составляющей ОУК БВС, т. е. позволяет овладеть обучающимся способами и методами решения организационно-управленческих задач, осуществляя при этом закрепляющую и обучающую дидактические функции.

Считаем принципиально важным обратить внимание на тот факт, что при разработке КИП мы ориентировались не только на формирование и развитие когнитивного и деятельностного компонентов ОУК БВС, но и на совершенствование личностно-профессионального и мотивационного компонентов компетенции за счет включения в состав практического блока видеоряда, иллюстрирующего деятельность личного состава практических подразделений в различных условиях обстановки.

Одной из существенных задач, решаемых посредством КИП при формировании ОУК БВС является самоконтроль усвоения обучающимися материала учебной дисциплины. Эта задача решается посредством представленных в контрольном блоке КИП тестовых заданий, реализуя тем самым контрольно-оценочную функцию.

Отличительной особенностью КИП является наличие в нем блока научной работы курсантов и слушателей, в котором представлена перспективная тематика научных работ, а также наиболее интересные реферативные, исследовательские работы и научные статьи по тематике изучаемой дисциплины. Данный блок КИП направлен на углубление и расширение теоретических знаний и получение практических навыков в проведении научных исследований.

Таким образом, все элементы КИП дидактически связаны между собой и структурными компонентами технологии и направлены на широкое применение в образовательном процессе различных форм и методов обучения.

Процессуальный компонент разработанной технологии формирования ОУК БВС является технологическая карта (ТК), содержащая набор соответствующих операций, реализация которых приведет к гарантированному достижению запланированного результата. Состав ТК и порядок ее разработки достаточно подробно описан в многочисленных научных исследованиях и статьях, поэтому считаем необходимым раскрыть лишь некоторые ее особенности.

В связи с тем, что рассматриваемая учебная дисциплина изучается БВС на заключительном этапе обучения в вузе и, соответственно, непосредственно связана с будущей профессиональной деятельностью выпускников отбор содержания учебного материала, нашедшего свое отражение в ТК и КИП осуществлялся с привлечением специалистов

практических подразделений заказчика. Одним из основных ориентиров при этом послужил перечень компетенций, который необходим в практической деятельности будущим специалистам опосредованно закреплён как в должностных обязанностях, так и в других ведомственных руководящих документах соответствующей направленности. Факторами, ограничивающим объём учебного материала при этом служит бюджет учебного времени и состояние материально-технической базы вуза.

Особое внимание при разработке ТК следует по нашему мнению уделить схеме междисциплинарных связей в каждом из модулей дисциплины. Без сомнения особое значение имеет учёт межпредметных связей приобретает на завершающем этапе обучения в вузе при изучении спецпредметов, в процессе освоения которых от БВС потребуется использование межпредметных знаний. Таким образом, описанные выше и применяемые нами в процессе изучения специальной дисциплины интеллект-карты в полной мере позволяют учитывать межпредметные связи, актуализировать и отражать их в дереве интеллект-карт как в ходе аудиторных занятий, так и при проведении самостоятельной подготовки обучающихся.

Следует отметить, что в настоящее время в высшей военной школе при изучении дисциплин специального цикла сложилась своя классическая система методов, опирающаяся на сочетание лекционного метода с методом практической работы, первый из которых предполагает теоретическое изложение учебного материала, второй – основательную его проработку и практическое закрепление [4].

Однако с учётом деятельностной модели подготовки специалистов следует особо отметить необходимость значительного увеличения количества занятий, проводимых методом практической работы, что вызвано акцентом на формирование деятельностной составляющей ОУК. Это стало возможным благодаря применению в разрабатываемой нами технологии КИП, что позволило сместить знаниевую часть учебной нагрузки на самостоятельную работу, а использование метода картирования мышления – значительно повысить её эффективность. Кроме того, одними из специфических, присущих только военному вузу форм практических занятий, которые мы посчитали необходимым отразить в технологической карте, являются полевые практические занятия, в процессе которых обучающиеся получают опыт квазипрофессиональной деятельности. Данные виды занятий способствуют получению практических организационно-управленческих умений и навыков, формируя деятельностную составляющую ОУК.

Особо хотим подчеркнуть, что отличительной особенностью разработанной технологии формирования ОУК БВС является обязательное включение в её состав мероприятий воспитательной направленности,

проводимых как правило во внеаудиторные часы. Воспитательный аспект должен по нашему мнению являться составной частью ТК и может быть представлен набором различных форм и методов проведения мероприятий воспитательного характера, направленных на развитие и формирование мотивационного и личностно-профессионального компонентов исследуемой ОУК БВС.

Таким образом, применение в образовательном процессе военного вуза представленной в рамках настоящей статьи технология формирования ОУК БВС с опорой на метод картирования мышления и учетом возможностей воспитательных мероприятий, позволит по нашему мнению обеспечить гарантированное достижение поставленных дидактических целей.

Список литературы:

1. Козачок А.И. Пантелеев Р.Г. Организационно-управленческая компетенция будущего военного специалиста в области телекоммуникаций / А.И. Козачок, Р.Г. Пантелеев // Ученые записки Орловского государственного университета. – Орёл: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2017. – Выпуск 4 (77). – С. 229–233.
2. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие / П.И. Образцов. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. – 288 с.
3. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., перераб. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – 270 с.
4. Козачок А.И. Профессионально-ориентированная технология обучения как средство формирования компетентности у будущих военных специалистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2004. – 236 с.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СЕНСОМОТОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Груздева Анна Сергеевна

*педагог-психолог,
муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Новопоселковская средняя общеобразовательная школа
имени И.В. Першутова»,
РФ, Владимирская область, Ковровский район, п. Новый*

SENSORIMOTOR ACTIVITY AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT AND CORRECTION OF THE COGNITIVE SPHERE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Anna Gruzdeva

*educational psychologist
municipal budget educational institution
"Novoselkovskaya secondary school named after I.V. Pershutov",
Russia, Kovrov district of Vladimir region, Novyy*

Проблема трудности в обучении детей, имеющих задержку психического развития, является на сегодняшний день одной из актуальных психолого-педагогических проблем. Дети с задержкой психического

развития (ЗПР) представляют собой наибольшую категорию детей с особыми образовательными потребностями. ЗПР относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических и физических процессов и функций. ЗПР у детей является сложным, комплексным нарушением, при котором у разных детей нарушены разные компоненты их психической и физической деятельности, а также определение ЗПР относится к детям с педагогической запущенностью, обусловленной социальной депривацией.

Сенсомоторная деятельность способствует интеллектуальному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, благоприятной адаптации к учебному процессу и успешному обучению в школе, овладение детьми различными метапредметными и предметными навыками (по требованиям ФГОС второго поколения), мощному развитию познавательной сферы «особого» ребенка. Т. е. у детей с ЗПР развитие познавательной сферы значительно отстаёт от развития здоровых детей. Это проявляется различными способами:

- в нарушении восприятия, оно является фрагментарным и недостаточным;
- слабо развиты пространственные представления об окружающем мире;
- низкий уровень внимания с выраженной неустойчивостью, рассеянностью и слабой концентрацией;
- довольно низкий уровень развития памяти и мыслительных процессов. Учёными отмечается, что у детей с ЗПР проявляется пониженный интерес к окружающему миру, наблюдается некоторая вялость, отсутствует инициатива, нередко присутствует высокий уровень тревожности, а, значит, что все эти особенности могут привести к затруднению познания детьми окружающего мира, к ограниченности средств их общения с другими людьми, способствуют социальной и школьной дезадаптации.

Одними из приоритетных задач в современном образовании детей с ЗПР является их социальная адаптация и получение базовых учебных навыков, дальнейшая коррекция и выравнивание к 4-5 году обучения в школе к показателям детей условной нормы. Таким детям нужна специальная коррекционная помощь, причем, в разном объёме. И первый шаг по оказанию психолого-педагогической помощи — сенсомоторное развитие ребёнка в период раннего школьного возраста. Я поставила перед собой задачи коррекции, компенсации и максимального восстановления нарушенных функций. А также попыталась

создать такие психолого – педагогические условия обучения и воспитания обучающегося с ЗПР в нашей школе, которые способствуют:

- возникновению желания познавать окружающий мир;
- развитию социального поведения;
- овладению возможными средствами коммуникации;
- формированию культурных навыков, усвоению социальных норм и правил, усвоению базовых учебных навыков.

В нашей образовательной организации (школа сельского типа) обучается 2 ребенка с данным диагнозом. Обучение происходит по АООП и в течение учебного периода осуществляется психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса обучающегося.

Для реализации задач по сенсомоторному развитию воспитанников я разработала программу коррекционно - развивающих занятий «Сенсомоторное развитие познавательной сферы детей с ЗПР «Умняшка» для младшего школьного возраста.

Целью разработки данной программы является развитие индивидуальных познавательных интересов и способностей обучающегося путём систематических занятий сенсомоторной деятельностью.

Программа предусматривает решение следующих задач:

- содействовать исправлению недостатков развития общей и мелкой моторики;
- способствовать возникновению желания познавать окружающий мир через сенсомоторную деятельность;
- формирование умений наблюдать, сравнивать, выделять существенные признаки предметов и явлений и выражать их на примере занятий сенсомоторной деятельностью;
- совершенствовать зрительно-двигательную координацию;
- совершенствовать и развивать познавательные процессы (память, мышление, речь, воображение, внимание) с помощью занятий сенсомоторной деятельностью;
- снизить общий уровень тревожности;
- развивать регулятивную, коммуникативную функцию речи, обеспечивающей социализацию ребёнка с ЗПР.

Программа включает в себя работу по следующим направлениям:

- сенсомоторная деятельность в песочной терапии,
- игротерапия с сенсорными книгами, ковриками, развивающими игрушками, природными материалами (ракушками, камнями, шишками),
- психодиагностика познавательных процессов по периодам

Песочная терапия - одна из разновидностей игровой терапии. «Терапия песком» - это уникальная возможность исследовать свой внутренний мир, ощутить свободу и безопасность самовыражения.

Это способ выразить то, для чего трудно подобрать слова, соприкоснуться с тем, к чему трудно обратиться напрямую, увидеть в себе то, что обычно ускользает от сознательного восприятия. В занятиях песочной терапии использую элементы из практикумов по песочной терапии Грабенко Т.М., Зинкевич – Евстигнеевой Т.Д. и Нисневич Л.А. Детей песок привлекает своей необычной структурой и новыми ощущениями, которые они испытывают при касании. Некоторые дети, увидев перед собой песок, хотят его потрогать, понюхать, некоторые даже облизывают и залезают в него руками. Это зависит от индивидуальных особенностей ребенка, его уровня развития. Как правило, сначала, манипуляции с песком выглядят совсем просто: ребенок смотрит, трогает, прихлопывает по нему, разбрасывает, а через какое-то время может начать проводить пальчиком линии по песку, рисовать отдельные орнаменты, лепить простые композиции.

Рисование песком улучшает работу мозга, все психические и физические процессы. Очень важно дать ребенку возможность пересыпать этот терапевтический стройматериал (для успокоения и расслабления), лепить из него всевозможные формы, фигурки (для пробуждения фантазии, и для развития мелкой моторики рук), отыскивать зарытые сокровища (это позволяет создать заинтересованность) и просто сочинять сказки и рисовать их (пробуждает фантазию, развивает речь).

Разнообразие игр с песком настолько велико, что перечислить все невозможно. Мною используется несколько приемов по снятию мышечного напряжения, развитию мелкой моторики, координации движения рук, тактильных ощущений, психических процессов (внимание, память), мышления, воображения, речи, а также развитию слухового и зрительного восприятия:

- положить ладони на песок, почувствовать полное расслабление пальцев;
- погрузить пальцы в песок, сжимать и разжимать кулачки, затем поочередно, то мизинец, то большой палец на одной руке, на обеих руках одновременно;
- погрузить пальцы в песок, и легкими движениями создавать «волны»;
- погрузить пальцы в песок и попеременно чередовать упражнения для пальцев («ушки - рожки», «один пальчик-все пальчики»), при выполнении заданий пальцами ведущей руки вторая рука обязательно погружена в песок;

- поскользнуть ладонями по поверхности песка, выполняя зигзагообразные и круговые движения (как машинки, змейки, санки и др.), выполнить те же движения, поставив ладонь на ребро;
- "сказка в песке" - ребенку предлагается самому придумать небольшую сказку, используя героев и предметы из любых фигур;
- «пройтись» по песку отдельно каждым пальцем правой и левой руки поочередно (сначала только указательными, затем - средними, безымянными, большими и наконец мизинец рисует всевозможные причудливые формы, зигзаги, волны, линии, соединяет их между собой, получая изображение на что-то или кого-то похожее;
- «отыщи сокровище» - поиск спрятанных предметов в песке.

Обучающийся с ЗПР не всегда может выразить словами свои переживания, страхи, волнения, и тут ему на помощь могут прийти игры с песком. Проигрывая взволновавшие его ситуации с помощью рисунка, на песке, любой ребенок освобождается от напряжения. Можно изображать на песке любые сюжетные картинки и потом рассказывать о них.

Песочная терапия стала в школьной практике необычным игровым приемом, который поспособствовал обогащению словарного запаса, развитию связанной речи, творческого рассказывания не только у детей с ЗПР, но и детей условной нормы. Одновременно с песком использую в практике дополнительный наглядный материал: ракушки, вода, шишки, пластиковые фигурки, крупа, картинки и иллюстрации, - что позволяет создать на занятии более информативную и интерактивную атмосферу.

Своими острыми песчинками песок производит раздражение кожных рецепторов, тем самым почти на протяжении всего занятия, осуществляется массаж кистей рук ребенка. Игровые занятия тактильного характера развивают не только ловкость и точность рук, но и мозг ребенка, развивают его высшие корковые функции, такие как: память, внимание, мышление, пространственное восприятие, воображение, наблюдательность и, конечно же, речь, - т. е. игры в песочнице обеспечивают мощнейшее воздействие на интеллект ребенка.

Вторым не менее эффективным направлением развития сенсомоторной деятельности в коррекционной программе является игротерапия с сенсорными книгами, которые сшиты своими руками. Их также называют «трогательными» в самом прямом смысле этого слова, так как они дают ребёнку возможность «прочувствовать произведение». Эти книги обладают уникальной способностью дарить ребенку не только яркие эмоциональные переживания, но и прекрасные тактильные ощущения. Вступая в активное взаимодействие с персонажами сенсорной книгой, ребёнок учится ощущать этот мир наиболее полно, всеми данными ему природой органами чувств. Сенсорные книги вызывают

искренний интерес обучающихся. Нет нужды заставлять ребенка заниматься. Он делает это сам, а различные приятные тактильные ощущения являются сильным стимулом к занятиям. Сначала ребёнок стремится не прочесть или услышать, а потрогать! Этот прием активно используется в обучающей системе Монтессори.

Книга сшита мною самостоятельно из различной ткани (мягкой, гладкой, шершавой). Все страницы имеют разный сюжет: полянка для пчелки, красочная палитра, волшебное деревце, умные ботиночки, лабиринт бабки-Ёжки, сказочные пазлы, тик-так часики, кормим зверюшек, сказка «Репка». В каждом сюжете необходимо выполнить определенное задание, например, накормить пчелку нектаром цветов, которые прикрепляются на липучках, рассказать сказку «Репка» подвижными персонажами, выбрать правильную дорогу в лабиринте для бабки - Ёжки, научиться шнуровать ботиночки разными комбинациями и т. д. Задание каждый раз может дополняться новыми вспомогательными предметами, новыми игровыми сюжетами. А самое главное, обучающийся сам может выстраивать цепочку действий на каждой странице сенсорной книги. За недолгий период работы с сенсорными книгами по программе коррекционно- развивающих занятий мною подтверждены основные преимущества работы этим методом: занятия с сенсорной книгой способствуют мотивации речевой деятельности младших школьников; влияют на психическое и эмоциональное состояние детей через комплексное воздействие цвета, формы, тактильных ощущений; задействуют естественные механизмы памяти мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации; увеличивают объем памяти; развивают речемыслительную деятельность детей; тренируют ассоциативное мышление детей, что облегчает процесс развития наблюдательности и памяти; развивают мелкую моторику рук (пристегивание, шнуровка, прикрепление «липучек»); предоставляют младшему школьнику возможность самостоятельности и сотворчества; возможность использования в кругу семьи. Практика показала, что сенсорная книга прекрасно мотивирует детей на запоминание материала, помогает чётко и последовательно строить рассказ, играя, но не увлекаясь деталями и не упуская главного.

Организованная коррекционно - развивающая работа, основанная на сенсомоторной деятельности в песочной терапии и занятиях с сенсорными книгами, способствуют развитию познавательной сферы обучающихся с ЗПР, а также формированию системы представлений об окружающем мире, развивает психические процессы и познавательную активность детей, располагает к формированию коммуникативных навыков и в перспективе способствует благоприятной социализации

личности. Это подтверждается тем, что ученики с ЗПР, обучаясь по АООП в комплексе с коррекционно-развивающей работой полностью усваивают учебную программу, являются аттестованными с положительными отметками по всем предметам, предусмотренными программой, в некоторых областях ученицы преуспевают настолько, что показывают результаты лучше, чем остальные ребята в классе (являющимися условной нормой). Несомненным доказательством положительного эффекта коррекционно-развивающей работы, построенной на принципах сенсомоторной деятельности, являются результаты психодиагностики в динамике психолого-педагогического сопровождения в течение учебного года. В дальнейшем мною поставлены цели детального изучения динамики познавательных процессов обучающегося с ЗПР в условиях коррекционно – развивающих занятий по программе за период начальной школы.

Список литературы:

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. «Практикум по сказкотерапии» СПб.: «Речь», 2000 – 310 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. «Игра с песком» - Практикум по песочной терапии. СПб.: «Речь», 2000 – 256 с.
3. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов Д. Волшебная страна внутри нас // Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии. М.: Речь, 2005 – 310 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. «Как помочь "особому" ребенку». Книга для педагогов и родителей. 2-е издание. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
5. Мамайчук И.И. «Психологическая помощь детям с проблемами в развитии». - СПб.: Речь, 2006, 224с.
6. Штейнхардт Ленор «Юнгианская песочная психотерапия» Изд-во «Питер» 2001 – 154 с.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ КОУЧ-ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Игрунёва Кристина Владимировна

*магистрант,
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,
РФ, г. Калуга*

BACKGROUND OF APPLICATION OF COACH TECHNOLOGIES IN DEVELOPING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS

Kristina Igruneva

*postgraduate student,
Tsiolkovsky Kaluga State University,
Russia, Kaluga*

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей использования коуч-технологий в формировании коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста в условиях начальной общеобразовательной школы. Описана специфика коучинга как самостоятельной технологии работы в системе образования. Предложено определение коммуникативных навыков, а также критерии их сформированности у младших школьников.

Abstract. The article is devoted to the study of features of coach technologies using in developing of primary school students' communication skills. The specificity of coaching as a technology of work in the education system is described. The author propose the definition of communication skills, as well as criteria of their formation in primary school.

Ключевые слова: коммуникативные навыки; коуч-технологии; дети младшего школьного возраста.

Keywords: communication skills; coaching technology; primary school students.

В современном мире для человека, который хочет и может быть успешным, все большее значение имеет развитие коммуникативных навыков, позволяющих эффективно выстраивать взаимодействие с окружающими при осуществлении любого вида деятельности. Поскольку формирование и развитие коммуникативных навыков начинается в процессе общения ребенка с родителями, другими взрослыми и детьми еще в раннем возрасте, постольку данному вопросу необходимо уделять особое внимание.

Именно в младшем школьном возрасте в референтную группу детей начинают входить сверстники, а значит и общение с ними, помимо учебной деятельности, начинает становиться ведущим направлением в развитии человека. Сформированные коммуникативные навыки являются неотъемлемым условием становления личности ребенка, его социализации в обществе и индивидуализации.

В соответствии с Приказом № 373 Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» ключевыми результатами освоения основной образовательной программы является формирование и развитие у ребенка таких личностных и метапредметных навыков, как готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; готовность осуществлять сотрудничество со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; уметь не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

Научить школьника правильно формулировать вопросы и четко давать на них ответы, внимательно слушать и уметь участвовать в дискуссиях, давать комментарии высказываниям собеседников и аргументировать свое мнение, уметь выражать эмпатию собеседнику и понимать, что в данный момент он чувствует и переживает, адаптировать свое высказывание к возможностям восприятия других людей, выстраивать эффективное взаимодействие с другими – все это значит сформировать коммуникативные умения.

Главным вопросом как с теоретической, так и с практической точки зрения остается вопрос о педагогических формах и методах целенаправленного формирования у младших школьников коммуникативных навыков, которые позволили бы ученикам успешно решать возникающие перед ними социальные и практические задачи.

Высоки уровень развития коммуникативных навыков позволяют ребенку эффективно справляться с решением различных социальных

задач и проблем за счет ослабления эгоцентрической позиции учащегося и его способности понять желание партнера по общению, учитывать другую точку зрения, отличающуюся от его собственной.

Таким образом, коммуникативные навыки представляют собой осознанные коммуникативные действия школьника в процессе построения собственного поведения в рамках взаимодействия и сотрудничества с другими людьми при решении конкретных задач общения.

Коучинг как феномен в системе образования заимствован из сферы бизнеса для личностного и профессионального развития всех субъектов образовательного процесса. В настоящее время коуч-технологии вызывают все больший интерес среди педагогов как инструмент, позволяющий развивать у школьников инициативу, самостоятельность, осознанность. Благодаря его их применению формируется высокая учебно-познавательная мотивация, реализующаяся в ответственности за собственную образовательную деятельность со стороны школьника. Посредством коучинга учитель может помочь ребенку узнать свои возможности и цели, переводя проблемы в задачи. В том числе, с помощью коуч-технологий возможна работа и над проблемами в сфере общения.

Таким образом, имеющиеся факты позволяют выявить противоречие: между необходимостью формирования коммуникативных навыков младших школьников с одной стороны и отсутствием научно-обоснованного комплекса мероприятий с другой.

Методологическим основанием являются работы таких исследователей в вопросах изучения особенностей развития детей младшего возраста и специфики их коммуникативных навыков как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, Л.А. Венгер, Г.А. Цукерман.

Объектом исследования являются коммуникативные навыки младших школьников. Предмет исследования – развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с использованием коуч-технологий.

В соответствии с указанными объектом и предметом была определена цель работы, а именно - проанализировать возможности коуч-технологий в развитии коммуникативных навыков у младших школьников. Данная цель реализуется в ходе решения следующих задач: проведение теоретического анализа использования коуч-технологий в работе с детьми младшего школьного возраста; составление диагностического инструментария изучения коммуникативных навыков младших школьников; непосредственное изучение коммуникативных навыков младших школьников; проведение опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативных навыков и повторной диагностики

коммуникативных навыков младших школьников с последующей качественной и количественной обработкой данных; обобщение полученных результатов с анализом возможностей коуч-технологий в развитии коммуникативных навыков у младших школьников.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что коуч-технологии повышают уровень развития следующих коммуникативных навыков младших школьников: развитая потребность в общении, эмоциональная децентрация (понимание позиции собеседника), умение слушать партнера по общению, умение выражать свои мысли и чувства, коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Следует отметить, что практической значимостью работы является разработка программы развития коммуникативных навыков младших школьников с использованием коуч-технологий, которую можно использовать в системе начального образования в условиях реализации ФГОС НОО.

Список литературы:

1. Аксенова Т.Н. Коучинг как основа взаимодействия субъектов образовательного процесса // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. № 11. С. 12–15.
2. Боровая Т.А. Концепция образовательного коучинга // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. - № 12. - 2011. - С. 12-16.
3. Лебедева И.В. Учитель или коуч? // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования» - № 6. – 2014.
4. Максимов В.Е. Коучинг от А до Я. Возможно всё – СПб.: Издательство «Речь», 2014. – 272 с.
5. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. - N 12. - 22.03.2010; Российская газета. - 2011. - 16 фев. - N 5408.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Климушко Екатерина Ивановна

*аспирант,
Республиканский институт высшей школы,
Республика Беларусь, г. Минск*

FEATURES OF MOTIVATION TO LEARN FROM MODERN HUMANITARIAN STUDENTS

Ekaterina Klimushko

*Postgraduate Student,
Department of Psychology and Pedagogical Skills,
National Institute of Higher Education,
RB, Minsk*

Аннотация. В статье отображены имеющиеся знания о ведущих мотивах учебной деятельности студентов, а также проанализированы результаты собственного эмпирического исследования. На основании полученных данных проведен сравнительный анализ, в ходе которого была обнаружена тенденция к изменению ведущих мотивов учебной деятельности у современных студентов гуманитарного профиля.

Abstract. The article displays the existing knowledge about the leading motives of students' learning activities, as well as analyzes the results of their own empirical research. On the basis of the obtained data, a comparative analysis was conducted, during which a tendency was revealed to change the leading motives of educational activity in modern humanitarian students.

Ключевые слова: мотивация; ведущие мотивы; учебная деятельность; профиль мотивации; студенческий возраст.

Keywords: motivation; leading motives; learning activities; motivation profile; student age.

Несмотря на наличие многих исследований в области мотивации студентов к учебной деятельности, говорить о полной изученности данного вопроса в настоящее время все еще не считается возможным. Такая ситуация обусловлена тем, что общество в целом развивается довольно интенсивно, причем не только в технологическом смысле,

но также и в социальном, духовном плане. С каждым последующим поколением все более очевидными становятся различия между прошлым и настоящим во многих явлениях, в том числе и в межличностных отношениях, ценностных ориентациях или мотивациях.

Каждая область деятельности требует применения инновационных подходов для решения возникающих проблем, так как старые методы не всегда оказываются действенными и эффективными. То же касается и сферы высшего образования, так как устоявшиеся общепринятые методы обучения не всегда являются эффективными ввиду своей неспособности благоприятно воздействовать на мотивацию и интерес к обучению у современного поколения студентов.

Проблема создания психологами структуры учебной мотивации до сих пор не решена, так как в педагогике, педагогической психологии до настоящего времени отсутствует единое мнение относительно сущности мотива.

Е.П. Ильин под учебным мотивом понимает все факторы, вызывающие проявление учебной активности (потребности, цели, установки, чувства долга и так далее) [1]. Он выделял несколько основных факторов, влияющих на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности.

Следует отметить, что чем больше факторов из вышеперечисленных используется в рамках преподавания дисциплины, тем сильнее интерес студента к ее изучению. А наличие только одного фактора не гарантирует наличия мотивации к обучению у студента в принципе.

Помимо этого, Е.П. Ильин считает, что существуют основные неизменные мотивы поступления в вуз, которыми руководствуется большинство абитуриентов вне зависимости от существующего уклада общественного строя. Такими основными мотивами поступления в вуз являются: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности [1]. Однако благодаря многолетним наблюдениям и непосредственному общению со студентами хотелось бы еще раз отметить, что многие из них даже в процессе обучения не имеют четких представлений о своей дальнейшей профессиональной деятельности, что указывает на спонтанность в выборе своего места обучения и низкий

уровень профессионального просвещения современных абитуриентов и студентов. На этом основании можно подвергнуть сомнению некоторые вышеуказанные мотивы поступления в вуз.

В.Э. Мильман [3] выделяет различные мотивы учения у студентов:

- внутренние мотивы - познание нового и неизвестного, творческое развитие, совместное с другими и для других действия;
- внешние мотивы - учеба как привычное функционирование, учеба в качестве вынужденного долга, учеба для достижения лидерства и престижа, желание оказаться в центре внимания, учеба ради либерального вознаграждения, учеба для избегания неудач.

Руководствуясь данной классификацией, есть основание предполагать, что в структуре мотивов современных студентов нашей страны в большей мере присутствуют именно внешние мотивы, так как внутренние мотивы у многих абитуриентов еще окончательно не сформировались в таком возрасте, а внешние имеют большую значимость и силу.

Тем не менее, проведенные исследования различных независимых авторов показывают, что познавательные, социальные мотивы, мотивы личного престижа, а так же мотивы творческих и профессиональных достижений, являются наиболее значимыми для успеваемости студентов в учебе. Мера трудности и легкости учения, отношение к профессии, затраты времени на учение в значительной степени зависят от степени выраженности именно таких видов мотивации [2; 4].

Процесс формирования структуры мотивов к учебной деятельности студента начинается задолго до самого обучения, так как именно эти мотивы помогают абитуриенту определиться в выборе профессии и учреждения. В процессе непосредственного обучения структура мотивов значительно изменяется в зависимости от степени адаптации, способностей студента, встречаемых на пути обучения трудностей и многое другое. В процессе постановки учебных целей студент обязан проявлять большую самостоятельность, умение учесть и распределить время, оптимально организовать работу и это не все учащиеся могут оперативно сделать. Многие исследования в области мотивации студентов подтверждают факт того, что в процессе обучения от курса к курсу профиль мотивации студентов склонен к изменениям [1].

Таким образом, в сфере современного образования в настоящее время можно говорить о существовании определенной тенденции к изменению ведущих мотивов к обучению у студентов. Соответственно, для того, чтобы профессиональное обучение было успешным на каждом из этапов, необходимо разрабатывать новые подходы, формы и методы в работе со студентами.

Прежде чем задаться вопросом об инновационных подходах в высшем образовании, способствующих повышению мотивации к обучению и самой успеваемости, считается необходимым в дальнейшем более детально эмпирически изучить вопрос, каков мотивационный профиль у современных студентов и существует ли вообще проблема низкой мотивации к обучению. Все это позволяет нам наметить дальнейшие пути в исследовании актуальных проблем современного высшего образования.

Учитывая неоднозначность видения особенностей мотивации у современных студентов, нами также было проведено эмпирическое исследования с целью изучения этого вопроса. Так, был опрошен 121 студент 1 и 2 курса в возрасте 17-19 лет факультета социокультурных коммуникаций БГУ. Все испытуемые были студентами дневной формы обучения и относились к группе специальностей гуманитарной направленности. В исследовании использовались две методики для определения учебной мотивации студентов:

1) *Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой)* – состоит из 7 шкал: коммуникативные мотивы; мотивы избегания; мотивы престижа; профессиональные мотивы; мотивы творческой самореализации; учебно-познавательные мотивы; социальные мотивы [1].

2) *Методика по определению мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильина)* – включает в себя три шкалы: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов) [1].

Анализируя полученные эмпирические данные, было обнаружено, что средние значения всех семи шкал методики изучения учебной мотивации у студентов первого курса выше, чем у студентов второго курса (таблица 1).

Таблица 1.

**Средние показатели выраженности учебной мотивации студентов
(методика А.А. Реана, В.А. Якунина)**

	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно- познавательные мотивы	Социальные мотивы
1 курс	15,99	13,47	16,7	24,13	8,02	25,24	17,03
2 курс	14,32	12,41	13,81	20,6	6,85	21,73	14,96

Такое предположение нами было подтверждено и статистически при помощи U-критерия Манна-Уитни. Так, почти по всем шкалам – кроме мотивации избегания – были обнаружены достоверные статистически значимые ($p\text{-level} < 0,01$) различия в уровне мотивации между первым и вторым курсом студентов. Ранговые суммы в группе студентов первого курса оказались значительно выше, чем у студентов второго курса, а это значит, что первокурсники более замотивированы в обучении, чем второкурсники.

В то же время по методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной очевидных различий в средних значениях между первым и вторым курсом обнаружено не было (таблица 2).

Таблица 2.

**Средние показатели выраженности учебной мотивации студентов
(методика Т.И. Ильиной)**

	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
1 курс	7,02	4,37	4,78
2 курс	6,86	4,53	4,47

Это предположение также было подтверждено и статистически, так как статистически значимых различий по данным трем шкалам между студентами первого и второго курса обнаружено не было ($p\text{-level} > 0,1$).

Такие различия в уровне выраженности мотивации к обучению между первым и вторым курсом можно объяснить тем, что на первом году обучения большое значение может иметь «эффект новизны» (необычная обстановка, новые знакомства, больше личной свободы в учебном процессе). Помимо этого, очень много общеобразовательных дисциплин в сравнении со вторым курсом, где более ощутимо углубление в специализацию. Причины низкого уровня мотивированности студентов на втором курсе считается необходимым изучать отдельно, а на данном этапе исследования можно предположить, что к такому результату могут привести личностные факторы опрошенной группы, профессиональное выгорание уже на этапе профессионального обучения и т. д.

Помимо общего уровня выраженности мотивации нами были проанализированы ведущие учебные мотивы, обнаруженные при помощи ранее указанных двух методик. Так как разные шкалы имеют различный уровень максимального значения выраженности, сравнение средних показателей не позволяет говорить о том, какой из этих мотивов выражен больше, а какой меньше. Поэтому было принято решение перевести числовые значения в процент выраженности мотива в сравнении с максимально возможным значением. Иными словами, мы обнаружили, насколько выражен тот или иной мотив в группах студентов. Результаты анализа данных первой методики показаны на рисунке 1.

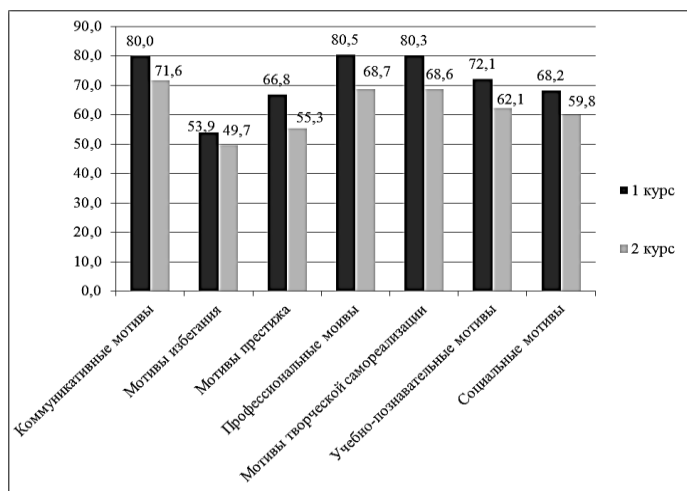


Рисунок 1. Процент выраженности учебной мотивации студентов (методика А.А. Реана, В.А. Якунина)

Согласно полученным данным, для студентов первого курса наиболее выраженными являются профессиональные мотивы (на 80,5%), мотивы творческой самореализации (80,3%) и коммуникативные мотивы (80%). Точно такие же мотивы, только в другой последовательности преобладают и у студентов второго курса: коммуникативные мотивы (71,6%), профессиональные мотивы (на 68,7%) и мотивы творческой самореализации (68,6%). Наименее выраженным в обеих группах оказался мотив избегания (53,9% для первого курса и 49,7% для второго курса). Причем напомним, что только по этому мотиву не было обнаружено статистически значимых различий, что говорит о малой значимости престижности обучения для современной молодежи в целом. Из этого следует, что для современных студентов приобретение профессионально значимых знаний является довольно важным стимулом для обучения, также как и возможность расширения круга коммуникаций (что вполне естественно для данного возраста). Но в то же время, устоявшаяся классическая форма проведения занятий может снижать мотивацию студентов, так как она во многом не предусматривает творческую активность и возможности самовыражения студента.

По второй методике выраженность шкал оказалась на порядок ниже, чем в предыдущей, а также не достаточно сильно заметна разница между шкалами (рисунок 2).

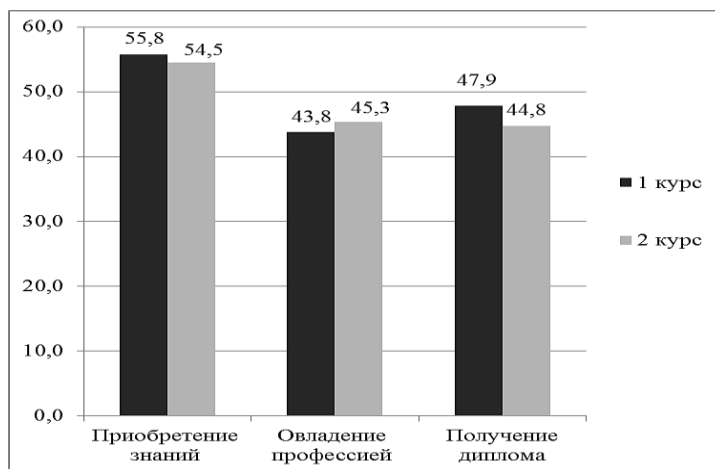


Рисунок 2. Процент выраженности учебной мотивации студентов (методика Т.И. Ильиной)

Как можно увидеть на рисунке 2, все три мотива выражены средне, наиболее выраженным в двух группах является мотив приобретения знаний (55,8% и 54,5%), а наименее выраженным – мотив овладения профессией (43,8% и 45,3%), что в определенной степени противоречит результатам предыдущей методики, где профессиональный мотив был одним из наиболее ярковыраженных. Такое расхождение предположительно можно объяснить смысловыми различиями этих двух шкал из разных методик. Так, «овладение профессией» подразумевает стремление обучаться профессии, буквально совершать какие-либо действия по ее овладению. А «профессиональный мотив» можно рассматривать с точки зрения готовности работать в своей профессии.

Таким образом, полученные нами данные в определенном смысле отличаются от существующего мнения по поводу мотивации студентов. В начале данной работы мы указывали, что проведенные исследования различных независимых авторов указывают на преобладание познавательных, социальных мотивов и мотивов личного престижа. Мы же в свою очередь обнаружили, что современные студенты достаточно высоко мотивированы на обучение. В первую очередь они руководствуются профессиональными и коммуникативными мотивами, а также мотивами творческой самореализации.

Список литературы:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
2. Мещерякова И.Н. Особенности мотивации учебной деятельности студентов-психологов различных курсов // Известия ВГПУ: Гуманитарные науки. – №4 (269), 2015. – С. 137-139.
3. Мильман В.Э. Мотивация и творчество. – М.: «Миряя и Ко», 2005 г. – 165 с.
4. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М., 2006. – 361 с.

2.3. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА. ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ЭРГОНОМИКА

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

Акчунов Тимур Ильдарович

*магистрант,
Астраханский государственный университет
РФ, г. Астрахань*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития жизнестойкости как способа предотвращения профессионального выгорания.

Ключевые слова: профессиональное выгорание; медицинский персонал; жизнестойкость.

Актуальность статьи обусловлена тем, что профессии медицинского профиля как никакие другие связаны с межличностным взаимодействием, поэтому для врачей и медицинских сестёр необходима своевременная диагностика и коррекция подобных нарушений. Деятельность врача предполагает эмоциональную насыщенность, психофизическое напряжение и значительный уровень факторов, вызывающих стресс. Работая в такой трудной области врач вынужден часто находиться в гнетущей атмосфере чужих отрицательных эмоций — служить то утешением для пациента, то мишенью для раздражения и агрессии. Исходя из этого, медицинские работники вынуждены воздвигать своеобразный барьер психологической защиты от пациента, становиться менее эмпатичными, чтобы избежать эмоционального выгорания.

Профессиональное выгорание – это синдром, который развивается на фоне длительного стресса и ведущий к истощению личностных и эмоционально-энергических ресурсов работающего человека. Профессиональное выгорание представляет собой трёхмерный конструкт, включающий деперсонализацию (тенденцию развивать негативное отношение к коллегам и клиентам); эмоциональное истощение; редуцирование личных достижений проявляется либо в тенденции к негативному оцениванию себя в профессиональном плане, либо в редуцировании

собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим, избегание и перекладывание на других ответственности.

Эмоциональное выгорание – комплекс симптомов расстройства психики, который включает: 1. эмоциональное и/или физическое истощение; 2. деперсонализацию, в данном контексте обозначающую чувство обезличенности людей, утрату способности адекватно реагировать на их эмоциональные проявления и 3. снижение работоспособности. Возникает у субъектов, находящихся в длительном и интенсивном контакте с другими субъектами.

Деперсонализация – временная утрата человеком психологических и поведенческих особенностей, характеризующих его как личность.

Редукция персональных достижений – тенденция к отрицательному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизм относительно служебных достоинств и возможностей или редукция собственного достоинства, ограничение своих возможностей, обязанностей по отношению к другим, снятие с себя ответственности и перекладывания ее на других.

ФГБУ «Федеральный центр сердечно-сосудистой хирургии» Минздрава России открыто в Астрахани в рамках приоритетного национального проекта «Здоровье» в 2008 году. Это одно из немногих в России высокотехнологичных лечебных учреждений кардиохирургического профиля. Основной целью деятельности Центра является оказание высокотехнологичной медицинской помощи населению в области сердечно - сосудистой хирургии. Разработка и внедрение современных методов профилактики, диагностики и лечения в области медицины высоких технологий в соответствии с профилем деятельности Центра. Под руководством С.В. Мерзляковой на базе Центра изучены организационные и персональные факторы лояльности медицинского персонала [3], особенности корпоративной культуры [2], психологический климат коллектива [4], иерархия ценностных ориентаций сотрудников [4], влияние развития психологической грамотности и компетентности руководителей на эффективность их деятельности [1]. Целью данного исследования является выявление связи профессионального выгорания и жизнестойкости медицинского персонала.

Были поставлены следующие *задачи*:

1. определить выраженность компонентов и уровень выгорания среднего медицинского персонала;
2. установить уровень развития жизнестойкости и составляющих его компонент;
3. исследовать связь профессионального выгорания и жизнестойкости среднего медицинского персонала.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы**:

- диагностические методики: диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой), «Тест жизнестойкости» Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой;
- математико-статистические методы обработки данных, включающие в себя вычисление описательных статистик, критерия Колмогорова-Смирнова для одной выборки, линейной корреляции Пирсона. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 63 сотрудника отделения анестезиологии – реанимации Федерального центра сердечно-сосудистой хирургии.

С помощью теста жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой мы определили уровень развития данного показателя у медицинского персонала. На рис.1 видно, что 58 % имеют низкий, 40 % - средний, 2 % - высокий уровень жизнестойкости.

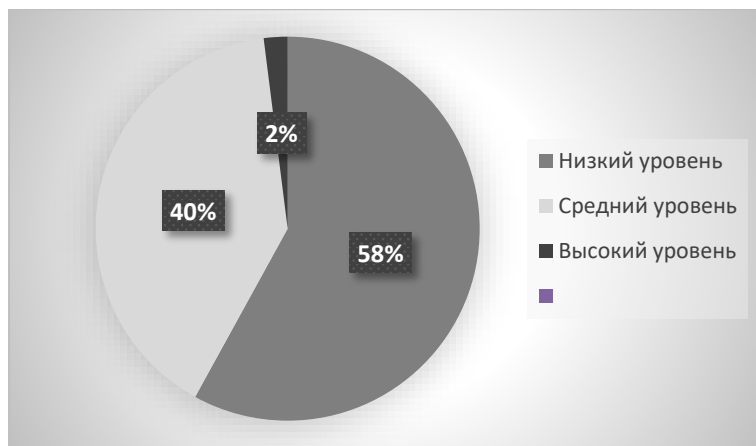


Рисунок 1. Результаты диагностики жизнестойкости медицинского персонала

Выявлена отрицательная корреляция контроля и эмоционального истощения, деперсонализации. То есть, чем выше развит контроль, тем ниже уровень эмоционального истощения и деперсонализации. Обнаружена положительная корреляция принятия риска и редукции персональных достижений. Это означает, что чем ниже принятие риска

у мед. персонала, тем выше у них редукция персональных достижений. Жизнестойкость отрицательно коррелирует с эмоциональным истощением, деперсонализацией и положительно - с редукцией персональных достижений. При высоких показателях жизнестойкости наблюдаются низкий уровень эмоционального истощения, деперсонализации и редукции персональных достижений.

Таблица 1.

Исследование связи жизнестойкости и профессиональное выгорание среднего медицинского персонала

Составляющие жизнестойкости	Составляющие профессионального выгорания	Коэффициент линейной корреляции Пирсона	Уровень значимости
Контроль	<i>Эмоциональное истощение</i>	<i>-0,319*</i>	<i>0,026</i>
	<i>Деперсонализация</i>	<i>-0,457**</i>	<i>0,001</i>
	Редукция персональных достижений	0,278	0,053
Принятие риска	Эмоциональное истощение	-0,204	0,159
	Деперсонализация	-0,270	0,061
	<i>Редукция персональных достижений</i>	<i>0,378**</i>	<i>0,007</i>
Жизнестойкость	<i>Эмоциональное истощение</i>	<i>-0,374**</i>	<i>0,008</i>
	<i>Деперсонализация</i>	<i>-0,368**</i>	<i>0,009</i>
	<i>Редукция персональных достижений</i>	<i>0,380**</i>	<i>0,007</i>

Результатами эмпирического исследования установлено, что профилактикой профессионального выгорания медицинского персонала может являться жизнестойкости личности и составляющих ее компонент. Организация психолого-педагогического сопровождения развития жизнестойкости медицинских работников будет способствовать преодолению профессионального выгорания в сфере здравоохранения.

Список литературы:

1. Мерзлякова С.В. Ассесмент-центр как эффективный метод обучения руководителей сферы здравоохранения // Акмеология. – 2016. - № 2 (58). – С. 98-102.

2. Мерзлякова С.В. Управление лояльностью медицинского персонала посредством развития корпоративной культуры // Научный вестник Астраханского филиала РАНХиГС: сборник научных статей. Вып. 6. Астрахань: Изд-во «Color», 2015. – С. 115-120.
3. Мерзлякова С.В., Киноншоева Л.П. Факторы развития организационной лояльности среднего медицинского персонала // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия: материалы IX Международной научно-практической конференции // Международный научный институт “EDUCATIO” - № 2 (9). – 2015. – С. 135-138.
4. Merzlyakova S.V., Yanovskaya T.E., Zhilkina V.A., Docenko J.I. Management of the social and psychological climate of an organization through development of health workers’ systems of values // В мире научных открытий – 2016. – № 11 (83). – С. 57-73.

2.4. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОБРАЩЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ НА ОБЩЕРОССИЙСКУЮ ДЕТСКУЮ ЛИНИЮ ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ. (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ Г. НОВОКУЗНЕЦКА)

Пекшиева Марина Альфонсовна

*заведующая отделением
экстренной психологической помощи по телефону,
МКУ СРЦН «Уютный дом»
отделение экстренной психологической помощи по телефону
РФ, г. Новокузнецк*

Сидорова Елена Геннадьевна

*супервизор отделением
экстренной психологической помощи по телефону,
МКУ СРЦН «Уютный дом»
отделение экстренной психологической помощи по телефону
РФ, г. Новокузнецк*

Аннотация. В данной статье рассматриваются количественные и качественные показатели обращений несовершеннолетних на общероссийскую линию телефона доверия г. Новокузнецка. Приведены примеры работы психолога. Уделяется внимание особенностям и сложностям установления контакта с подростками в рамках телефонного консультирования.

Ключевые слова: кризисная ситуация, экзистенциальные переживания, количество обращений, эмоциональное напряжение.

«Здравствуйте, телефон доверия!» - так часто обращаются дети. «О чем с вами можно поговорить?» - это пробный шар, знакомство, проверка безопасности контакта. Бывает по-другому – «Здравствуйте, у меня проблема! Помогите мне!».

Дети могут радоваться каникулам, и громко смеяться в трубку. И уже через минуту - звонок от подростка с экзистенциальными переживаниями о том, что его никто не понимает, он как будто один на земле.

Друзей нет, все плохо. Как выяснилось из разговора, мальчик дружить не умеет, родители к нему равнодушны «что есть, что нет». Звонок сложный и энергозатратный, в нем использовался эмоциональный ресурс психолога, который необходимо восстановить.

Экстренную психологическую помощь по телефону можно назвать одним из главных способов профессионального сопровождения несовершеннолетних, особенно в острой кризисной ситуации. На очную психологическую консультацию в случае неблагополучия ребенка приводят родители, а на телефон доверия он звонит сам, по собственной воле.

Звонок может прозвучать и рано утром и поздно вечером и глубокой ночью. Без усталости и выходных трудится Телефон доверия и ему горожане и жители региона, а иногда только ему доверяют свои тайны и печали, свою боль и отчаяние. Голоса взрослых абонентов сменяют детские голоса и наоборот. У детей множество сложных проблем, которые требуют немедленного решения.

Как менялось количество обращений с 2016 года по 2018 год от детей и подростков можно увидеть из таблицы. Процентный показатель проблемных обращений говорит о том, что дети серьезно относятся к своим трудностям, переживаниям и в лице Общероссийской детской линии Телефона доверия находят помощника и друга. Сокращение звонков происходит в категории «другие» - это молчание, развлекательные, справочные. Можно предположить, что в сознании несовершеннолетних формируется понимание важности и возможности получения безотлагательной психологической помощи, эмоциональной поддержки, расширения представления о возможностях.

Таблица 1.

Сравнительная таблица обращений несовершеннолетних

Год	2016	2017	2018
Всего обращений	3538	4205	3270
Другие	734 (22%)	1121 (27%)	701 (21%)
Проблемные	2804 (78%)	3084 (73%)	2569 (79%)

Основная задача психологов телефона доверия – снятие эмоционального напряжения и создание условий, в которых ребенок сможет осознать новые возможности и преодолеть кризис.

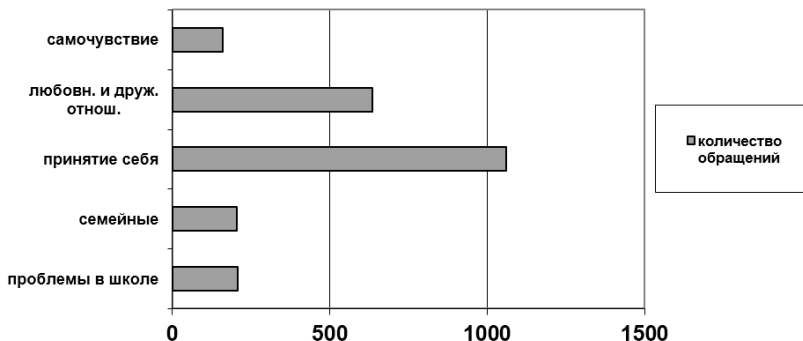


Рисунок 1. Количество обращений по проблемам у детей и подростков

Тема *«любовных и дружеских отношений»* со сверстниками (в том числе, с противоположным полом) составляет 38 % в рамках данной возрастной группы – так как ведущей деятельностью в подростковом периоде является интимно - личностное общение, это является одной из основных тем обращений молодежи.

У подростка есть возможность получить жизненно важную информацию в области *сексуальной сферы (150 звонков)*, узнать о противозачаточных средствах, о венерических заболеваниях, о беременности **16** обращений (23 обращения в 2017 г.), сексуального насилия.

В обществе, по-прежнему сохраняется множество проблем, приведших к серьезному дефициту позитивного воздействия на детей всех институтов социализации - семьи, учреждений культуры, средств массовой информации, образовательно - воспитательных учреждений. Многие подростки не находят понимания и поддержки дома, в школе, а потребность в признании, в приобщении к взрослой жизни, стремление к самоутверждению и самосовершенствованию остается неудовлетворенной и для **44 % (1061)** обращений подростков важно найти ответы на волнующие вопросы и *«принять себя как личность»*.

Другой важный момент в жизни подростка это переживания, связанные с *«дисгармонией в отношениях со сверстниками»* в коллективе, с другом или подругой и желанием восстановить дружеские отношения и эта тема звучала в 252 случаях.

Акцент в работе психолог делает на расширение у абонентов диапазона социально и лично приемлемых средств для самостоятельного решения возникших проблем и преодоления имеющихся трудностей, укрепление уверенности в себе.

В **24 случаях** дети предъявляли трудности в общении со сверстниками и обсуждали вопросы **насилия, издевательства со стороны одноклассников**. Эта тема постоянно присутствует в детских обращениях, зачастую дети бессильны справиться с натиском сверстников и не умеют противостоять их жестокости.

Подросток 12-ти лет позвонил на ТД в состоянии тревоги и рассказал о том, что его дразнят и обижают одноклассники. Проясняя обстоятельства того, как это происходит, консультант и абонент вслушивались друг в друга и понимали - возникает ли доверие, контакт между нами. Для подростка в большей степени важным является мнение сверстников, чем взрослых людей, но, очевидно, возможность ТД сохранять анонимность звонящего, играет положительную роль. Во всех случаях отвержения проблемы кроются не только в коллективе, но и в особенностях личности и поведения самого преследуемого. Негативное отношение сверстники демонстрировали относительно внешности Максима и его замкнутости. Подростку удалось прояснить для себя в ходе беседы, какие дети пользуются расположением сверстников. Подростки, имеющие больше друзей, более общительные, открытые и добрые. Не обязательно точно таким должен быть портрет, но ему удалось выделить для себя желаемое направление – стать более энергичным и добрым – чтобы изменить ситуацию в позитивном направлении. Важно, что подростка есть возможность снова позвонить на ТД и рассказать об изменениях или о трудностях в реализации намеченного.

За 2018 год поступило **87 обращений** из них **19 от детей**, касающихся домашнего насилия и жестокого обращения со стороны взрослых, в том числе учителей.

Девушка 15-ти лет размещала в социальной сети, как ей казалось, вполне безобидные истории о школе, учителях, ребятах-одноклассниках. Когда ее сочинения были прочитаны кем-то из педагогов, информация распространилась в школе очень быстро. Учителя усмотрели в этих текстах неуважение, оскорбление своего достоинства. Против девочки ополчился весь педагогический коллектив. Прошло несколько воспитательных бесед, на которых и ученица, и ее мать подвергались жесткой критике. Конфликт разросся, снизились оценки. Из благополучной ученицы девочка превратилась в изгоя. Она обратилась на ТД растерянная, испуганная и в тоже время достаточно агрессивная. Сказала, что очень хочется разместить компрометирующие материалы в сети, они имеются. Мама предложила сменить школу. Дочь считает, ситуацию несправедливой. Хотела бы отстоять себя, но чувствует, что сил недостаточно. В ситуациях, когда подросток ожесточился против взрослых, столкнулся с несправедливостью, важен плавный контакт, формирование атмосферы доверия. Консультант ТД поддержал девочку,

подробно и заинтересованно расспросил о ее увлечениях. Обратил внимание на переполняющие эмоции, помог их выпустить наружу, назвать, осмыслить. Пояснил, что каждый человек имеет право на отрицательные переживания. Научиться с ними справляться – это важная задача, которая сослужит хорошую службу и в дальнейшей жизни. Психолог и абонентка обсудили шаги по утилизации эмоций. Страх отступает, если посмотреть ему в глаза. С гневом можно справиться с помощью телесных практик, физических нагрузок, осмысления ситуации, реализации себя в творчестве, в любимом деле. Важно показать подростку, что свобода, в том числе и творческих проявлений, демонстрируемых публично, заканчивается там, где начинается свобода другого человека отстаивать свои границы. Важно это сделать не в форме прямых указаний, которые могут вызвать сопротивление подростка, а с помощью метафоры, образа, притчи, истории из жизни другого человека. Так абонент при поддержке специалиста сам может прийти к важным открытиям.

Обсуждались этические нормы, их содержание и степень размытости в некоторых ситуациях. Разобрали суть конфликта в школе и вышли на ресурсы для разговора с учителями. Девушке важно было сохранить анонимность. Консультант и абонентка заключили контракт – девушка звонила несколько раз, постепенно научаясь говорить, открыто о своих чувствах и потребностях, доносить их до другого человека, уважая его мнение и позицию.

Психолог пропускает через себя проблемы абонентов и присоединяется к ним в момент острого переживания, затем плавно отсоединяется и продолжает диалог из профессиональной позиции. Иначе он не сможет быть полезным, а находясь в профессиональной позиции помогает личная рефлексия, направленная на отношения между ним и абонентом. Не секрет, что психолог испытывает во время разговора различные эмоции, он как человек реагирует на те ситуации, о которых рассказывает абонент.

Вопросам профилактики профессионального выгорания уделяется особое внимание. В отделении организованы супервизии. На смене постоянно работают два психолога-консультанта, которые могут помочь друг другу разобрать трудности, возникшие во время разговора с абонентом, поддержать, дать профессиональную оценку.

Список литературы:

1. Айви Е., Айви Мэри Б., Даунинг Линк С. Психологическое консультирование и психотерапия. М. – 487 с.
2. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. - М.: Академический проспект, 1999. – 240 с.
3. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000. – 404 с.

СТИЛИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Исаева Ольга Валентиновна

аспирант

Московский институт психоанализа

РФ, г. Москва

Аннотация. В статье приведен краткий теоретический обзор стилей родительского отношения к детям. Приведены результаты эмпирического исследования родительского отношения среди отцов и матерей, по таким критериям как: «Кооперация», «Симбиоз», «Инфантилизация», «Контроль».

Ключевые слова: родительское отношение; стиль родительского отношения; Кооперация; Симбиоз; Инфантилизация; Контроль (Авторитарная гиперсоциализация).

Становление личности ребенка происходит в процессе взаимодействия с отцом и матерью. Через это взаимодействие ребенок приобретает и собственный поведенческий репертуар, который во многом определит, не только его личность, но и стиль его общения с другими людьми (и со своими детьми в последствии).

По мнению А.Я. Варги и В.В. Столина, *родительское отношение* – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребенка, его поступков [1].

Стиль в психологии понимается как обобщенная система приемов и способов действия. *Стиль родительского отношения* определяется как устойчивый паттерн поведения, проявляющийся в определенной форме взаимодействия родителей с детьми. Впервые стили отношений были выявлены К. Левиным, описавшим демократический, либеральный и авторитарный стиль руководства

В настоящее время существует множество классификаций стилей родительского отношения. Опишем несколько из них подробнее. Г. Крайг [3] разработала классификацию стилей родительского поведения, в основу которой легло соотношение факторов родительского контроля и родительской теплоты.

А.В. Петровский описывает следующие стили детско-родительских взаимоотношений: опека, сотрудничество, диктат, невмешательство [4].

А.Б. Добрович дает следующую классификацию: 1. «Кумир семьи», 2. «Мамино (папино) сокровище», 3. «Паинька», 4. «Болезненный ребенок», 5. «Ужасный ребенок» [2].

А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллер так же разработали свою классификацию стилей семейного воспитания: 1. Гипопротекция (нехватка опеки и контроля за поведением доходит иногда до полной безнадзорности); 2. Доминирующая гиперпротекция (обостренное внимание и забота о ребенке сочетается с мелочным контролем, большим количеством ограничений и запретов); 3. Потворствующая гиперпротекция (воспитание по типу «кумир семьи»); 4. Эмоциональное отвержение. 5. Повышенная моральная ответственность (не соответствующие возрасту и реальным возможностям ребенка) [5].

Наиболее распространенной в психологической теории и практике типологией отношения родителей к детям является типология, предложенная А.Я. Варгой [1]: «Принятие – отвержение» - это фактор интегрального эмоционального отношения. Он отражает общее, целостное отношение к ребенку - положительное, одобряющее и понимающее на одном полюсе, и отрицательное отвергающее, осуждающее – на другом. «Кооперация» - по мнению Варги, - социально желательный образ родительского отношения: родитель заинтересован в делах ребенка. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах. «Симбиоз» - отражает прежде всего переживание межличностной дистанции с ребенком. Родитель стремится слиться с ребенком эмоционально и духовно, прожить одну жизнь, вместо двух, оградить ребенка от трудностей, избавить от разочарований. «Авторитарная гиперсоциализация» - представляет авторитарные принципы воспитания и направление его. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. «Маленький неудачник». В родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность.

Цель исследования – изучить стили родительского отношения у современных отцов и матерей.

Объект исследования. Объектами исследования выступили 220 человек (женщин–124; мужчин–96), в возрасте от 20 до 50 лет, проживающие в больших городах на территории Российской Федерации и имеющие минимум одного ребенка в возрасте до 18 лет. Испытуемые поделены на 3 возрастные группы: 1 группа 20 – 34 лет; 2 группа 35 – 39 лет; 3 группа 40 – 50 лет.

Методика исследования - «Опросник родительского отношения» А.Я. Варги и В.В. Столина.

Шкала «Кооперация» - Норма по данному показателю 39,9. Сравнительный анализ показателя Кооперация в разрезе групп мужчин и женщин, дал статистически значимых отличий (U Манна-Уитни $p=0,000$) Средний ранг в мужской группе – 83,91; средний ранг в женской группе - 131,06. Таким образом мужчины в меньшей степени склонны к кооперации с ребенком, чем женщины. В женской группе в нормативные значения попадает лишь 10% женщин первой возрастной группы. Больше нормы женщины выражают «Кооперацию», т. е. включаются в дела детей, в: 1 гр. – 60%, 2гр. -70%, 3 гр. – 55%, остальные мамы взаимодействуют с детьми меньше нормы.

В мужской группе ситуация иная, большинство мужчин дают «Кооперации» чуть меньше чем требуется детям, т. е. детям не хватает включенности отцов в их дела. Мужчины 2 возрастной группы, при норме в 39,9, максимум который дают детям – это 31,19, а вот мужчины 1 и 3 группы способны давать больше. Однако в разрезе возрастных групп мужчин и женщин, статистически значимых отличий по Критерию Краскела-Уоллиса нет.

Результаты означают, что матери больше включены в дела ребенка, чем необходимо ребенку. Через мерная включенность матерей в дела детей, мешает в формировании самостоятельности и ответственности у ребенка, а в дальнейшем вызовет трудности в сепарации от матерей. А отцы меньше выражают заинтересованность в делах и способностях ребенка, чем ребенку необходимо для гармоничного развития, что может вести к нарушению контакта между отцами и детьми и формировать у детей чувство отверженности.

Шкала «Симбиоз» - Норма по данному показателю 29,3. Сравнительный анализ показателя Кооперация в разрезе групп мужчин и женщин, дал статистически значимых отличий (U Манна-Уитни $p=0,000$). Средний ранг в мужской группе – 89,03; средний ранг в женской группе - 127,12. В мужской выборке, в разрезе возрастных групп есть статистически значимые отличия по Критерию Краскела-Уоллиса $p=0,006$, средний ранг в 1 гр. – 59,81; во 2 гр. – 43,43; в 3 гр. – 40,00. В женской выборке нет статистически значимых различий по возрастным группам.

Мужчины в меньшей степени склонны к симбиотическим отношениям с ребенком, чем женщины. В женской группе в нормативные значения попадает лишь 10% женщин первой возрастной группы, остальная масса, за исключением 15% респондентов с низкими баллами, выражают чрезмерный «симбиоз» в отношениях с ребенком. В мужской группе ситуация примерно такая же, большинство мужчин создают с детьми симбиотические отношения, лишь 17% мужчин 3 возрастной группы способны удержать симбиоз в норме данной шкалы.

Большинство родителей, всех возрастных групп, не смотря на возраст детей, ощущают себя с ребенком единым целым, стремятся удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляют ребенку самостоятельности. Такая модель родительского отношения, затрудняет процесс взросления ребенка, нарушает возрастные нормы прохождения кризисов, не формирует у ребенка самостоятельности и ответственности.

Шкала «Инфантилизация». Норма по данному показателю 77,5. Сравнительный анализ показателя Инфантилизация в разрезе групп мужчин и женщин, дал статистически значимых отличий (U Манна-Уитни $p=0,000$). Средний ранг в мужской группе – 86,74; средний ранг в женской группе - 128,90. В женской выборке, в разрезе возрастных групп есть статистически значимые отличия по Критерию Краскела-Уоллиса $p=0,004$, средний ранг в 1 гр. – 51,95; во 2 гр. – 60,50; в 3 гр. – 76,10. В мужской выборке нет статистически значимых различий по возрастным группам.

Мужчины в меньшей степени склонны инфантилизировать ребенка, чем женщины. Однако проводя анализ с учетом нормативных данных, нужно отметить, что лишь 18% мужчин из 3 группы адекватно оценивают способности детей. В женской группе в нормативные значения попадает лишь 10% женщин первой возрастной группы. Большинство как мужчин, так и женщин по показателю «инфантилизация» дают значения меньше нормативных.

Не большие баллы по данной шкале говорят о том, что большинство родителей интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка считают серьезными. Родитель доверяет своему ребенку. Однако маленькие баллы означают, что Родитель видит ребенка старше, по сравнению с его реальным возрастом, что может приводить к завышенным ожиданиям родителей, к обязанностям и требованиям к ребенку, не соответствующим его возрастным нормам.

Шкала «Авторитарная гиперсоциализация» - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Норма по данному показателю 61,6. Сравнительный анализ показателя Контроль в разрезе групп мужчин и женщин, не дал статистически значимых отличий (U Манна-Уитни $p=0,442$). Хотя мужчины не много в меньшей степени склонны к контролю детей чем женщины, средний ранг в мужской группе – 106,82; средний ранг в женской группе - 113,35. В мужской выборке, в разрезе возрастных групп есть статистически значимые отличия по Критерию Краскела-Уоллиса $p=0,018$, средний ранг в 1 гр. – 58,65; во 2 гр. – 41,10; в 3 гр. – 43,72.

В женской выборке нет статистически значимых различий по возрастным группам.

В мужской и в женской группе «Контроль» в большей степени не достаточен, баллы ниже нормативных. В мужской группе, лишь 17% мужчин 3 возрастной группе способны удержать «Контроль» в норме данной шкалы. В женской группе, лишь 10% женщин 1 возрастной группе способны удержать «Контроль» в норме данной шкалы.

Низкие баллы по шкале «Контроль» говорят о том, что родители, в общей массе не требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, способны встать на его точку зрения. Однако отсутствие «Контроль», в понимании данной методики, чревато тем, что ребенку не ставятся четкие границы и правила, он не знаком с социальными нормами, а это будет затруднять обучение ребенка в школе и усложнять процесс социализации. Так же низкий контроль показывает, что родитель не следит за социальными достижениями ребенка, его привычками, чувствами, а при такой ситуации, ребенку может не хватать внимания и одобрения в его социальных действиях и чувствах.

По результатам анализа, можно говорить, что родители больше нормы склонны к кооперации и симбиотическим отношениям с ребенком. В большинстве случаев, оценивают способности ребенка выше его возрастных норм. «Контроль» со стороны родителей (определение норм, правил и последствий) - не достаточен.

Список литературы:

1. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психологических наук. — М., 1986. — С.106-115.
2. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Книга для учителя и родителей / А. Б. Добрович. - М.: Просвещение, 1987. – 203 с.
3. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 988 с.
4. Петровский А.В. Введение в психологию / А.В. Петровский. – М.: Изд. центр "Академия", 1995. – 496 с.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – 4-е изд., СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам XXIX международной
научно-практической конференции*

№ 5(29)
Май 2019 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 13.05.19. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 10,5. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»
125009, Москва, Георгиевский пер. 1, стр.1, оф. 5
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru