

Министерство образования и науки Российской Федерации
Елабужский институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Казанский (Привожский) федеральный университет»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы

Всероссийской (заочной) научно-практической конференции

(с международным участием)

Выпуск 9

15 ноября 2017 г.

Елабуга 2018

УДК 37.02 Печатается по решению редакционно-издательского совета
ББК 74.202 Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского)
П 86 федерального университета (протокол № 16 от 23.11.2017 г.).

Редакционная коллегия:

Панфилов А.Н. – доцент, кандидат педагогических наук

Льдокова Г.М. – доцент, кандидат психологических наук

П 86 Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: Материалы Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (с международным участием). Выпуск 9. - Елабуга: Издательство ЕИ КФУ, 2017. – 445 с.

Сборник содержит материалы Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (с международным участием) «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика», состоявшейся 15 ноября 2017 г. В работе конференции приняли участие психологи, педагоги всех уровней системы образования из разных стран (Украина, Узбекистан, Таджикистан, Туркменистан, Казахстан, Россия), городов (Елабуга, Нижнекамск, Набережные Челны, Казань, Альметьевск, Челябинск, Ярославль, Донецк, Термез, Джизак, Худжанда, Атамурат).

Сборник включает доклады участников конференции по актуальным темам обучения, воспитания, развития.

Мнения, высказанные в докладах, отражают личные взгляды авторов и необязательно совпадают с мнением редакционной коллегии.

Содержание

Абдуллина М.Ф.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С
«ТРУДНЫМИ» УЧЕНИКАМИ.....13

Адиятова А.Ф.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА
ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....16

Алексеева Ф.Ш., Галимова Р.З.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ
РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЖИВОЙ И НЕЖИВОЙ
ПРИРОДЫ.....21

Андреева С.Н.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ.....26

Апунова Е.О.

ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ НА УРОКАХ
УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ.....33

Ахметова Л.Р.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК.....46

Ахунова А.П., Камалова Л.М.

ӘКИЯТТӘ КУНАКТА. ЯШЬТӘШЬЛӘР БЕЛӘН АРАЛАШЫРГА
ӨЙРӘНӘБЕЗ.....51

Байбородова А.П.

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....54

Белова И.Г.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ НА ПРИМЕРЕ ТЕПЛОИЗОЛЯЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ.....	57
Бражник Л.М., Галимова Р.З. ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ КЛАССЕ.....	62
Булатова Г.Х. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	67
Габдуллина Р.Р., Куликова Т.Н. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	70
Гадельшина Ф.Х. ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	75
Газизова Л.С. СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	81
Гайсина Г.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА	86
Гайфуллина Н.Г., Стахеева В.И. ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ В ОБУЧЕНИИ С МЫСЛИТЕЛЬНЫМИ ОПЕРАЦИЯМИ ШКОЛЬНИКОВ.....	96
Гайфуллина Н.Г., Ткаченко А.С. ОТРАБОТКА ТРУДОВЫХ ДЕЙСТВИЙ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ В КВАЗИУСЛОВИЯХ.....	99
Галимова Р.З. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	102

Галимова Р.З., Асташева А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	111
Галимова Р.З., Егорова Р.Т. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	115
Галимова Р.З., Баранова Е.М. ОЗДОРОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ.....	119
Галимова Р.З., Владимирова А.А. РАЗВИТИЕ ПРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗОК.....	123
Галимова Р.З., Доброва О.В. РАЗВИТИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО КЛУБА «МАЛЫШ».....	127
Галимова Р.З., Белавина С.В. ХАРАКТЕРИСТИКИ МЫШЛЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА.....	131
Галимова Р.З., Амирова А.Х. ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	137
Галялиева В.Н., Нафикова А.Я. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ МЫШЛЕНИЯ.....	142
Гернега К.С., Болгова К.В. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	145
Гернега К.С., Ватагина И.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	148
Гернега К.С., Дик А.А.	

МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОРРЕКЦИИ СЕМЕЙНЫХ ДИСФУНКЦИЙ И ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА.....	153
Гернега К.С., Дубовская Д.А.	
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ГЕНЕРАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И БИЗНЕСА.....	157
Гернега К.С., Огурцова У.А.	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ МЕТОДОМ ГРУППОВОЙ АРТ-ТЕРАПИИ.....	162
Гернега К.С., Стариков А.А.	
СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	166
Гернега К.С., Утешева К.Б.	
РАБОТА СПЕЦИАЛИСТА-ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	169
Гернега К.С., Южакова Л.С.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ (НА ПРИМЕРЕ АНО ОСООЦ «ВИТЯЗЬ»).....	174
Гыйльметдинова М.Р.	
ТАТАР ТЕЛЕН УЕННАР АША ӨЙРЭНӨБЕЗ.....	180
Даминова Л.Ф.	
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В 7 КЛАССЕ.....	184
Денгизова Г.Д., Макарова О.А.	
ИГРА В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ.....	188
Егупова Д.С.	

УЧЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	194
Ермошина Т.С. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ.....	199
Загидуллина Г.К., Чалдаева Н.М. РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	206
Захарова Е.Ю., Валов Д.А. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	211
Захарова Е.Ю., Азаматова А.И. ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЧУВСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	216
Захарова Е.Ю., Жернова А.А. НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ И УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ.....	221
Захарова Е.Ю., Макогон М.Ю. РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	225
Захарова Е.Ю., Севрюкова Т.К. ВЛИЯНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ.....	228
Захарова Е.Ю., Черемных А.В. ПАЛЬЧИКОВАЯ ГИМНАСТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	231
Захарова Е.Ю., Большакова К.И.	

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ И УСТРОЙСТВУ ТЕРРИТОРИИ ДЕТСКОГО САДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	235
Игнатьева И.М. ДИАГНОСТИКА ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ КАК ЧАСТЬ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА.....	239
Илаева З.Ф. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ЛИТОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ.....	242
Исмаилова Н.И., Ямбулатова Л.И., Назарова А.Р. ИГРЫ С ПЕСКОМ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	246
Ишмакова Ф.С. ЗДОРОВЬЕ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	249
Кирсанова И.Н., Петрушина Е.М. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	253
Константинова Т.Б. ЗДОРОВЬЯ ТЕБЕ, УЧИТЕЛЬ!.....	259
Кротова М.В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА.....	268
Курдова М.Д., Сапарова Д.Х. ORTA MEKDEPLERDE ATA-ENELER GURAMASY BILEN İŞLEMELER РАБОТА С РОДИТЕЛЬСКИМ КОМИТЕТОМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	274
Леонтьева А.Р. СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ «В ГАРМОНИИ С РЕБЕНКОМ» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ.....	277
Лутфуллаева С.Р., Макарова О.А.	

ВЗАИМОСВЯЗЬ КСЕНОФОБИИ И УРОВНЯ ЭТНИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	281
Льдокова Г.М.	
ИССЛЕДОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ).....	286
Мавлявеева Г.Х.	
ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	291
Малыхина Н.В.	
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС.....	296
Маркова Н.Г.	
О СОЗДАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КЛАССЕ.....	300
Марченко Г.В.	
ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ.....	307
Мокрополова Г.Н., Набиева С.Т.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ ДЕТЕЙ С ПДД.....	311
Муллабаева А.А.	
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	315
Мухаметова Э.И.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ.....	318
Порфирьева Р.А.	

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К БУДУЩЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ПРОФЕССИИ) У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КУРСОВ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	322
Сайфуллина Р.Р., Хайриева А.В.	
АКТУАЛЬНОСТЬ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ САДУ.....	330
Салахутдинова Е.П., Балобанова Л.П., Зарипова Е.В.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ.....	337
Самадова М.Ф.	
ПРОЕКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ.....	342
Симонова Н.В.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	346
Тазеева Г.Ә.	
БЕЗ ТЕАТРА УЙНЫЙБЫЗ.....	350
Тальшева И.А., Зарипова Г.Р.	
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СОЦИОФОБИЕЙ И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ.....	354
Тальшева И.А., Филипов А.Ф.	
ПРОВЕДЕНИЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ В СРЕДЕ MATHEMATICA.....	356
Тальшева И.А., Хальфутдинова Н.И.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО.....	366
Фасахова Г.З.	
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ ДЕТСКИХ САДОВ.....	372

Фаттахова Ә.Ә.	
БАЛАЛАРГА МИЛЛИ ТӘРБИЯ БИРҮ.....	374
Хайрутдинова А.Р.	
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ.....	379
Холуева К.А.	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА.....	384
Цыганова В.В.	
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	386
Чалдаева Н.М., Халикова Н.Г.	
ТВОРЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	390
Чернявская А.П.	
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ И ТРУДОВОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ-СИРОТ.....	397
Чечель Е.О.	
АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ.....	402
Чистякова О.А.	
УРОВЕНЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ВИКТИМНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.....	408
Чумушева Р.Р., Ильминбетова С.А.	
ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА.....	413
Шагивалеева Г.Р., Суюхонкулова И.М.	
ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ.....	418
Шарифуллина А.В.	

РИТМОПЛАСТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	423
Шишова Л.В.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	428
Яковлева Ю.В.	
РЕАЛИЗАЦИЯ СИНХРОННОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ.....	435
Яркова А.Р.	
КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС.....	439

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С «ТРУДНЫМИ» УЧЕНИКАМИ

Абдуллина М.Ф.

Республика Узбекистан, г. Ташкент, школа №260

В рамках образовательного процесса создаются условия для гармоничного развития личности.

Педагогический процесс не возможен без решения конкретных задач. Особое значение в практике обучения и воспитания придается коллективным формам учебной работы, поскольку они являются инструментом реализации принципа единства обучения и воспитания и призваны выполнять функцию формирования в учебном процессе человека как личности. Взаимоотношения участников образовательного процесса осуществляются через общение и коммуникации в обучении. Общение – это не только информационный процесс, но и процесс взаимодействия, в котором люди выступают друг относительно друга как объекты и субъекты воздействия. В ходе такого взаимодействия происходит формирование учащегося как личности. Поэтому общение в обучении становится также фактором воспитания, и главная задача педагога состоит в том, чтобы организовать общение и коллективные формы обучения.

Но не все ученики одинаковы, каждый ребенок в классе это «книга с неповторимым сюжетом». И сплотить в один коллектив порой очень трудно.

В последнее время проблема общения с «трудными детьми» стала выходить на первый план в образовательном процессе. Происходит это потому, что их количество неуклонно растет.

Они уходят из родительского дома, бродяжничают, хулиганят, воруют, употребляют алкоголь и наркотики. Или наоборот, просиживают целыми днями дома за компьютером, лишены всякого интереса к жизни, пребывая в виртуальном пространстве.

Если раньше «трудными» детьми становились подростки, то теперь дети попадают в данную категорию нередко уже в возрасте 8-11 лет.

Стоит однажды ребенку попасть в список «трудных детей», часто за ним по жизни тянется шлейф «трудной» репутации. Очевидно, что мы, взрослые, не понимаем или не хотим их понять. Мы, взрослые педагоги, привыкли действовать шаблонно, подгоняя жизненные ситуации под привычный стандарт. Мы, педагоги, пытаемся воздействовать на них, а они, в свою очередь заставляют нас думать, подбирать нестандартные решения и применять индивидуальный подход. Нередко эти два разноречивых мнения приобретают конфликтный характер, и вопрос решается так: «кто - кого».

Приходится признать, что часто родители, педагоги и воспитатели, желая выиграть эту битву, пользуются «силовыми методами» наказания и отречения и отдаляют детей от себя, исключают или отталкивают. Оттолкнув же, вздыхают с облегчением, чувствуя себя «победителями», но, безусловно, проигрывают детям и подросткам в духовно-нравственном и психологическом отношении.

Для того чтобы действительно помочь «трудным» детям, требуется совсем иной педагогический подход. Рядом с этими детьми должны находиться люди, наделённые безграничным терпением, высоко-духовные и с открытой душой. С такими детьми нужно общаться не педагогическими назиданиями, а языком души.

В повседневной практике учителю приходится постоянно корректировать поведение учеников, развивать нужные качества личности и черты характера, преодолевать недостатки. В этих случаях учитель использует разумные методы и приемы педагогического воздействия: просьба, поощрение, «авансирование личности», убеждение, личный пример и т.д.).

Самым общим принципом педагогики трудновоспитуемости является гуманно-личностный подход к ребенку. Он разработан в трудах крупнейших педагогов и психологов мира (Амонашвили Ш.А., Корчак Я., Сухомлинский В.А., Роджерс К. и др.). В реализации учителем личностного подхода можно выделить следующие особенности его применения к трудным детям.

К благополучным детям	К трудным детям
1. Видеть в каждом	Любить и уважать трудных сложнее,

<p>ученике уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, верить в нее.</p>	<p>чем хороших детей, но любовь и забота нужны им больше, т.к. они, как правило, обделены этими эмоциями;</p> <p>говорить с трудным как со взрослым, не ломать резко его нравственные взгляды, даже если они ошибочны, а влиять на них постепенно. Забывать плохое сразу, прощать, помнить хорошее всегда; взять в основу работы с трудным оптимистическую гипотезу, верить в исправление трудного: лучше ошибиться в доверии, чем необоснованно осудить.</p>
<p>2.Создавать такую обстановку ученья, общения, труда, в которой каждый ученик чувствовал бы себя личностью, ощущал бы внимание лично к нему</p>	<p>Предоставлять трудному возможность проявить себя с положительной стороны, скомпенсировать его недостатки выявлением положительных сторон;</p> <p>организовать переубеждение на его собственном опыте.</p>
<p>3.Исключить принуждение, а также всякое выделение недостатков ребенка; Понимать причины детского незнания и неправильного поведения и устранять их, не нанося ущерба личному достоинству ребенка</p>	<p>Предъявляя требования к трудному, нельзя угрожать, вспоминать прошлые грехи, брать обещания, которые он не может выполнить;</p> <p>быть искренним, не лицемерить с трудным, не морализировать, не унижать его.</p>
<p>4. Создавать атмосферу «успеха», помогать детям «победно» обретать</p>	<p>Вызывать, искать все положительное в трудном, опираться, делать ставку на проявление;</p>

уверенность в свои силы и способности.	не скупиться на поощрение и похвалу всех хороших сторон и социально ценных поступков трудного.
5. Учить школьника видеть личность как в самом себе, так и в каждом из окружающих; развивать сознание в причастности к своему коллективу и социальному целому.	Всячески поддерживать усилия трудного по самовоспитанию и перевоспитанию, создавая для этого специальные педагогические ситуации; вовлекать и включать трудного в жизнь коллектива, противопоставляя коллективные отношения вредным влияниям.

Литература:

1. Литвяк Е. Отрочество вполсилы: Почему сегодняшние четырнадцатилетние так боятся сделать лишнее движение - физическое, интеллектуальное, душевное // Первое сентября . – 2011. – № 8. – С. 18.

2. Рязанкина Е. Авторитаризм как средство манипулирования в подростковой среде // Школьный психолог. - 2011. – № 6. - С. 17-31.

3. Морозова Е. Типы проблемных учеников // Воспитательная работа в школе. - 2010. - №9.-С.135-144.

4. Долгих Н. Показатели успеха в работе с трудными подростками // Первое сентября. - 2010. - №17. - С.13.

5. Говор Т. Помощь трудному подростку // Школьный психолог. - 2008. - №21. - С.11-13.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Адиятова А.Ф.

г. Казань, «МАДОУ №19 комбинированного вида» Ново-Савиновского района

Понятие психолого-педагогического сопровождения прочно вошло в теорию и практику образовательной деятельности. В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 ноября 2013 года, утверждающим новый порядок ФГОС ДО, процессу психолого-педагогического сопровождения в структуре образовательной деятельности уделяется ключевое внимание.

Многое из декларируемых стандартов соответствует общей идее гуманизации образования: уважение взрослых к человеческому достоинству детей, поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях; поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу; защита детей от всех форм физического и психического насилия. Вместе с тем, действующий ФГОС ДО, предусматривает ряд частных требований, узко направленных на деятельность педагога-психолога в рамках учебно-воспитательной деятельности. Так, подчеркивается обязательность согласия родителей (или законных представителей) ребенка на осуществление психологической диагностики, а также указываются полномочия специалиста в основных направлениях психолого-педагогической деятельности (диагностика, коррекция).

Стандарты дошкольного образования указывают на неправомерность требований от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров, заключающих успехи ребенка в основных образовательных областях в соответствии с предложенными критериями. Особое затруднение представляет процесс изучения готовности детей к школьному обучению, когда делается итоговый вывод о готовности или неготовности ребенка. В соответствии с действующим ФГОС ДО, допускается психологическая диагностика детей для выявления и изучения индивидуально-психологических особенностей детей. При этом результаты диагностики служат лишь для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции

развития детей, ни в коем случае не являясь оценкой и показателем усвоения целевых ориентиров Программы ребенком.

Готовность к школьному обучению является, с одной стороны, ключевой предпосылкой дальнейшего школьного обучения ребенка, с другой стороны, включает в себе показатели интеллектуальной, мотивационной готовности. Было бы ошибочно ориентироваться на данные результаты, как строго фиксированные и неизменные. Так, обнаружив у ребенка низкий уровень развития мыслительных способностей, мы будем вынуждены делать предположения о возможных затруднениях при его обучении в школе. Однако, мы не можем утверждать этого. Полученные результаты служат нам лишь для цели коррекции, развития интеллектуальных возможностей ребенка.

В нашем ДООУ практика работы в рамках определения готовности детей к школьному обучению носит последовательный характер: на первом этапе работы, в первом полугодии (сентябрь-октябрь) с детьми подготовительных групп, с согласия родителей (законных представителей), осуществляется начальная диагностика, позволяющая выявить актуальный уровень развития ребенка по пяти блокам учебно-важных качеств (в соответствии с психологической структурой деятельности Д.Б. Эльконина): представление о целях деятельности (определяем принятие учебной задачи ребенком), представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности (определяем качество графических навыков, зрительный анализ), информационная основа деятельности - познавательные процессы (определяем уровень развития восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления), и наконец, управление деятельностью и принятие решений (определяем произвольную регуляцию деятельности). Блок личностно-мотивационной готовности ребенка исключен из структуры общей диагностики при начальном обследовании, поскольку рекомендован для заключения, в целях оптимизации процесса обследования. Диагностика осуществляется посредством использования следующих методик: тест «Раскрась картинку» (Кравцова Е.Е.), методика «Нарисуй фигуры» (Бендер Л.), методика «Слушаем и рисуем»

(Тихомирова Л.Ф.), методика «Узнавание фигур» (Богданова Т.Г., Корнилова Т.В.), методика «Шифровка» (Векслер Д.), методика «Раздели на группы» (модификация методики Ермолаевой М.В.), методика «Пятый лишний» (авторская модификация), методика «Графический диктант» (по Нижегородцевой В.Н., Шадрикову В.Д.). Используемые методики позволяют осуществить не только качественный анализ успешности выполнения задания ребенком, но и выразить количественный показатель качества выполнения задания, что в свою очередь, облегчает процесс обработки и систематизации данных обследования и служит для дальнейшей групповой коррекционной и развивающей работы. Данные, полученные при первичном обследовании, позволяют проанализировать актуальное состояние уровня развития познавательных процессов дошкольника и внести необходимые изменения в образовательную и развивающую работу, осуществляя индивидуально-личностный подход. При возникновении спорных вопросов по конкретному ребёнку и по конкретным параметрам, следует провести дополнительное индивидуальное обследование.

Использование блока личностно-мотивационной готовности ребенка при заключительном этапе обследования позволяет сделать вывод о характере выраженности интереса ребенка в дальнейшем школьном обучении, наличии или отсутствия желания в познавательной и учебной деятельности. Для определения мотивации учения ребенка используется методика «Выбери картинку» (методика Гинзбург М.Р., экспериментальные материалы и система оценки Пахомовой И.Ю., Овчаровой Р.В.). По результатам диагностики пяти блоков школьной готовности детей подготовительных групп, выявляется общегрупповая тенденция развития детей 6-7 лет, позволяющая оценить соответствие уровня развития детей возрастным психологическим нормам и целевым ориентирам ДО. Исходя из количественных и качественных данных, делаются выводы о качестве педагогического процесса, вносятся рекомендации и поправки в план работы на следующий учебный год.

Следующий за этапом диагностики, этап коррекционной и развивающей работы направлен на исправление имеющихся недостатков, низкого уровня развития блоков готовности к школьному обучению. Работа на данном этапе также строится в соответствии с требованиями действующего ФГОС ДО: наполняемость группы определяются с учетом возраста детей, их состояния здоровья, важно соблюдение условий, необходимых для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста (обеспечение эмоционального благополучия, поддержка инициативы и самостоятельности детей, развитие коммуникативных способностей детей в группе). Важно учитывать временной регламент групповой и подгрупповой работы с детьми, а также разнообразить формы работы, предлагая детям задания для снятия физического и психо-эмоционального напряжения. Во избежание дискомфорта детей при работе в группах, следует обращать внимание на то, чтобы дети были знакомы друг с другом, атмосфера работы должна способствовать творческой активности детей, не стесняя и не доставляя негативных переживаний. На этапе подгрупповой и групповой работы с детьми, могут быть использованы различные развивающие тетради и пособия, рекомендованные для использования в детском саду в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Также может быть разработан авторский конспект занятий, заключающий практический ход работы, исходя из личных предпочтений специалиста. На мой взгляд, оптимально использование нескольких программ, позволяющих учитывать и подстраивать задания под личностные особенности детей в группе. При реализации практического этапа работы, важно учитывать соответствие используемых заданий и упражнений достижению целей блоков готовности к школьному обучению: развитию познавательных процессов, графических навыков, зрительного анализа и т.д.

Таким образом, задача соблюдения психолого-педагогических условий в соответствии с требованиями действующего ФГОС ДО при организации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в процессе их готовности к школьному обучению, представляет собой

целостный и многокомпонентный процесс. Он направлен не только на выявление актуального уровня развития детей, но и на предупреждение возможных рисков и неудач при дальнейшем обучении детей в школе. Задача пробуждения в детях интереса к получению знаний, содействие достижению успеха при выполнении заданий, поддержание уверенности в собственных силах и психо-эмоционального благополучия детей, несомненно, не так легка. Для реализации целей коррекционной и развивающей работ важно поддерживать партнерские отношения и сотрудничество с администрацией, родителями детей и воспитателями, поскольку, только работая в единой команде, можно добиться положительных сдвигов в данной работе.

Литература:

1. ФГОС ДО (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. №1155).
2. Большой толковый психологический словарь в 2-х томах / под ред. Ребер А. - М.: АСТ, 2003. - 1150 с.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЖИВОЙ И НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ

Алексеева Ф.Ш., Галимова Р.З.

*г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)*

Ранний возраст - это период детства, когда у ребенка закладываются основы психического и физического здоровья. В данной работе мы рассматриваем процесс сенсорного воспитания детей раннего возраста с помощью живой и неживой природы.

А.В. Запорожец разработал и изложил в своем труде «Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве» систему сенсорного воспитания детей. Сенсорное воспитание, по его мнению, сводится к простому упражнению сенсорных способностей, которые считаются данными ребенку от

рождения. По Запорожцу, активные сенсорные действия формируются в контексте содержательных видов деятельности (рисование, лепка, игра и др.). Хотя развитие сенсорики у ребенка имеет самостоятельное значение, необходимо рассматривать этот процесс не изолированно, а в связи с общим умственным развитием [1,с.45].

Проблема сенсорного воспитания детей еще с конца 19 - начала 20 веков привлекала пристальное внимание отечественных и зарубежных педагогов и психологов и до сегодняшнего дня остается актуальной и значимой для ребенка. Сенсорное воспитание дошкольников рассматривается как педагогическое руководство, направленное на совершенствование и развитие сенсорных процессов: ощущений, восприятия, представлений. Важнейшим элементом его усложнения является организованное педагогом обучение детей обобщенным и систематизированным знаниям о воспринимаемых им качествах предметов [3,с.65]. По мнению Л.А. Венгера, оно состоит из: ознакомления детей с сенсорными эталонами и выработки у них перцептивных операций по применению усвоенных эталонов для обследования предметов и явлений, выделения и характеристики их свойств [2,с.66]. Основным методом формирования представлений об эталонах ученые считают обследование детьми разновидностей свойств предметов. В процессе данной деятельности у детей вырабатываются целеустремленность, активность и некоторая планомерность действий.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ сад №61 г. Нижнекамска в первой младшей группе. В нем участвовало 20 детей в возрасте 2,5-3 лет.

Дети раннего возраста составили одну группу экспериментальную, контрольную группу в раннем возрасте брать нецелесообразно, так как экспериментальная работа проводилась в течении 2-х месяцев, и сенсорная работа была поставлена только с элементами живой и неживой природы. И мы должны были подтвердить гипотезу, что живая и неживая природа

благоприятно влияет на сенсорное развитие детей. Это мы посмотрим на контрольном этапе эксперимента.

За основу в проведении работы по выявлению и оценке сенсорного развития детей раннего возраста нами была взята методика Николаевой Т.В.

На основе проведенного исследования были выявлены уровни сенсорного развития каждого из детей:- высокий уровень – 4-5 выполненных заданий самостоятельно или после показа взрослым (4 ребенка) 20%;- средний уровень – 3 выполненных задания (9 детей) 45%;- низкий уровень – 1-2 выполненных задания (7 детей) 35%.

Низкий уровень – ребёнок действовал путём проб, например: чтобы вложить геометрическую форму в прорезь доски, он перебирал все отверстия в поиске того, в которое можно опустить форму. Таким способом он находил нужную прорезь и вкладывал фигуру. Малыш действует целеустремлённо и достигает положительного результата.

Средний уровень – действия ребенка на уровне примеривания, например: вкладывая геометрические формы в прорези доски, ребёнок не перебирал все отверстия в поисках того, в которое нужно опустить треугольную форму, а подносил её к сходной, например, к полукругу; при приближении-примеривании он начинал видеть отличия и переносил фигуру к треугольной прорези.

Высокий уровень – ребенок действовал на уровне зрительной ориентировки. Малыш выделял существенные для определённого действия признаки предметов на глаз и выполнял действия сразу правильно, без предварительного примеривания. Например, ребёнок безошибочно опускал геометрические формы в соответствующие прорези доски; сразу безошибочно складывал трёхсоставную матрешку.

Оценка уровня сенсорного развития ребёнка. В процессе наблюдения за характером выполнения указанных выше заданий, была произведена оценка уровня сенсорного развития детей раннего возраста. Были выделены четыре уровня оценки: 1. Опережение возрастной нормы – 4 детей. 2. Соответствие

возрастной норме – 12 детей. 3. Отставание от возрастной нормы – 2 ребёнка. 4. Значительное отставание от возрастной нормы – 2 ребёнка.

Для сенсорного развития детей раннего возраста с нарушением речи нами был проведен формирующий этап эксперимента. В основе эксперимента была использована живая и неживая природа в воспитательно-образовательном процессе.

Для решения задачи сенсорного развития детей с нарушением речи средствами ознакомления с природой в группе организован «уголок природы», где дети получают первые навыки по уходу за растениями. Воспитатель показывает малышам, как и когда нужно поливать комнатные растения. И при этом всегда поощряется желание детей помочь, желание проявить заботу о растениях, пожалеть их. Малыши тянутся ко всему красивому, яркому, все понимают буквально и ощущения свои сохраняют надолго, а если они эмоционально окрепли, то и на всю жизнь.

В центре комнаты имеется специальное оборудование для игр с песком и водой, а также различные емкости для действий с ними; игрушки для обыгрывания: резиновые, плавающие, надувные, игрушки-забавы в виде животных. В группе имеется уголок по сенсорному развитию.

На контрольном этапе эксперимента нами была использована та же методика Т.В. Николаевой. Контрольный этап проводился с теми же детьми, что и на констатирующем этапе.

Мы выявили, что детей с высоким уровнем стало 7 человек, было 4 человека на констатирующем этапе эксперимента. Низкий уровень понизился с 7 детей до 4.

В результате систематической работы по сенсорному воспитанию детей раннего возраста с нарушением речи средствами ознакомления с природой у них сформировались умения и навыки, свидетельствующие о соответствующем уровне развития восприятия:

- дети успешно выделяют и учитывают цвет, форму, размер и другие признаки предметов и явлений при выполнении ряда практических действий;

- группируют в соответствии с образцом предметы по цвету, форме, размеру при выборе из 4-х разновидностей;

- соотносят разнородные предметы по цвету, форме, размеру при выборе из 4-х разновидностей.

Таким образом, в результате исследования было отмечено, что сенсорное развитие может осуществляться в разных видах деятельности: в действиях с предметами в игре, рисовании, лепке, занятиях со строительным материалом и др. Восприятие будет более полным, если в нём участвуют одновременно несколько анализаторов. То есть ребёнок не только видит и слышит, но ощущает и действует этими предметами.

Важно отметить, что впечатление, полученное при наблюдении за действиями взрослых, лучше закрепится в памяти ребёнка, если он воспроизведёт эти действия в своей игре. Поэтому необходимо использовать пособия, игрушки, действуя которыми ребёнок практически знакомится со свойствами предметов - величиной, формой, тяжестью, цветом и, действуя, воспроизводит впечатления, полученные из окружающей среды. Однако, как бы разнообразны ни были пособия, представленные ребёнку, сами по себе они не обеспечивают его сенсорное развитие, а являются лишь необходимыми условиями, способствующими этому развитию. Организует и направляет сенсорную активность ребёнка взрослый человек. Без специальных воспитательных приёмов сенсорное развитие не будет успешным, оно будет поверхностным, неполным, а часто даже неверным. Уже в самом раннем детском возрасте игрушки, показываемые взрослыми, вызывают более длительное, а поэтому лучшее восприятие, чем игрушка, просто висящая перед глазами ребёнка.

Необходимо различными приёмами во время игр, специальных занятий и наблюдения за окружающим способствовать развитию сенсорных способностей, лучшему восприятию. Без достаточного развития восприятия невозможно познать качества предметов, без способности наблюдать ребёнок не узнает о многих явлениях окружающего.

Литература:

1. Варган В.П. Сенсорное развитие дошкольников. – Мн.: БрГУ, 2012.– 122 с.
2. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Под ред. Венгера Л.А.. – М.: Просвещение, 1988.– 112 с.
3. Гербова В.В. Воспитание детей во второй младшей группе детского сада. – М.: Просвещение, 2011.– 356 с.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

Андреева С.Н.

г. Набережные Челны, Камский строительный колледж

имени Е.Н. Батенчука

Основой целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по специальности и конкурентного на рынке труда.

Переход на федеральные государственные образовательные стандарты выдвинул принципиально новые требования к содержанию и характеру подготовки конкурентоспособного специалиста как личности.

Введение образовательных стандартов третьего поколения ФГОС СПО ставит перед образовательными учреждениями ряд проблем по выполнению их требований, среди которых можно выделить проблему выбора методов и технологий обучения, обеспечивающих процесс формирования у студентов профессиональных компетенций.

Процесс формирования профессиональных компетенций студентов, под которыми понимается способность успешно решать профессиональные задачи по определённым направлениям и уровням осуществления производственной деятельности на основе имеющихся общих и специальных знаний, умений, навыков и профессионально-значимых качеств личности, включает в себя использование различных педагогических приемов.

Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации. Чтобы подготовить специалиста нового формата, одного традиционного обучения недостаточно, необходимо использовать инновационные педагогические технологии - принципиально новые способы и методы взаимодействия преподавателей и студентов, обеспечивающие эффективное достижение результатов образовательной деятельности.

Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Сущность такого обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

В связи с введением образовательных стандартов третьего поколения ФГОС СПО перед педагогическим коллективом поставлены задачи по внедрению ФГОС в учебный процесс:

- лицензирование подготовок;
- разработка компетентностной модели выпускника и функциональной карты специалиста
- формирование содержания профессиональных модулей;
- формирование учебного плана;
- переработка образовательных программ в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения;
- формирование методических пособий для практических и самостоятельных работ, тестов для проверки теоретических знаний.

Безусловно, важнейшим условием повышения качества образовательного процесса является инновационная деятельность. Актуальность применения современных технологий в образовательном процессе вызвана

интеграционными и информационными процессами, происходящими в обществе, становлением новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство.

Выпускнику учреждения среднего профессионального образования важно не только дать знания, но и научить самостоятельно их добывать и пополнять в течение всей своей жизни. Добиться этого можно с помощью современных технологий.

Необходимость их внедрения в образовательный процесс продиктована тем, что к нам ежегодно поступают подростки с низким уровнем базовой подготовки, познавательной активности, навыками учебной деятельности, отрицательной мотивацией к изучению дисциплин.

Использование в педагогической деятельности различных образовательных технологий позволяет повысить мотивацию студентов, профессионально-практическую направленность занятий, а, следовательно, добиваться прогнозируемых результатов в своей профессионально-педагогической деятельности.

Использование в учебных программах инновационных технологий позволяет расширить учебный процесс и, не отрываясь от проблем обучения и воспитания, развить личностные качества студентов и составить основу эффективности результатов обучения.

В своей педагогической деятельности я использую модульно-компетентностную технологию, лежащую в основе разработки основных профессиональных образовательных программ новых ФГОС. Благодаря модульному построению основных профессиональных образовательных программ студент имеет возможность выстроить дальнейшую деятельность в зависимости от своих профессиональных планов, познавательных возможностей.

В связи с введением новых стандартов в области образования возросла потребность педагогической практики в инновационных педагогических

технологиях образования студентов, направленных на раскрытие и развитие их творческого потенциала, повышение качества образования.

В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения. Именно инновационная деятельность не только создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников. Поэтому инновационная деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью педагогов и учебно-исследовательской работой студентов.

В своей педагогической деятельности я периодически участвую в различных Всероссийских, республиканских, региональных конференциях, семинарах, конкурсах, грантах. Также привлекаю к участию студентов, которые с увлечением включаются в образовательную деятельность.

В феврале 2017 года приняли участие в Региональном чемпионате РТ «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) по компетенции «Технология моды». Студентка Карельских П.А. заняла 4 место. Я приняла участие в качестве эксперта. В этом учебном году также готовимся принять участие в Региональном чемпионате РТ «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) по компетенции «Технология моды».

Ежегодно разрабатываются программы, методические пособия, методические разработки, которые положительно влияют на повышение качества образования.

В этом году были разработаны следующие программы:

- Программа по ПМ.01 «Пошив швейных изделий по индивидуальным заказам» для профессии 29.01.07 Портной
- Контрольно-оценочные средства по ПМ.01 «Пошив швейных изделий по индивидуальным заказам» для профессии 29.01.07 Портной
- Программа по учебной дисциплине «Основы конструирования и

моделирования одежды» для профессии 29.01.07 Портной

- Контрольно-оценочные средства по учебной дисциплине «Основы конструирования и моделирования одежды» для профессии 29.01.07 Портной

- Программа по учебной дисциплине «Основы художественного проектирования одежды» для профессии 29.01.07 Портной

- Методические указания по выполнению практических работ по дисциплинам «Основы конструирования и моделирования одежды», «Основы художественного проектирования одежды», ПМ.01 «Пошив швейных изделий по индивидуальным заказам».

- Программа по Учебной Практике для профессии 29.01.07 Портной

- Программа по Производственной Практике для профессии 29.01.07 Портной.

Все разработанные программы успешно внедряются в учебный процесс образовательного учреждения.

Модульно-компетентностная технология дает ряд значительных преимуществ и является одним из эффективных путей интенсификации учебного процесса, особенно в условиях целевой интенсивной подготовки специалистов. К числу преимуществ данного метода обучения относятся:

- обеспечение методически обоснованного согласования всех видов учебного процесса внутри каждого модуля и между ними;
- системный подход к построению курса и определению его содержания;
- гибкость структуры модульного построения курса;
- эффективный контроль за усвоением знаний студентами;
- выявление перспективных направлений научно-методической работы преподавателя.

Модульно-компетентностная технология дает возможность осуществлять перераспределение времени, отводимого учебным планом на его изучение, по отдельным видам учебного процесса расширяет долю практических занятий, а также самостоятельной работы студентов. При данном подходе меняется форма и методы организации занятий – обучение приобретает деятельностный

характер, акцент делается на обучение через практику, развитие самостоятельности студентов и личной ответственности за принятие решений.

С 2014 года в нашем колледже ведется внедрение модульно-компетентностной технологии, в связи с этим разработана программа ПМ.01 Пошив швейных изделий по индивидуальным заказам, методические указания для студентов по выполнению практических работ, методические указания для студентов по выполнению самостоятельных работ.

Анализ педагогической деятельности показывает целесообразность использования модульно-компетентностной технологии. Качество знаний значительно повысилось за период применения данной технологии. При использовании методических указаний по выполнению практических работ прослеживается полное усвоение нового материала, что в значительной степени повышает результат качества образования.

При использовании традиционных технологий в группах портных, результат качества образования составлял 80%. При использовании модульно-компетентностной технологии повысился до 95%, что свидетельствует об эффективности данной технологии, приемов и методов обучения. Студенты разбирают новый материал на уроках технологии, затем разбирают этот материал на практических занятиях. И уже приходят на учебную практику с внушительным багажом знаний и умений, осталось только приобрести навыки. У студентов повышается интерес к образованию и самообразованию.

Нельзя не отметить то, что при введении образовательных стандартов третьего поколения весь наш педагогический коллектив работал в одной команде, где каждый отвечает за весь процесс обучения, а не только за свой предмет или дисциплину. Использование самостоятельных внеаудиторных занятий, которые основаны на методе перспективно-опережающего обучения, также способствуют развитию у студентов навыков самостоятельного поиска новых знаний. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие студентов за счет максимального

раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, и это основные цели инновационной деятельности. Инновации в профессиональном образовании значительно индивидуализируют учебный процесс, т.к. студенты усиливают практическую направленность по качеству усвоения учебного материала.

Понятие инновация относится не просто к созданию и распространению новшеств, но и к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Очень важно, чтобы параллельно с расширением инновационных процессов, шло изучение, обобщение накопленного опыта инновационной деятельности как отдельного педагога или творческой группы, так и отдельно взятого коллектива.

Изучая опыт использования в педагогической деятельности инновационных методов, можно выделить их преимущества: они помогают научить студентов активным способам получения новых знаний; дают возможность овладеть более высоким уровнем личной социальной активности; создают такие условия в обучении, при которых студенты не могут не научиться; стимулируют творческие способности студентов; помогают приблизить учебу к практике повседневной жизни, формируют не только знания, умения и навыки по предмету, но и активную жизненную позицию.

Главной причиной, заставляющей обращаться к инновационной деятельности, является острая конкуренция, с которой приходится сталкиваться практически каждому коллективу, оказывающему услуги в сфере образования. Сегодня коллективы образовательных учреждений обязаны самостоятельно заботиться о конкурентоспособности, отслеживать и прогнозировать ситуацию на образовательном рынке, линию поведения основных и потенциальных конкурентов, появление новых научных и технологических достижений и др. и, соответственно, быть всегда впереди.

Литература:

1. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. - М.: Народное образование, 2000.
2. Жуков Г.Н. Основы общей профессиональной педагогики: Учебное пособие. - М.: Гардарики, 2005.
3. Бычков А.В. Инновационная культура // Профильная школа. - 2005. - № 6. - С. 83.
4. Дебердеева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества // Инновации в образовании. - 2005. - № 3. – С. 79.
5. Кваша В.П. управление инновационными процессами в образовании. Дис. канд. пед. наук. - М.,1994. – 345 с.
6. Клименко Т.К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя. Автореф. дис. - Хабаровск, 2000. – 289 с.
- 7.Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М.: ИЧП «Издательство Магистр»,1997. – 456 с.

ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ НА УРОКАХ
УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ

Апунова Е.О.

*г. Набережные Челны, ГАПОУ «Камский строительный колледж
имени Е.Н. Батенчука»*

Одной из особенностей современного этапа социально-экономического и научно-технического развития страны является коренное изменение требований к системе профессионального образования.

Для того чтобы она была жизнеспособной и адекватно реагировала на изменяющиеся социально-экономические условия и образовательные потребности населения, она должна быть в достаточной степени ориентирована на личность, то есть должна предоставлять человеку возможность осознанного выбора собственной образовательной траектории.

Наш колледж существует более 40 лет. В процессе своего развития профессиональное училище № 47 в 2009г. было реорганизовано в Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Набережночелнинский экономико-строительный колледж имени Е.Н. Батенчука», а в последующем в 2015 г. в «Камский строительный колледж имени Е.Н. Батенчука» и является в настоящее время многоуровневой системой. Кроме среднего профессионального образования, студенты получают начальное профессиональное образование по разным профессиям. В нашем колледже также обучаются выпускники коррекционных школ VIII вида. Они обучаются по профессии «Швея», «Плотник», «Отделочник». Количество таких детей увеличивается ежегодно как в нашем колледже, так и в целом по стране. Возникает много проблем в их обучении и воспитании. Для того чтобы правильно организовать учебный процесс, пришлось изучать специальную литературу, изучать опыт коллег, пройти курсовую подготовку. В научно – методической, психолого- педагогической литературе раскрываются психические и физические особенности детей с отклонениями в развитии и поведении, приемы психолого-педагогической поддержки, социальной адаптации и т. п. Вопросы же организации учебной практики данной категории обучающихся раскрыты недостаточно полно.

В нашем учебном заведении обучаются студенты с отклонениями в развитии и поведении, которые испытывают особые трудности при обучении. Это выпускники детских домов и коррекционных школ, имеющие диагноз: олигофрения.

Рабочая программа учебной практики разработана на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта по профессии Портной, а перспективный план – с учетом умственных и физических возможностей обучающихся.

Обучение, воспитание и развитие детей с отклонениями в психофизиологическом развитии и поведении – сложная социально-педагогическая проблема. Её решение лежит в основе подготовки данной

категории детей к активной общественно - полезной деятельности (в соответствии с их возможностями), к равноценному участию со своими сверстниками в различных видах деятельности, к наиболее полному освоению социальных ролей, к результативной интеграции в социальной сфере.

В адаптационный период, на первом году обучения к работе привлекаются социальный педагог, психолог, медицинский работник, воспитатели, преподаватели. С первых дней пребывания в стенах нашего колледжа стараемся выявить потенциальные возможности этих детей, способности к овладению профессией.

Основой работы мастера производственного обучения при подготовке к проведению уроков является комплексный подход к подбору методов обучения и дидактических материалов для организации активной познавательной и практической деятельности обучающихся. При выборе методов следует иметь в виду: соответствие принципам обучения, целям, задачам, содержанию, возможностям обучающихся, усилиям и возможностям мастера производственного обучения.

Интересы умственно-отсталых предельно узки и бедны, они не выходят за пределы их личной, житейской практики и быта. У них вызывает интерес главным образом то, что непосредственно попадает в поле их зрения - всё яркое, заметное. У них слабо выражено стремление к знаниям, поиску для расширения своего опыта. Их опыт крайне беден, круг представлений об окружающем мире ограничен. Недостатком восприятия является нарушение обобщенности, темп замедленный. Процесс восприятия у них протекает на фоне недостаточной активности, что приводит к затруднению восприятия материала. Имеются трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем мире. Часто не замечают своих ошибок, так как недостаточно сформированы процессы анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции. Наиболее развиты у них интересы к видам физического труда, не требующим ни умственного напряжения, ни преодоления трудностей. Особенности памяти: запоминание несущественных

признаков, позднее формирование произвольного запоминания, эпизодическая забывчивость. Ярко выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения, замедленная переключаемость.

Своеобразны у них чувства и переживания. Они поверхностны и нестойки, диапазон их узок. У некоторых случаются болезненные проявления чувств. У перенесших травму черепа или страдающих эпилепсией наблюдается проявление дисфории, то есть эпизодических расстройств настроения, выражающихся в виде угнетения. В этом случае они становятся грустными, негативно реагируют на замечания, легко вступают в конфликты, допускают всевозможные проступки. Встречаются также явления эйфории, то есть немотивированного повышения настроения: ребенок, без какого либо повода радуется, смеётся, чувствует себя счастливым в такой мере, что не реагирует даже на реальные неприятности. Апатия, т.е. в этом случае ребенок проявляет безразличие ко всему, что его окружает, теряет какие-либо интересы.

Своеобразно происходит у ребят и формирование стойких психических особенностей человека, которые определяют его действия, поступки, поведение в целом и называются чертами характера. По сравнению с нормальными детьми формирование их происходит с отставанием от нормы, на более низком качественном уровне, в условиях ослабления регулирующей функции мышления и речи. Такие черты характера, как принципиальность, мужество, честность у умственно-отсталых ребят созревают очень медленно. Яркую выраженность приобретают лишь такие их проявления, как искренность, прямолинейность, послушание, терпение. Специфичен также процесс становления у таких обучающихся черт, отображающих отношение к себе: чувство собственного достоинства, скромность, самокритичность. При упущении в воспитании у них возникают и приобретают определенную стойкость патологическая стыдливость, пугливость, боязнь контактов с людьми, безразличие к оценке своих поступков.

При первых трудностях обучающиеся перестают мобилизовать усилия и начинают искать окольные пути. В связи со слабостью воли такие дети

достаточно легко попадают под влияние других людей. В их поведении наблюдается также проявление нерешительности, затруднения в принятии решений.

Охарактеризованные черты личности имеют динамический характер. Под воздействием воспитания, коррекции они развиваются, обогащаются и усвершенствуются, вследствие чего достигается высший уровень развития всей личности. Воспитание детей с отклонениями в развитии отличается своеобразием, которое проявляется в коррекционной направленности, в неразрывной связи коррекционного воздействия с формированием практических навыков и умений.

Принципы работы с данной категорией детей были сформулированы ещё в 18 веке швейцарским педагогом И.Г. Песталоцци (1746 – 1827): посильность в обучении, использование дидактических материалов, сочетание умственного и физического труда, соединение обучения с производительным трудом.

Уроки производственной практики имеют все предпосылки для успешного развития активности и самостоятельности у обучающихся. Но для этого, при организации обучения, труд должен: 1) интересовать обучающегося; 2) основываться на применении имеющихся у него знаний, умений и навыков; 3) быть не только физическим, но и умственным; 4) давать удовлетворение. Кроме того, обучающиеся должны видеть результаты своего труда, его общественную значимость. Например, мы изготавливаем изделия из ткани для общежития, в котором проживают студенты, для учебного корпуса, производственных мастерских и лабораторий.

Также необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, не допускать чрезмерно нервной перегрузки при освоении учебного материала, поддерживать благоприятный морально - психологический климат в учебной группе и учить детей защищаться от стрессов, сохранять здоровье.

Рациональная организация урока учебной практики – необходимое условие предотвращения перегрузок обучающихся.

Критерии рациональной организации:

- количество видов учебной деятельности;
- средняя их продолжительность;
- чередование способов объяснения;
- создание творческой обстановки;
- доверительные отношения с мастером;
- эмоциональная разрядка;
- оздоровительные паузы;
- создание условий для развития у подростка такого качества, как ответственность за свои поступки;
- создание условий для развития навыков планирования своего будущего.

В силу особенностей восприятия учебного материала такими детьми - процесс обучения мы строим от простого к сложному. Начинаем с упражнений на лоскуте, пользуясь при этом инструкционными картами, плакатами, эталонными образцами. Для лучшего восприятия и запоминания применяем карточки со словами – понятиями.

Учитывая строгие временные рамки, ограниченные двумя годами пребывания обучающихся в стенах нашего образовательного учреждения, необходимо строить процесс обучения с учетом индивидуально-личностных свойств, полностью использовать каждое занятие, совершенствовать формы работы, анализировать педагогическую практику, внедрять передовой опыт.

В учебных мастерских обучающиеся последовательно осваивают приемы и способы выполнения ручных, машинных и влажно – тепловых работ по изготовлению легкой одежды. При этом они должны освоить наиболее характерные сочетания приемов, овладеть современными способами выполнения работ и высокопроизводительными методами труда. В целях

отработки первоначальных навыков и умений по отдельным приемам и операциям производятся упражнения учебно-тренировочного характера.

В конце каждого полугодия проводятся проверочные работы, по результатам которых определяется степень усвоения каждым обучающимся пройденного материала, и намечаются меры к устранению отставания отдельных обучающихся.

Обучение продолжается в конкретных условиях предприятия и завершается предвыпускной производственной практикой.

При изучении организации труда и рабочего места, технологии производства, технического обслуживания мастера производственного обучения обучают обучающихся более эффективной организации работы на каждом конкретном участке, детально рассматривают пути повышения производительности труда и меры строжайшей экономии материалов и трудовых ресурсов. Производственное обучение осуществляется таким образом, чтобы обеспечить органическую взаимосвязь формирования у обучающихся профессиональных и социально-трудовых умений (работать коллективно, творчески, планировать и контролировать результаты своего труда.)

Мастер производственного обучения в период выполнения учебных заданий и изготовления промышленной продукции повседневно и систематически руководит самостоятельной деятельностью обучающихся. Особенно важно не выпускать из поля зрения обучающихся, которые нуждаются в помощи. Необходимо не сразу вмешиваться в работу ребят, а ставить наводящие вопросы, исподволь наталкивая их на осмысливание возникших трудностей. Также важно привлекать обучающихся к анализу ошибок, указывать на их причины, требовать воспроизведения правильных действий. И только окончательно убедившись, что они не могут собственными силами преодолеть ошибки, мастер снова подробно инструктирует ребят, показывает правильное выполнение каждого элемента действия и приемов работы, дает дополнительные задания. Помогая отстающим, необходимо

наблюдать за выполнением задания всей группой, следить за изготовлением изделий лучшими обучающимися.

При обучении таких детей важно учитывать неравномерность проявлений познавательной активности обучающихся и опираться на те виды деятельности, в которых легче всего вызывается эта активность, постепенно распространяя ее на другие виды деятельности. Необходимо искать виды заданий, максимально возбуждающие активность обучающихся, пробуждающие у них потребность в познавательной деятельности. При этом нужно помнить, что такие обучающиеся нередко способны работать на уроке всего 15-20 минут, затем наступает утомление, интерес к занятиям пропадает.

Для активизации обучающихся, необходимо обладать умением руководить слушанием и поддержанием внимания обучающихся на протяжении всего занятия.

Очень важно в ходе устного инструктажа, время от времени, устраивать небольшие интервалы, облегчающие слуховое восприятие. В одном случае это можно сделать путем опроса, обращенного к группе и незаметно прерывающего сплошную нить изложения; в другом случае, это использование по ходу рассказа-юмора, который ослабляет напряженность слушания; в третьем - можно переключить внимание обучающихся на другой вид учебной деятельности (записать, зарисовать, рассмотреть наглядное пособие), также можно рассказать обучающимся о выполнении данных операций на промышленных предприятиях, сравнить с технологией обработки в учебных мастерских.

Для поддержания внимания обучающихся на уроке можно прямо обратить внимание на существенное, главное, и основное, например, «Слушайте внимательно - это очень важно!» Казалось бы, такая незначительная реплика, но в действительности она активизирует внимание ребят. Так же можно провести специальные упражнения для формирования внимания. Например, рассматривание образцов, наглядных пособий. «Назови, какие

предметы ты запомнил? Чем отличается одна схема от другой? Воспроизведи то, что ты запомнил».

При обучении таких детей (с задержкой в развитии) весьма существенным является подведение их к обобщению не только по материалу всего урока, но и по отдельным его этапам. Необходимость поэтапного обобщения вызывается тем, что обучающимся трудно удерживать в памяти весь материал урока и связывать предыдущее с последующим. Поэтому следует учитывать, что чтение и выполнение всего задания сразу, не позволяет правильно понять и выполнить задание.

Особое место в работе имеют беседы, имеющие целью - постановку проблемных вопросов. Беседы с целью активизации внимания обучающихся призваны заставить вспомнить изученное, сравнить имеющиеся знания с необходимыми для данного вопроса, отыскать в них новые стороны, прийти к новым выводам. Здесь уместно напоминать обучающимся: «Вы это знаете. Вспомните и скажите».

Наши обучающиеся – дети особенные и работать с ними надо по особенному. У них острая потребность во внимании со стороны взрослых, причем не контроля, а именно чуткого внимания, интереса к их жизни, стремлениям и волнениям. Потребности этого возраста – быть взрослым – как освоение внешнего «рисунка» взрослой деятельности поведения, общения, знаковых форм взрослости. Появляется нарастающая потребность в признании со стороны учителя, мастера, воспитателя (если он значим) достижений и подтверждении своей, подростковой взрослости.

Работа с детьми с задержкой развития требует не только особых методов, но и большого такта со стороны преподавателя. Урок нужно вести так, чтобы обучающиеся как можно меньше испытывали беспомощность, глубокое разочарование. Но и уводить их от этого всего тоже нельзя. В жизни у них будет всякое, а потому нужно преодолевать себя и обстоятельства. Очень важно учить детей культуре чувств, пониманию душевного состояния другого человека, умению поставить себя на его место. Во взаимоотношениях с

обучающимися мы пользуемся правилами управления поведением, взятых нами из опыта работы реабилитационных центров.

Важной закономерностью психического развития аномальных обучающихся является трудность их социальной адаптации, затруднения во взаимоотношениях и взаимодействиях с социальной средой. Процесс обучения должен проходить при условии абсолютного доверия между мастером и обучающимися. Главное не только дать детям профессию, конкурентоспособную на рынке труда, но и помочь в социальной адаптации. Особенности воспитания конкретного обучающегося зависят от характера, имеющегося у него дефекта, от степени выраженности нарушений, от условий жизни и ряда других факторов. Одни обучающиеся нуждаются только в психолого-педагогическом воздействии, другим требуется и серьезная лечебно-оздоровительная помощь.

Цель коррекционно-педагогической деятельности - разрушение негативных установок и поведенческих стереотипов личности и формирование на этой основе социально значимых черт и качеств личности подростков. Здесь можно выделить группу методов: 1) переубеждения; 2) принуждения; 3) переучивания; 4) реконструкции характера; 5) переключения; 6) поощрения и наказания.

Целостность педагогического процесса обеспечивается единством коррекции и диагностики. Невозможно вести эффективную и полномасштабную коррекционную работу, не зная исходных данных об объекте. Трудно подобрать необходимые методы и приёмы коррекции отклоняющегося поведения и развития, если нет объективных данных о подростке, о причинах и характере девиации, особенностях его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Ещё А.С. Макаренко признавался, что легче перевоспитать трудного колониста, у которого все недостатки ярко выражены в поведении, чем внешне благополучного тихоню. Также необходимо систематически вести контроль и фиксацию происшедших изменений или их отсутствие. Совместно с психологом и социальным

педагогом мы проводим диагностику успеваемости, мотивации к обучению, уровня работоспособности, самооценки и пр.

Проанализировав работу с детьми с отклонениями в развитии, нами было выделено два элемента педагогического процесса, которые помогают добиться успеха.

Первое – правильное распределение нагрузки на уроке, так как у обучающихся разные возможности.

Например, на уроке производственного обучения группа делится на две бригады. Сильной группе обучающихся даётся задание более сложной обработки, например, выполнение петель двумя обтачками, самостоятельная работа обучающихся с инструкционно-технологическими картами. Более слабой - задание дается полегче, например, выполнение петель одной обтачкой, умение пользоваться инструкционно-технологическими картами. Обучающимся, встретившим трудности, мастер оказывает необходимую помощь. При пошиве постельного белья на уроке создается три бригады. Одна шьёт простыни, вторая – наволочки, третья - пододеяльники. В результате каждый получает удовлетворение от законченной работы.

Второе – большой объем работы разбивается на составляющие его этапы.

Например: 1. Наметить место расположения петли.

2. Заутюжить сгибы обтачек.

3. Притачать обтачки к основной детали.

4. Разрезать основную деталь и т.д.

Каждый этап действия четко проговаривается, проводится показ. Следующий этап начинаем выполнять после того, как все обучающиеся закончат предыдущий. Одним из условий успеха является контроль над правильным выполнением каждого этапа. И еще важно хвалить каждого ребенка, всякий раз, когда задание выполнено удачно, и терпеливо объяснять повторно, если обучающийся что-то не понял. Важно дать обучающимся возможность сориентироваться, а затем, он начнет действовать сам, без

указаний преподавателя. Используя поощрения в учебной работе, мы тем самым изменяем самооценку ребёнка, укрепляем в нём веру в свои силы.

Важной особенностью воспитания обучающихся с отклонениями в развитии и поведении является:

- оптимизм, уверенность в преодолении трудностей, надежда на достижение положительного результата;
- исключение из воспитательного процесса фиксации внимания на дефекте, опора на положительное в личности ребенка, стимулирование его компенсаторных возможностей;
- формирование умения объективно оценивать свои возможности, свои действия и поступки.

Наша задача – направить внимание обучающихся на предмет изучения так, чтобы дети, увлекшись, легче познавали и запоминали новое; оказывать необходимую помощь в развитии их способностей в различных областях деятельности и содействие по мере возможности включению их в обычную жизнь общества. В руках преподавателя, мастера, воспитателя судьбы молодых людей. И от того, как мы научим ребят адаптироваться к рынку труда, выбирать достойную дорогу в жизни, зависит будущее нашей Родины.

Таким образом, решающим фактором совершенствования учебно-воспитательного процесса на уроках учебной практики является:

- использование специальных форм и методов работы, учитывающих особенности обучающихся с отклонениями в развитии и поведении;
- тесная взаимосвязь с педагогом-психологом, социальным педагогом;
- система взаимосвязи преподавания специального, технологического цикла и учебной практики.

В ходе практических исследований был разработан комплект учебно-методической документации по профессии «Швея» с выпускниками коррекционных школ, который включает:

- учебную программу;

- понятийно-терминологический словарь;
- систему общих и профессиональных способностей;
- набор обязательных контрольных и зачетных заданий, выявляющих уровень развития общих и профессиональных способностей обучающихся через урок учебной практики;
- комплект инструкционно-технологических карт;
- приемы управления поведением;
- дидактический, наглядный материал.

Особенностью проводимой работы является:

- дифференцированный подход;
- учет индивидуально-личностных особенностей обучающихся;
- использование наглядности.

Такая организация занятий способствует:

- укреплению доброжелательной атмосферы на уроках;
- повышению уровня мотивации к обучению;
- повышению выносливости и работоспособности;
- достижению высоких показателей производственной деятельности;
- повышению самооценки, уровня самоконтроля обучающихся;
- лучшей адаптации обучающихся в современном мире.

Опыт работы показал, что за два года обучения из подростков с нарушениями развития и поведения можно подготовить конкурентоспособных специалистов второго и третьего разрядов.

Литература:

1. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. Б. П. Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК

Ахметова Л.Р.

г. Нижнекамск, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида с группами для детей с нарушением речи № 41»

Пятый год жизни, по мнению Коротковой Э.П., является периодом интенсивного роста и развития организма ребенка. В течение года масса тела увеличивается на 1,5-2 кг, рост - на 6-7 см. К 5 годам масса тела ребенка составляет 19,0 кг, рост - 110 см, окружность грудной клетки - 54 см. Интенсивно развивается головной мозг, совершенствуются функции коры больших полушарий, однако влияние подкорковых центров на поведение ребенка остается значительным. В развитии основных движений детей происходят заметные качественные изменения, возрастает естественность и легкость их выполнения [1,с.42].

В психологических исследованиях, посвященных развитию речи детей среднего дошкольного возраста, рассматриваются разные аспекты их овладения родным языком. М.Р.Львов, анализируя использование языковых средств в высказываниях детей средней группы детского сада, подчеркивает роль всех сторон речи в становлении связной монологической речи [2,с.44].

В воспитании звуковой культуры речи детей пятого года жизни ученые отмечают некоторое противоречие: с одной стороны, особую чувствительность к явлениям языка, осознание произносительных умений, а с другой стороны - несовершенство произношения многих звуков (Э.П. Короткова, Е.М. Струнина, И.Г. Суворова, М.Ф. Фомичева, Г.А. Тумакова). Именно на пятом году жизни у ребенка совершенствуются элементы звуковой стороны слова, необходимые для оформления высказывания: темп, дикция, сила голоса и интонационная выразительность. Так, Шадрина Л.Г. считает, что от владения ребенком произносительной нормой и использования им просодических единиц, будет зависеть стиль его связной речи [3, с.12].

При обучении составлению рассказа по серии сюжетных картин ребенок рассказывает о содержании каждой сюжетной картинки из серии, связывая их в один рассказ. Дети учатся рассказывать в определенной последовательности, логически связывая одно событие с другим, овладевают структурой повествования, в котором есть начало, середина, конец [4, с.12].

Развитие связной речи является одной из центральных задач речевого воспитания детей дошкольного возраста. Программа детского сада ставит перед воспитателем задачу научить каждого ребенка содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. Речь дошкольника должна быть живой, эмоциональной, выразительной [5, с.12].

На занятиях с использованием серии сюжетных картин, правильно и точно поставленные вопросы, позволяют научить дошкольников давать распространенные ответы, рассуждать, использовать эти умения в самостоятельном рассказывании.

В экспериментальном исследовании участвовали дети средних групп с нарушением речи в количестве 39 человек. Экспериментальная группа в количестве 18 детей, контрольная группа - 21 ребенок.

Для экспериментального исследования мы выбрали методики, при помощи которых определили уровень развития речи и влияние обучения рассказыванию по картинкам на развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста.

Как показывают полученные результаты, детей с высоким уровнем в экспериментальной группе на констатирующем этапе экспериментального исследования - 2 человека (11%), со средним уровнем - 11(62%), с низким уровнем - 5(27%). На констатирующем этапе экспериментального исследования в экспериментальной группе в основном дети со средним уровнем - 62%; у детей вызывает затруднение название частей и свойств описываемого предмета.

Изучение словаря детей по Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной в контрольной группе на констатирующем этапе показало, что детей с высоким уровнем 3 человека (14%), со средним уровнем - 10 (48%), с низким уровне -8

(38%). На констатирующем этапе экспериментального исследования в экспериментальной группе в основном дети со средним уровнем - 48%; у детей вызывает затруднение название частей и свойств описываемого предмета. Мы можем отметить, что в детском саду дети среднего дошкольного возраста занимаются по единой программе, поэтому по формированию словаря группы находятся на одинаковом уровне.

Результаты анализа изучения словаря детей на начало года показали, что правильно называют предметы все дети в обеих группах, вызывает затруднение выделение частей предмета; свойства предметов дети экспериментальной и контрольной группы знают лучше. Знания детей по названию предмета, их частей и свойств можно считать примерно одинаковыми.

Проведя методику О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной в экспериментальной и контрольной группе, мы сделали вывод, что развитие связной речи в основном среднего и низкого уровня. У детей обеих групп возникли трудности в использовании сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Это умение сформировано на низком уровне. При пересказе отмечается однообразие словарного состава речи. Средний и низкий уровень развития этого умения выражен как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

Следующей методикой в нашем экспериментальном исследовании была применена методика О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной по употреблению имен существительных в родительном падеже единственного и множественного числа. Результаты уровня развития детей экспериментальной группы: высокий уровень (В) - 1 ребенок (5%), средний уровень (С) – 7 детей (40%), низкий уровень (Н) - 10 детей (55%). Результаты уровня развития детей контрольной группы: высокий уровень (В) - 1 ребенок (5%), средний уровень (С) – 9 детей (43%), низкий уровень (Н) - 11 детей (52%).

Проведение этой методики показало, что дети, как правило, называют животное, изображенное на картинке. Но образовать названия детеныша (детенышей) этого животного самостоятельно для многих детей трудно. Наибольшую трудность представляют для детей задания, когда нужно

образовывать названия детенышей животного от другого корня, например: курица - цыпленок. Таким образом, употребление имен существительных в родительном падеже единственного и множественного числа у детей на низком и среднем уровне.

Проведя исследование, мы пришли к выводу, что проблема развития речи - одна из главных в плане формирования личности ребенка. Важнейшими задачами речевого развития детей среднего дошкольного возраста являются: формирование словарного запаса, грамматического и синтаксического строя речи. Проведенное нами исследование показало, что словарь многих детей беден, ограничено использование частей речи. В рассказах детей преобладают простые предложения, иногда с однородными членами, которые прерываются паузами. Отмечается у детей неумение грамматически правильно оформить предложения, высказывания. Это говорит о том, что необходимо провести специальную работу для развития связной речи.

Для развития связной речи детей мы провели работу с детьми с использованием сюжетных картин. Ориентируясь на возрастные особенности детей среднего дошкольного возраста и после проведения методик, с помощью которых мы выявили развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста, нами была подготовлена и проведена работа по развитию связной речи средствами сюжетных картинок.

Контрольный эксперимент проводился при помощи тех же методик, что и констатирующий эксперимент. Выводы об уровне развития у детей средней группы связанной речи. В экспериментальной группе отсутствуют дети с низким уровнем развития, хотя на констатирующем этапе эксперимента было 5 детей (27%), в контрольной группе было 8 детей (38%) стало 6 (29%) детей.

В экспериментальной группе значительно вырос показатель высокого уровня развития. На формирующем этапе эксперимента этот показатель составил 11%, на контрольном этапе эксперимента он возрос до 45%.

Далее мы использовали вторую методику «Изучение связности речи» О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной. Мы так же наблюдаем высокие показатели у

детей экспериментальной группы. По данной методике в экспериментальной группе на контрольном этапе отсутствуют дети с низким уровнем развития.

Далее мы использовали третью методику обследования связной речи детей 4-5 года жизни. В экспериментальной группе детей с высоким уровнем развития на контрольном этапе эксперимента стало 6 (33%) было 2 (%), в контрольной группе таких детей стало 3 (14%), на констатирующем этапе был 1 (5%) ребенок. С низким уровнем развития в экспериментальной группе на контрольном этапе 10 (55%) детей, на формирующем этапе таких детей стало 2(11%). В экспериментальной группе на констатирующем этапе было 11(52%), на контрольном этапе таких детей стало 7 (33%).

Таким образом, нами был проведен эксперимент исследования развития связной речи. В методику проверки мы включили разные задания. Выявлялось состояние словаря, грамматического строя, связной речи, словарного состава. Словарный запас выявлялся в умении называть предметы, свойства, выделять части предмета. Для проверки умения связно, логично, последовательно и самостоятельно передавать содержание литературного произведения детям предлагалось рассказать сказку «Репка». Для определения состояния грамматического строя проверялось умение образовывать названия детенышей животных; употребление имен существительных в родительном падеже единственного и множественного числа.

Ориентируясь на возрастные особенности детей, был проведен формирующий эксперимент по развитию связной речи с использованием сказок. После проведения контрольного эксперимента, мы можем отметить, что уровень развития детей в экспериментальной группе значительно повысился.

В результате проведенного эксперимента мы получили, что подготовленная и проведенная нами работа по развитию связной речи является эффективной. Таким образом, гипотеза о том, что сюжетная картинка является эффективным средством развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста, доказана.

Литература:

1. Сохина Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста – М.: Просвещение, 1984.–226 с.
2. Струнина Е.М. Влияние словарной работы на связность речи. М.: Сфера, 2012. – 240 с.
3. Ушакова О.С. Занятия по развитию речи в детском саду. – М.: СИНТЕЗ, 2013.–114 с.
4. Филичева Т.Е. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. – М.: Школьная Пресса, 2012.–222 с.
5. Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. - М, 2014.–336 с.

**ӨКІЯТТӨ КУНАКТА. ЯШЬТӘШЬЛӘР БЕЛӘН АРАЛАШЫРГА
ӨЙРӨНӨБЕЗ**

Ахунова А.П., Камалова Л.М.

г. Елабуга, МБДОУ №27 «Рябинушка»

Гыйбрәтле әкиятләр чын мөгҗизалар тудырлар. Алар балаларда була торган төрле проблемаларны чишәргә сәләтле һәм килеп чыккан тормыш авырлыкларын җиңәргә булыша. Балаларга әкиятләр укып, сез аларга якынак була һәм бер-берегезне яхшырак аңлай аласыз.

Мондый әкиятләр балаларны юандырып кына калмыйча, балаларга зур файда да китерә. Атаклы балалар язучысы Корней Чуковский үзенең “От двух до пяти” дигән китабында: “Әкият 7-8 яшькә кадәрге һәр нормаль бала өчен иң кирәкле азык, тәмле-томлы нәрсә генә түгел, бәлки бик мөһим һәм гаять туклыклы икмәк”, - ди.

Балалар дөньясы өлкәннәренекенә бөтенләй охшамаган. Ул үзенчәлекле һәм чиксез зур. Моңы исбат итү өчен үзеңнең яшь чагыңны гына искә төшерәргә кирәк. Без бәләкәй чакта мөгҗизага ышана идек. Безне бар яктан да тылсым әйләндереп алган иде. Без уенчыларга үзегезнең иң кадерле серләрегезне ышанып сөйләй идек. Без кайчан да булса шкаф ишеген ачып

кереп, серле әкият дөнъясына килеп эләгербез дип, ә көзге артында күз ачып йомганчы теләгән жиренә илтөп куючы сәмруг кошлар, оча торган паласлар, патша кызлары яши торган көзге арты патшалыгы бар, дип уйлый идек. Безнең өчен чынбарлык һәм уйлап чыгарылган дөнъя арасында чикләр юк иде. Шунның өчен дә без әкиятләргә ышана һәм ярата идек.

Баланың әкият яратуы табигый ихтыяж. Әкият ярдәмендә бала яхшылык һәм явызлык төшенчәләре белән таныша, ә гаделлекнең тантана итүе аның пакъ күңелендә канәгатьлек һәм шатлык тойгылары уята. Сабый барысын да жиңел аңлай, чөнки әкияттә бары тик ак һәм кара буяулар гына өстенлек итә. Проблемаларны чишәргә һәм барлыкка килгән тормыш авырлыкларын жиңәргә гыйбрәтле әкиятләр ярдәм итә. Алар эти-әниләрнең һәртөрле килешүләренә караганда нәтижәлерәк тәәсир итә. Яхшы әкият асылда чын мөгжиза барлыкка китерә.

КЕЧКЕНӘ АЮ БАЛАСЫ

(4-6 яшьлек балалар өчен әкият)

Бу хәл урман жәнлекләре йөри торган балалар бакчасында була. Һәр иртәне урман жирне жылытучы кояш нурларыннан уяна, ә кошларның сайравы урман жәнлекләрен уята, һәм әниләре аларны урмандагы балалар бакчасына илтә. Шушы балалар бакчасыннан ерак түгел кечкенә бер Аю баласы яшәгән. Ләкин жәнлекләрнең берсе дә аның белән дуслашырга теләмәгән, чөнки ул сугыш чукмары булган. Аю баласы: “Барсының да мине кыерсытасы, начарлык эшлисе килә. Миңа үз-үземне якларга кирәк, чөнки мин сугышмасам башка жәнлекләр мине кимсетәчәк”, - дип уйлай. Шушы балалар бакчасыннан ерак түгел кечкенә бер Аю баласы яшәгән. Ләкин жәнлекләрнең берсе дә аның белән дуслашырга теләмәгән, чөнки ул сугыш чукмары булган. Аю баласы: “Барсының да мине кыерсытасы, начарлык эшлисе килә. Миңа үз-үземне якларга кирәк, чөнки мин сугышмасам башка жәнлекләр мине кимсетәчәк”, - дип уйлай. Шушы балалар бакчасыннан ерак түгел кечкенә бер Аю баласы яшәгән. Ләкин жәнлекләрнең берсе дә аның белән дуслашырга теләмәгән, чөнки ул сугыш чукмары булган. Аю баласы: “Барсының да мине кыерсытасы,

начарлык эшлисе килә. Миңа үз-үземне яklarга кирәк, чөнки мин сугышмасам башка жәнлекләр мине кимсетәчәк”, - дип уйлый. Һәм алар Аю баласы янына йөгереп килгәннәр. Аю баласы, якынлашып килүче жәнлекләрне күргәч, бик курыккан. Ул тагын да катырак итеп йодрыкларын кыскан һәм сугышырга эзерләнгән.

- Эх син! Без синең белән дуслашырга теләгән идек, ә син безнең белән сугышырга жыенасың, - дигәннәр жәнлекләр. – Без, син – безнең дустаныбыз, дип уйлаган идек, ә син! – дип кычкырганнар алар.

Без синең белән дулашмыйбыз! Һәм алар Аю баласын үзен генә калдырып киткәннәр. Жәнлекләр белән сугышырга жыенганы өчен, Аю баласына оят булып киткән. Аю баласының күңелен ямансулык биләп алган һәм ул елап жибәргән. Аннан барысы да курыкканнар, дуслары булмаганлыктан, Аю баласына бик тә кыен булган. “Ничек миңа жәнлекләр белән дулашырга соң?” – дип уйлаган Аю баласы. Шул вакытта аның күзе йодрыкларына төшкән: алар һаман йомарланган хәлдә һәм аларга тып-тып итеп күз яшьләре тамып тора. Һәм алар Аю баласын үзен генә калдырып киткәннәр. Жәнлекләр белән сугышырга жыенганы өчен, Аю баласына оят булып киткән. Аю баласының күңелен ямансулык биләп алган һәм ул елап жибәргән. Аннан барысы да курыкканнар, дуслары булмаганлыктан, Аю баласына бик тә кыен булган. “Ничек миңа жәнлекләр белән дулашырга соң?” – дип уйлаган Аю баласы. Шул вакытта аның күзе йодрыкларына төшкән: алар һаман йомарланган хәлдә һәм аларга тып-тып итеп күз яшьләре тамып тора. Икенче көнне Аю баласы яңадан жәнлекләр балалар бакчасына килгән, бу юлы инде ул йодрыкларын төйнәмәгән. Аның сугышырга жыенмаганын күргәч, жәнлекләр Аю баласы белән дулашырга булганнар. Жәнлекләр белән Аю баласы бергә күңелле итеп уйнаганнар, жырлаганнар һәм биегәннәр. Алар көлгәннәр һәм бер-берсенә кызыклы истәлекләр сөйләгәннәр. Ә Аю баласы: “Мин башка беркайчан да сәбәпсез йодрыкларымны төйнәмәм һәм сугышмам, чөнки башка жәнлекләр мине кыерсытырга уйламаганнар да. Мин аңладым: сугыш чукмары булу бик начар!” – дип уйлаган һәм үзен бик яхшы хис итә башлаган.

Сораулар:

1. Ни өчен Аю баласы: “Барысы да мине кыерсытырга телиләр”, - дип уйлаган?
2. Бу чыннан да шулаймы?
3. Ни өчен балалар бакчасында жәнлекләр: “Без синең белән дуслашмыйбыз, “ – дип әйткәннәр?
4. Алар нилектән шулай уйлаганнар?
5. Аю баласына жәнлекләр белән дуслашырга нәрсә ярдәм иткән?
6. Син Аю баласына нинди киңәш бирер идең?

Литература:

1. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. - М.: Ось-89, 2007.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк.: книга для учителя. - М.: «Просвещение», 1991.
3. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. Учебное пособие. - М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
4. Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют? - М: Знание, 1987.

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Байбородова А.П.

г. Елабуга, МБДОУ «Детский сад №3 «Теремок» ЕМР РТ

Младший дошкольный возраст - период жизни ребенка от 3 до 4 лет, который характеризуется развитием самосознания, половой идентификации и познавательного интереса ребенка. К этому возрасту дети уже, как правило, накапливают достаточное количество знаний об окружающем мире, но пока еще не способны установить взаимосвязи между представлениями об окружающей действительности. В этот период начинает формироваться чувственное познание мира и эстетическое восприятие. На смену интересу к

действиям и предметам приходит интерес к их признакам и свойствам. Ребенку в этом возрасте интересно не только видеть предметы в действии, но и определять их особенности и сравнивать один предмет с другим. Одним словом, теперь развитие познавательных способностей дошкольника предполагает не только наблюдение за тем, как игрушечная машинка едет, но и определение ее формы, цвета и отличия ее от других игрушечных машинок по этим признакам. В этот период у детей появляется огромное количество вопросов, новая информация им интересна, следовательно, она усваивается лучше и сохраняется на более длительный срок. Не зря этот возраст называют возрастом почемучек. Наряду с этим необходимо помнить, что простых бесед не всегда бывает достаточно, младшим дошкольникам быстро наскучивает, следовательно, они начинают отвлекаться, разговаривать, качаться на стуле и т.д. В данном случае необходимо верно преподать новую информацию. Естественно, интенсивное развитие познавательных способностей дошкольников невозможно без проведения с детьми специальных занятий. Как уже упоминалось, данные занятия не должны быть неинтересными и скучными, занятиями, которые не могут принести минимум пользы ребенку, или, скорее, наоборот, полностью лишат его всяческого желания что-либо познавать. В качестве главного занятия для развития познавательных способностей дошкольников должен выступать ведущий вид деятельности ребенка – игра. Именно игра с элементами обучения будет интересна ребенку, поможет педагогу в развитии познавательных способностей дошкольника.

Подбирая развивающие игры для ребенка, необходимо помнить, что важнейшим фактором развития познавательных способностей дошкольников является пример взрослых. Всем давно известно, что дети учатся чему-то новому через подражание деятельности и поведения старших. Это в свою очередь, относится как к положительным моментам, так и к отрицательным примерам. Исходя из этого, можно сделать единственный правильный вывод: если ребенок будет иметь перед глазами больше положительных образцов для подражания, то и на поведении ребенка это отразится положительно.

Вернемся к игре, именно в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, самосознание. Особое значение имеет игра для становления разных форм произвольного поведения детей. В ней развиваются произвольное внимание и память, складывается соподчинение мотивов и целенаправленность действий. Л. С. Выготский называл игру «школой произвольного поведения».

На протяжении всего дошкольного детства, в совокупности с игровой деятельностью, развивается познавательный интерес. Познавательная деятельность понимается не только как процесс усвоения знаний, умений и навыков, а, главным образом, как поиск знаний, приобретение знаний самостоятельно или под тактичным руководством взрослого. Самостоятельно ребенок дошкольного возраста не всегда может найти ответы на все, интересующие его вопросы, – в этом ему помогают педагоги. Педагог всегда должен руководить игрой ребенка независимо от того, кто был инициатором игры. Особое внимание необходимо уделять организованным познавательным играм или дидактическим играм, как их принято называть в педагогике.

Дидактические игры — это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях воспитания и обучения детей. Эти игры направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время, в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности [1]. Значение таких игр чрезвычайно велико еще и потому, что в процессе игровой деятельности наряду с умственным развитием осуществляется физическое, эстетическое, нравственное, трудовое воспитание. Выполняя разнообразные движения, действия с игрушками и предметами, ребенок развивает мелкую моторику рук. Усваивая цвета, их оттенки, форму предметов, манипулируя игрушками и другим игровым оборудованием, приобретая определенный чувственный опыт, дети начинают понимать красоту окружающего мира. Выполняя правила игры, дети приучаются контролировать свое поведение, в результате чего воспитывается воля, дисциплинированность,

умение действовать сообща, приходить друг другу на помощь, радоваться собственным успехам и успехам товарищей. А.В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, справедливо указывал: «Нам необходимо добиваться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка, служила формированию его способностей» [2].

Большая роль в дидактической игре принадлежит правилам. Они определяют, что и как должен делать в игре каждый ребенок, указывают путь к достижению цели. В младшем дошкольном возрасте правила помогают развивать у детей способности торможения. Они воспитывают у детей умение сдерживаться, управлять своим поведением. Детям младшего дошкольного возраста очень трудно соблюдать очередность. Каждому хочется первым вынуть игрушку из «чудесного мешочка», получить карточку, назвать предмет и т. д. Но желание играть и играть в коллективе детей постепенно подводит их к умению тормозить это чувство, т. е. подчиняться правилам игры.

Таким образом, дидактические игры — незаменимое средство обучения детей преодолению различных затруднений в умственной и нравственной их деятельности. Эти игры таят в себе большие возможности и воспитательного воздействия на детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Дидактические игры как разновидность игр с правилами.- 2015 [Электронный ресурс]. URL.: <https://studfiles.net/preview/2975465/> (Дата обращения: 13.10.2017)
2. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка. - М.: Просвещение, 1989. - С. 147.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ НА ПРИМЕРЕ ТЕПЛОИЗОЛЯЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ

Белова И.Г.

г. Набережные Челны, ГАПОУ «Камский строительный колледж»

имени Е.Н. Батенчука»

Теплоизоляционные материалы предлагаются рынком не первый год, но все еще остаются новинкой. Так называют класс лакокрасочных материалов, образующих при высыхании энергосберегающее покрытие. По составу и способу нанесения она напоминает обычную краску, хотя отличается от обычных лакокрасочных материалов теплозащитными свойствами.

Одним из этих материалов является жидкая теплоизоляционная краска, которая наносится на поверхность кистью, валиком или аппаратом безвоздушного распыления. После высыхания она образует однородное, ровное, эластичное покрытие, работающее подобно термосу. Принцип работы покрытия заключается в том, что оно отражает и рассеивает тепло, препятствуя его утечке изнутри здания и не давая ему проникнуть в дом извне.

По внешнему виду теплоизоляционная краска напоминает обычную краску консистенции жидкой сметаны. И, глядя на нее со стороны, не каждый сразу поверит в то, что слой жидкой теплоизоляции в 0.9 – 1.2 мм дает ту же эффективность, что и слой пенополиуретана в 22 мм, слой минеральной ваты в 37 мм, слой пенополиэтилена в 50 мм, слой бетона в 480 мм и слой кирпича в 580 мм. Жидкий утеплитель способен снизить потери тепла на 40%. И эффективная толщина слоя начинается от 0,6 мм [1, С. 47].

Свойства жидкой теплоизоляции:

- уникальный утеплитель, коэффициент теплопроводности при 20 °С Вт/(м °С), для фасадов и металлических покрытий в среднем не более 0,0015;
- уникальный гидроизолятор;
- устойчивая антикоррозийная защита;
- долговечность, сохраняет свои свойства на протяжении 15 лет;
- высокая стойкость к ультрафиолетовому излучению, краска создает тепловой барьер, который рассеивает порядка 96% инфракрасного излучения и отражает порядка 75% световых лучей, а это препятствует перегреву помещений в жаркое время;
- с внутренней стороны не позволяет теплу покидать здание;

– высокая адгезия к любым поверхностям, как простых, так и сложных форм и почти любого химического состава;

– высокая степень эластичности;

– сохранение свойств в широком температурном диапазоне и любых атмосферных явлениях, который варьируется в зависимости от марки теплоизоляции от -500°C до $+2500^{\circ}\text{C}$, для отдельных случаев выпускают марки жидкой теплоизоляции, которая способна выдерживать кратковременные воздействия даже экстремальных температур до $+10000^{\circ}\text{C}$, при этом материал сохраняет свою структурную целостность;

– устойчивость к механическим воздействиям;

– удобство реставрации, при образовании поврежденных участков достаточно просто нанести так называемую «заплатку»;

– нет необходимости в демонтаже;

– удобство нанесения даже в самые труднодоступные места при помощи кисточки, валика, распылителя или даже специальной перчатки, если речь идет о тонких трубках;

– лидер среди утеплителей по времени монтажа;

– высокая пожаробезопасность, по данным испытаний, обугливание образованной пленки происходит только при $+5000^{\circ}\text{C}$, а её разложение – при $+8400^{\circ}\text{C}$, кроме этого выделяющаяся окись азота и углерода замедляет распространение огня, что находится в полном соответствии с требованиями пожарной безопасности;

– в отличие от обычных утеплителей, которые надо укладывать с учетом вентиляционных зазоров, ЖТИ не реагирует на повышенный уровень влажности и температурные перепады;

– не поддерживает жизнедеятельность плесневых грибков, а также насекомых, которые часто могут нанести вред древесине;

– отсутствие вредного воздействия на здоровье человека за счет экологически чистых компонентов, благодаря этому материал часто используют для внутренних работ в детских учреждениях, а также в пунктах

общественного питания и магазинах [2, С. 102].

Области применения:

- внутреннее и наружное утепление стен, кровли и пола жилых и производственных зданий, а также легковозводимых конструкций (гаражи, временки, киоски и т.д.);
- утепление труб теплотрасс и запорной арматуры;
- утепление промышленных емкостей;
- утепление водного и автомобильного транспорта;
- противопожарная отделка стен и потолков на путях эвакуации людей (лифты, общие коридоры, лестничные пролеты и т.д.);
- теплоизоляция холодильного оборудования.

Минусы применения.

Теплоизоляционные краски обладают ограниченными свойствами. Например, они не являются основным и единственным теплоизолятором, но при этом ощутимо повышают градус в достаточно герметичном обогреваемом помещении, защищенном от сквозняков.

Также расход такой термоизоляционной пасты значителен, а ее цена довольно существенная. Однако многие считают единственным недостатком цену, приводя для сравнения более низкую стоимость других теплоизоляционных материалов. Стоит сказать, что такое сравнение некорректно, так как теплоизоляционная краска – полноценная система утепления, в то время, когда все остальные – только её части [3, С. 87].

Все преимущества этого теплоизолятора очень выгодные:

- возможность окраски ею любой поверхности разных фактур и форм;
- идеальная ее адгезия к металлу, пластику, пропилену;
- не боится воды и растворов соли;
- отлично сохраняет тепло – отражение 80% тепловых лучей;
- надежно защищает от коррозии;
- не способствует образованию конденсата;
- слой в 1 мм по эффективности равен 50 мм минераловатной

теплоизоляции;

- отсутствие нагрузки на фундамент – слой легчайший;

- сохранение доступа для контроля элементов, покрытых данным изолятором;

- отсутствие реакции на ультрафиолет – цвет не меняется;

- легкость восстановления поврежденного покрытия;

- это экологически чистый и здоровьесберегающий материал.

Вывод:

Она имеет высокие теплоизоляционные свойства, защищает от коррозии, проникает в труднодоступные места, выдерживает перепады и высоких, и низких температур. Один слой краски заменяет минеральную вату или пенополистирол, таким образом, уменьшая толщину покрытия.

Характеристики и преимущества делают его материалом, как будто пришедшим из фантастического nano будущего, вызывая интерес не только у тех, кто умеет считать и интересуется новыми технологиями, но и у скептиков.

Таким образом, мы выяснили, что при изготовлении теплоизоляционных красок соблюдаются здоровьесберегающие технологии, что является положительным фактором при прохождении студентами производственной практики.

Простота применения, скорость нанесения, экологическая чистота – главные достоинства такой теплоизоляции.

Литература:

1. Бобров Ю.Л., Гранев В.В. Теплоизоляционные материалы повышенной прочности в современном строительстве: Учеб. пособие. – М.: МИСИ им. В.В. Куйбышева, 2015. – 215 с.

2. Горлов Ю.П., Меркин А.П., Устенко А.А. Технология теплоизоляционных материалов: Учебник. – М.: Стройиздат, 2016. – 405с.

3. Сухарев М.Ф. Производство теплоизоляционных материалов и изделий. – М.: Высшая школа, 2015. – 372с.

ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ КЛАССЕ

Бражник Л.М., Галимова Р.З.

Донецкая народная республика, г. Донецк ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»

*г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова
(ИЭУП)*

Внутриличностный конфликт - один из самых сложных психологических конфликтов, который разыгрывается во внутреннем мире человека. Разнообразные переживания личностью своей неоднозначности, неспособности решить ту или иную жизненную проблему, сложности и противоречия своего внутреннего мира, осознание изменчивости собственных желаний, стремлений и притязаний, зачастую невозможности их реализации, колебания, сомнения, борьба мотивов – все это является полем внутриличностных конфликтов.

Согласно исследованиям ученых, проведенных в разное время А. Адлером, З. Фрейдом, Э. Эриксеном, Н.В. Гришиной, В.В. Столиной, В. Олтушевской, О. Талипова, Г. Гутцманой, Р. Галимова, Э. Фрешельса, С.М. Доброгаевой, М.Е. Хватцевым, Ф.А. Рау, О.В. Правдиной, С.С. Ляпидевской, Р.Е. Левиной и др., конфликт рассматривается как одна из стадий развития внутриличностного противоречия, которое определяется как субъективно переживаемое рассогласование тех или иных тенденций в самосознании личности, которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе развития.

Проблема внутриличностного конфликта может обостриться у людей имеющих определенные психологические и физические недостатки.

С приходом в школу у детей меняется социальная ситуация развития. На формирование личности младшего школьника влияет учеба как ведущий вид деятельности. Воздействие на интеллектуальную сферу ребенка множества межличностных взаимодействий с учителями и сверстниками находят отражение в личностных переживаниях школьника.

У младших школьников, обучающихся в логопедическом классе, отмечаются определенные изменения психической деятельности. Ф.А. Рау, О.В. Правдина, С.С. Ляпидевский, Р.Е. Левина выдвигают на первое место формирование характерного бессознательного конфликта, заниженной самооценки, повышенной тревожности при хронической фрустрации, значительно выраженной у заикающейся личности потребности в зависимости.

В то же время, в изученной литературе нет практико-ориентированной характеристики особенностей внутриличностного конфликта у младших школьников с нарушениями речи.

Проведенное исследование по методике С.Р. Пантелеева «Методика исследования самоотношения», направленное на определение внутриличностной конфликтности, сомнений, несогласия с собой, тенденций к чрезмерному самокопанию и рефлексии, протекающих на общем негативном эмоциональном фоне отношения к себе, выявило, что между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп отмечаются значительные расхождения по всем шкалам. Сравнение средних значений показателей самоотношения между выборками показало, что различие в результатах является статистически значимым по всем шкалам при $p < 0,01$.

Анализ средних значений в группе испытуемых с нарушением речи показывает, что самые низкие показатели были получены по шкалам: самопринятие (3,5), самоуверенность (4,3), отраженное самоотношение (4,4), самооценочность (4,4). Исходя из чего, можно предположить о наличии неблагоприятного отношения к себе испытуемых с нарушением речи, низкой уверенности в своих возможностях, недооценке своего духовного «Я», сомнениях в ценности собственной личности, потере интереса к своему внутреннему миру. А по таким шкалам, как закрытость (7,6), самообвинение (7,2) отмечаются высокие показатели, которые также говорят о неблагоприятном отношении к себе испытуемых, о нежелании демонстрировать свои чувства, мысли, о неудовлетворенности собой. Самый высокий балл был получен по шкале внутренняя конфликтность (9). То есть в

структуре личности младших школьников с нарушением речи, действительно отмечается наличие внутриличностного конфликта, который проявляется в тенденции к чрезмерному самокопанию и рефлексии, протекающих на общем негативном эмоциональном фоне отношения к себе.

Для более тщательного анализа данных полученных по методике Пантелеева С.Р. результаты были распределены по шкалам и уровням выраженности. Шкала 1 - Внутренняя честность, включает 11 пунктов связанных с такими аспектами образа «Я», самоотношения, поведения, которые, являясь значимыми для личности, с трудом допускаются до сознания. У 70% испытуемых отмечается высокий уровень закрытости, т.е. неспособности или нежелания осознавать и выдавать значимую информацию о себе; испытуемые с низкими значениями шкалы, говорящими о глубокой осознанности «Я», повышенной рефлексивности и критичности, способности не скрывать от себя и других даже значимую неприятную информацию, выявлены не были – 0%. Шкала 2 – Самоуверенность, содержит 14 пунктов задающих представление о себе как самостоятельном, волевом, энергичном человеке, которому есть за что себя уважать. Результаты исследования убедительно показывают, что у 60 % испытуемых отмечается низкий уровень, что говорит о неудовлетворенности собой и своими возможностями, сомнение в способности вызывать уважение. И только у 5% зафиксирован высокий уровень, что соответствует высокому самомнению, самоуверенности, отсутствию внутренней напряженности. Шкала 3 – Саморуководство, содержит 12 пунктов. Она отражает представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственно личности субъекта у 5% испытуемых отмечается высокий уровень саморуководства. Человек с высоким баллом по шкале отчетливо переживает собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий его личность, считает, что его судьба находится в его собственных руках. Однако у 35% отмечается низкий уровень, низкие баллы свидетельствуют о вере субъекта в подвластность его «Я» временным обстоятельствам, неспособности

противостоять судьбе, плохой саморегуляции, отсутствии тенденции искать причины поступков в себе самом. У 55% - уровень средний. Шкала 4 – Отраженное самоотношение, включает 11 пунктов связанных с ожидаемым отношением к себе со стороны других людей. По шкале отраженное самоотношение 55% испытуемых показали низкий уровень; с низкими значениями связано ожидание противоположных чувств от обобщенного другого. 40% - средний уровень и только 5% - высокие показатели, которые соответствуют представлению субъекта о том, что его личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение и симпатию, одобрение. Шкала 5 – Самоценность, содержит 14 пунктов. Отражает эмоциональную оценку себя, своего «Я» по внутренним интимным критериям любви, духовности. Результаты показывают, что у 50% испытуемых отмечаются низкие показатели, низкие баллы по шкале говорят о недооценке своего духовного «Я», сомнениях в ценности собственной личности, потере интереса к своему внутреннему миру. Высоких результатов, отражающих высокую заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других, обнаружено не было - 0%. Шкала 6 – Самопринятие, включает в себя 12 пунктов, у 80% испытуемых отмечается низкий уровень, свидетельствующий об отсутствии дружеского отношению к себе, согласия с самим собой, безусловного принятия себя таким, каким есть – недостаточном самопринятии, что является важным симптомом внутренней дезадаптации. Шкала 7 – Самопривязанность. Содержит 11 пунктов Низкие значения, свидетельствующие о противоположных тенденциях: желании что-то в себе изменить, тяги к соответствию с идеальным представлением о себе, неудовлетворенности собой отмечаются у 50 % испытуемых. Высокие значения шкалы, говорящие о ригидности «Я» - нежелании меняться, на фоне общего положительного отношения к себе, выражены лишь у 10% Шкала 8 – Внутренняя конфликтность, содержит 15 пунктов. Результаты исследования внутренней конфликтности в экспериментальной группе убедительно

показывают, что среди лиц с нарушением речи преобладают испытуемые с внутренними конфликтами. У 75 % испытуемых отмечается высокий уровень внутренней конфликтности. Высокие значения по данной шкале свидетельствуют о наличии внутренних конфликтов, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний. Низкие значения шкалы, свидетельствующие об отрицании проблем, закрытости, поверхностном самодовольстве, в данной группе не были выявлены

Таким образом, у испытуемых с нарушением речи отмечается высокий уровень внутренней конфликтности, напряженности (75%), неуверенность в себе, в своих возможностях, неудовлетворенность собой. Причем различия по сравнению с контрольной группой являются статистически значимыми при $p < 0,01$. Корреляционное исследование, проведенное в группе испытуемых с нарушением речи показало, что между отдельными факторами самооценки существует зависимость, можно предположить, что чем выше уровень внутренней конфликтности, тем выше склонность к самообвинению, неудовлетворенность собой.

Исследования по методике Айзенка «Самооценка психических состояний» позволили сделать вывод о том, что у испытуемых с нарушениями речи по сравнению с нормально развивающимися, отмечается высокий уровень тревожности (60%), фрустрированности (45%), ригидности (55%). Причем различия по сравнению с контрольной группой являются статистически значимыми при $p < 0,001$. Корреляционное исследование, проведенное в группе испытуемых с нарушением речи показало, что между всеми психическими состояниями существует зависимость, т.е. наличие одного негативного психического состояния предполагает наличие другого.

Литература:

- 1.Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения.— М.: Педагогика, 2010. — 144 с.
- 2.Волкова Л.С., Лалаева Р.И, Мастюкова Е.М. Логопедия. – М.: Просвещение, 2005. – 349 с.

3. Гришина Н.В. Психология конфликта – СПб.: Питер, 2001. – 125 с.

4. Талипова О.А. Психологические особенности самоотношения как фактор психического развития проблемных подростков. Монография. – Казань: Познание, 2009. – 252 с.

5. Козаморова М., Талипова О.А. Изучение гендерной идентичности современных подростков. // Тенденции закономерности развития современного российского общества: Экономика, политика, социально-культурная и правовая сфера. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. – К.: «Познание», 2016. - С. 217-218.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Булатова Г.Х.

*г. Набережные Челны, ГАПОУ «Камский строительный колледж
имени Е.Н. Батенчука»*

Понятие «здоровый образ жизни» оказывается довольно спорным, что связано с двумя проблемами. Во-первых, в самом здоровом образе жизни каждый человек видит не всю совокупность формирующих его компонентов, а лишь тот его аспект, с которым он лучше всего знаком. Именно этим обусловлен широко известный тезис: здоровый образ жизни — это не пить, не курить и заниматься физкультурой. Ничего удивительного в таком взгляде нет, потому что он сам по себе бесспорен, очевиден. А вот если доказывать, что разбираешься в вопросах рационального питания, психорегуляции, закаливания — тут уже можно встретить не только соратников, но и оппонентов.

Во-вторых, трудности в объективной характеристике здорового образа жизни обусловлены тем обстоятельством, что до настоящего времени, как это не прискорбно, не существует научно обоснованных рекомендаций в отношении почти любого компонента, формирующего жизнедеятельность. Здоровьесберегающая технология - это качественная характеристика образовательной технологии, показывающая, насколько решается задача

сохранения здоровья преподавателя и студентов. Таким образом, здоровьесберегающие технологии – это образовательные технологии, удовлетворяющие основным критериям:

почему и для чего?— однозначное и строгое определение целей обучения;

что?— отбор и структура содержания;

как?— оптимальная организация учебного процесса;

с помощью чего?— методы, приемы и средства обучения;

кто? — реальный уровень квалификации учителя;

так ли это?— объективные методы оценки результатов обучения [3].

Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» (далее – ЗОТ) можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения. Здоровьесберегающие образовательные технологии можно рассматривать и как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики - одной из самых перспективных образовательных систем XXI века, и как совокупность приемов, форм и методов организации обучения студентов, без ущерба для их здоровья, и как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье студентов и педагога.

Введение инновационных технологий позволяет усилить интерес студентов к изучаемым дисциплинам. Личностно-ориентированное обучение предполагает использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности [1]. При этом перед преподавателем встают новые задачи: создание атмосферы заинтересованности каждого студента в работе группы; стимулирование студентов к высказываниям и использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться; создание педагогических ситуаций общения на занятиях, позволяющих каждому

студенту проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения студента.

Совершенствование контрольно-оценочной деятельности: студенты обобщают изученный материал, оценивают свою деятельность, деятельность своих товарищей, успехи, неудачи, вносят коррективы. Развитие интеллектуальных и творческих способностей, мышления, практических навыков. Студенты с хорошей памятью, вниманием успешно и с интересом учатся, а это напрямую связано с психическим здоровьем, познанием окружающего мира. Использование форм проведения нетрадиционных занятий: конкурсы, кроссворды, рефераты, игры, семинары, презентации, проектно-исследовательские работы формируют у студентов способности адаптироваться в современном мире

Согласно ФГОС деятельность преподавателя направлена на воспитание свободной личности, формирование у студентов способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в группах. Именно такой выпускник сегодня востребован обществом, именно он становится конкурентоспособным. Использование инноваций приводит к качественному изменению уровня развития личности студентов. У них развивается логическое мышление, самостоятельность, умение анализировать, сопоставлять, сравнивать наблюдаемые явления и процессы, выдвигать гипотезы, делать обобщения и выводы, оценивать результаты, связывать теорию с практикой, с будущей специальностью и с повседневной жизнью.

Таким образом, главная задача реализации здоровьесберегающих технологий - такая организация образовательного пространства на всех уровнях, при которой качественное обучение, развитие, воспитание студентов не сопровождается нанесением ущерба их здоровью. Здоровьесберегающие образовательные технологии - это многие из знакомых большинству педагогов психолого-педагогических приемов и методов работы, технологий, подходов к

реализации возможных проблем плюс постоянное стремление самого педагога к самосовершенствованию. Только тогда можно сказать, что учебно-образовательный процесс осуществляется по здоровьесберегающим образовательным технологиям, когда при реализации используемой педагогической системы решается задача сохранения здоровья студентов и педагогов [2].

Литература:

1. Вшивцева Л.А. Системно – деятельностный подход как основа реализации ФГОС // <http://textarchive.ru/c-2275219.html>
2. Селевко П.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М: Народное образование, 1998.
3. Цабынин С.А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе. – Волгоград: Учитель, 2009.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Габдуллина Р.Р., Куликова Т.Н.

г. Альметьевск, МБДОУ «ЦРР детский сад № 22 «Алсу»

Аннотация. В своей работе мы коснулись самой актуальной и злободневной темы - оздоровление детей дошкольного возраста. Велика в этом роль воспитателя и физкультурного работника, а для достижения хорошего результата в каждое дело необходимо вложить частицу своей души. В ходе реализации этапов работы развился наш творческий потенциал. Мы постоянно предлагаем и внедряем в практику свои идеи по усовершенствованию оздоровления детей дошкольного возраста.

Новизна состоит в том, что нами применяется игровой самомассаж - основа закаливания и оздоровления детского организма. Выполняя упражнения самомассажа в игровой форме, дети заряжаются хорошим настроением. Такие упражнения направлены на формирование у ребенка навыка собственного оздоровления.

Пришли к выводу, что закаливание, принятие солнечных ванн, включение овощей в рацион питания повышает сопротивляемость организма к болезням.

Ключевые слова: оздоровление, дети дошкольного возраста, движения, совершенствование системы, профилактика заболеваемости, закаливание организма, формирование основ физической культуры.

Актуальность. Никому не секрет, что наши дети часто болеют. Происходит это в виду пониженного иммунитета, поэтому воспитатели ДООУ выдвинули девиз «Здоровье всему голова». Для того чтобы быть здоровым, необходимо правильное и рациональное питание, а также движения. По мнению профессора Е.А. Аркина - интеллект, чувства, эмоции возбуждаются в жизни движениями. Он рекомендовал предоставить возможность детям двигаться как в повседневной жизни, так и на занятиях.

В связи с этим, одной из основных задач детского сада №22 «Алсу» является совершенствование системы оздоровительной работы по сохранению и укреплению физического и психического здоровья детей.

Пути решения. Педагогическая работа направлена на формирование культуры здоровья воспитанников детского сада, культурно-гигиенических навыков, а также первичных ценностных представлений о здоровье и здоровом образе жизни человека.

Вопросам оздоровления детей в нашем детском саду уделяется самое пристальное внимание. Задачи сохранения и укрепления здоровья детей, профилактика заболеваемости и травматизма являются приоритетными направлениями деятельности ДООУ.

Задачи:

- Всестороннее физическое развитие.
- Повышение жизненного тонуса, устойчивости и сопротивляемости детского организма к простуде.
- Закаливание организма.

Принцип обучения:

- Принцип систематичности и последовательности.

Физическое воспитание предусматривает поддержание у ребенка бодрого, жизнерадостного настроения, совершенствование функций организма, формирование основ физической культуры при выполнении физических упражнений в подвижных играх и повседневной жизни. Дети учатся осознавать ценность здорового образа жизни, а также то, что «физкультура – враг болезней! Всем известно с детских лет».

В ходе работы нами применяется игровой самомассаж - основа закаливания и оздоровления детского организма. Выполняя упражнения самомассажа в игровой форме, дети заряжаются хорошим настроением. Такие упражнения направлены на формирование у ребенка навыка собственного оздоровления.

В нашем детском саду большое внимание уделяется правильной организации прогулки в режиме дня дошкольника. Пребывание детей на свежем воздухе имеет большое значение для физического развития дошкольника. Прогулка является первым и наиболее доступным средством закаливания детского организма. Она способствует повышению его выносливости и устойчивости к неблагоприятным воздействиям внешней среды, особенно к простудным заболеваниям. Воспитанники нашего детского сада много играют, двигаются на прогулке. Движения усиливают обмен веществ, кровообращение, газообмен, улучшают аппетит. Дети учатся преодолевать различные препятствия, становятся более подвижными, ловкими, смелыми, выносливыми. У них вырабатываются двигательные умения и навыки, укрепляется мышечная система, повышается жизненный тонус. Помимо подвижных игр и отдельных упражнений в основных движениях, на прогулке организуются и спортивные развлечения. Летом - это езда на велосипеде, зимой - катание на санках, скольжение на ногах по ледяным дорожкам, ходьба на лыжах. Мы не устаем повторять, что «Спорт в нашей жизни, это здоровье и радость. Спорт закаляет нас, приводит в порядок».

Физкультурные праздники значимы для всестороннего развития и воспитания ребят. Во время праздника дошкольники принимают

заинтересованное участие в разнообразной двигательной деятельности - упражнениях, подвижных и спортивных играх, эстафетах, танцах, аттракционах. Действуя с большим эмоциональным подъемом, стремясь к достижению лучших результатов в условиях соревнования, дети совершенствуются физически. Проявление самостоятельности и инициативы в коллективе сверстников способствуют активному применению дошкольниками приобретенных ранее двигательных умений и навыков, развитию ловкости, быстроты, силы, выносливости, ориентировки в пространстве и др. полезных качеств и способностей.

Необходимо подчеркнуть, что приобретение ребёнком огромного количества двигательных умений и навыков, может быть достигнуто только при целенаправленном грамотно организованном двигательном режиме. Принимая во внимание важность данной проблемы, а также все вышесказанное, коллектив МБДОУ № 22 постоянно работает над совершенствованием двигательного режима под руководством инструктора физического воспитания.

Во время прогулки мы уделяем внимание и трудовой деятельности детей. Содержание и формы ее организации зависят от погоды и времени года. Так, осенью дети собирают семена цветов, урожай на огороде, зимой сгребают снег, делают из него разные сооружения.

Наши дети знают ответ на вопрос: «Что надо делать, чтобы зубы не болели?». Нужно не только чистить зубы 2 раза в день, но и обязательно полоскать рот после еды. Ведь вирусы – вредители, они разрушают зубы, начинается кариес, боль. Необходимо полоскать зубы теплой кипяченой водой. Наш коллектив считает, что формирование заботы о своем здоровье следует сделать настолько привычным, чтобы оно выполнялось автоматически. Такие ежедневные мероприятия вырабатывают у ребенка осознанное отношение к своему здоровью, умение определять свое состояние и ощущение.

Коррекционная гимнастика после дневного сна – это одна из форм оздоровительной работы, проводимой в детском саду. Гимнастика включает в

себя сочетание упражнений дыхательной гимнастики, упражнений на профилактику плоскостопия и нарушения осанки, элементы самомассажа и закаливающие процедуры. Основная цель гимнастики после дневного сна - поднять настроение и мышечный тонус детей, а также обеспечить профилактику нарушения осанки и предупредить плоскостопие. Поднятию мышечного тонуса способствует также воздушная ванна. Кроме того, настроение детей зависит и от эмоциональной обстановки, которую создает воспитатель.

Для закаливания и оздоровления детского организма мы создали «дорожки здоровья» для хождения детей босиком. Дело в том, что на коже стоп находится большое количество рецепторов, реагирующих на тепло и холод. Постоянное ношение обуви создаёт особый микроклимат для ног, на нарушение которого организм реагирует заболеванием. Вот почему, лишь стоит переохладиться или промочить ноги - и простуда тут как тут.

Очень большое влияние на воспитание здорового ребенка и формирование его интеллектуальных способностей оказывают условия семейного воспитания. Здоровье и интеллектуальное развитие малышей дошкольного возраста – это очень важный процесс, требующий от родителей ответственности и образованности. Все родители заинтересованы в решении данной проблемы, потому что здоровые дети, с хорошим интеллектом всегда пользуются большой популярностью. Они в дальнейшем добиваются больших успехов в жизни. Принимая во внимание вышесказанное, наш детский сад поставил своей основной целью проведение совместных физкультурных занятий родителей с детьми. Это способствует развитию межличностного общения ребенка с взрослым, помогает родителям и детям ощутить радость от совместной двигательной деятельности и установить эмоциональный контакт между ними. Ведь семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании, в том числе и физическом, основную и важнейшую роль.

Исходя из вышеизложенного, мы составили современное представление о здоровье и пришли к выводу, что здоровье человека — это его общее

благополучие: физическое, эмоциональное, интеллектуальное, духовное, социальное.

Литература:

1. Аркин Е. Закаливание в системе физического воспитания дошкольника // Дошкольное воспитание. - 2008. - №1. - С.11-16.
2. Кудрявцев В. Физическая культура и развитие здоровья ребенка // Дошкольное воспитание. - 2004. - №№ 1-3, 5.
3. Решетнева Г., С. Абольянина Формирование у старших дошкольников ценностного отношения к здоровому образу жизни в процессе физического воспитания // Дошкольное воспитание. - 2008. - №4. – С.54-60.
4. Федоровская О. Физкультурно-оздоровительная и профилактическая работа в ДОУ // Дошкольное воспитание. - 2004. - №1. - С.33-35.
5. Цой Е. Физическое и психическое развитие, коррекция и оздоровление дошкольников // Дошкольное воспитание. - 2006. - №10. - С.21-24.

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА

(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Гадельшина Ф.Х.

г. Елабуга, МБДОУ «Детский сад №3 «Теремок» ЕМР РТ

Чтобы страна была процветающей и крепкой, одним из важнейших задач нашего государства на данном этапе является патриотическое воспитание подрастающего поколения. Мы, педагоги, являемся самой значимой силой в деле претворения этой задачи в жизнь. Эту работу мы начинаем с самого младшего возраста. Какие в этой связи стоят перед нами задачи и как мы их реализуем? Каковы возможные направления патриотического воспитания в нашем детском саду? К воспитанию патриотизма мы подходим разносторонне. Мы решили, что эту работу надо начать с родителей. В нашем детском саду

существует «Клуб заботливых родителей «Семь +Я». Родители совместно с педагогами, с первых лет жизни прививают любовь к близким людям. Но чтобы это чувство стало началом любви к Родине, необходимо, чтобы дети увидели гражданское лицо своих родителей. Поэтому мы организуем встречи с родителями разных профессий, на которых дети воспринимают своих мам и пап как тружеников, вносящих вклад в общее дело. При этом чувство любви дополняется чувством гордости и уважения. Организовываем встречи родителей с психологами, сотрудниками музеев города, педагогами школ, университета.

Первостепенной задачей в системе патриотического воспитания мы считаем воспитание чувства Родины. Оно начинается у ребенка с отношения к семье, привязанности к самым близким людям - родителям, к родному дому. Чувство Родины неразрывно связано с тем местом, где ребенок родился и живет. Мы организовали поисково-исследовательскую деятельность по изучению истории нашего детского сада. Зданию детского сада более 100 лет. Детский сад организован в 1924 году. Совместно с родителями посетили городской архив, нашли много интересных документов. Например, узнали, что в годы войны в нашем саду была организована группа для детей блокадного Ленинграда, встретились с очевидцами. Они рассказали, как бережно заботились об этих детях местные жители г.Елабуги. Так же беседовали со старожилами города, с сотрудниками, которые раньше работали в саду и их родственниками, с которыми они делились воспоминаниями, собрали старые фотографии, которые сохранились в семьях. В итоге мы создали летопись нашего детского сада. Сейчас мы с гордостью можем рассказывать нашим детям об истории детского сада.

Такой вид работы помогает вывести ребенка из узкого личного мирка и показать зависимость между деятельностью одного человека и жизнью всех людей, что важно для воспитания патриотических чувств.

Не менее важным для воспитания патриотических чувств является задача воспитания любви к родному городу, к своей малой Родине. В старших группах

мы ежегодно организуем экскурсии в музеи Елабуги по музейно-образовательной программе «Музей и школа». Дети посещают большое количество музеев города Елабуги, где сотрудники организуют увлекательные экскурсии-занятия. Мы знакомим детей со знаменитыми людьми г.Елабуги, старинной архитектурой, улицами города, объясняем, почему так или иначе называется улица и в честь кого названа. Регулярно посещая наши музеи, дети знакомятся с новыми экспонатами и выставками местных художников, в результате чего в детях пробуждается радость от того, что в нашем городе есть, чем гордиться. Организуя экскурсии на современные объекты, мы рассказываем об их назначении, подчеркиваем, что все это создано для удобства людей города, который с каждым годом растет и хорошеет. Дети должны знать, чем живет их город.

Неизменно живет в народе традиция чтить память воинов, погибших в Великой Отечественной войне. Накануне Дня Победы старшие дети идут к памятнику погибшим воинам, к Вечному огню, читают стихи, поют песни и возлагают цветы в знак благодарности погибшим за нашу мирную жизнь. А чтобы дети осознанно воспринимали происходящее, мы прежде совершаем с детьми экскурсию в прошлое, знакомим с основными вехами нашей страны и народа. В частности, в доступной форме и на конкретных примерах бабушек и дедушек детей, рассказываем о ВОВ, о фронтовых подвигах русского народа, о значении победы для всех нас; разъясняем детям такие понятия, как «долг перед страной», «любовь к Отчизне», «военная присяга» и др. Так мы помогаем развиваться маленькому гражданину, показывая связь его счастливого детства с героическим прошлым старшего поколения. Мы организовали поисково-исследовательскую деятельность «Они сражались за Родину». Мы рекомендуем родителям показать детям ордена и медали, фотографии военных лет. Пусть они услышат рассказ о том, за что они получены. И тогда ребенок будет по праву гордиться тем, что близкие ему люди огромной ценой завоевали право на счастливое детство и мирное небо для всех народов, населяющих нашу огромную страну. Сотрудники, родители и

дети собрали большой материал о своих бабушках и дедушках-участниках Великой Отечественной войны. Итогом этой работы стала «Книга памяти», где собраны бесценные воспоминания участников войны.

Постоянно рассказываем нашим воспитанникам о достижениях в стране, приобщаем к культурным ценностям народа, в частности, знакомим с культурой города Елабуги. Помимо приобщения к культурным ценностям не менее сильным средством патриотического воспитания может стать художественная литература, являющаяся ценной детской энциклопедией, которая дает ребёнку знания буквально обо всём: и о прошлом нашей родины (Л. Кассиль «Твои защитники»), и о природе (М. Пришвин «Золотой луг», Н. Сладков «Разноцветная земля»), и о современной жизни страны (А. Митяев «Первый полет»), и о труде на благо Родины.

Но художественные произведения дают малышу не только знания, они учат его сопереживанию. Нельзя не согласиться с В.А. Сухомлинским, когда он говорил, что «Сопереживание - одна из самых тонких сфер познания, познания мыслями и сердцем». В конечном счете, мы растим не только гражданина, любящего свою Родину, но и человека, преданного ей, человека честного, справедливого, трудолюбивого.

Мы даем представление о необъятности просторов нашей страны, знакомим с разными национальностями, даем понимание того, что у каждого народа свой язык, обычаи, традиции, своя культура. В старших группах работает кружок по изучению татарского языка «Экият дөнъясында», где дети знакомятся с произведениями великих татарских писателей А. Алиша, Г. Тукая, учатся театральному искусству, знакомятся с традициями и национальной культурой татарского народа.

Особое место в патриотическом воспитании отводится фольклору. В своей работе мы используем все виды фольклора (сказки, песенки, пословицы, поговорки и т.д.). В устном народном творчестве как нигде сохранились особенные черты русского характера, присущие ему нравственные ценности, представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбии, верности.

Знакомя детей с поговорками, загадками, пословицами, сказками, тем самым приобщаем их к общечеловеческим нравственно-эстетическим ценностям. На музыкальных занятиях дети слушают музыку разных народов, разучивают татарские и русские хороводы, пляски, национальные игры. Мы решили предложить детям выучить гимн России. Теперь наши дети в торжественные моменты страны, когда звучит гимн, с легкостью подхватывают и поют гимн Родины, за что родители выражают нам благодарность.

Ребятам нравятся изделия прикладного искусства, такие как татарская национальная вышивка, чувашский народный костюм, русские народные игрушки. И после знакомства с ними детям доставляет огромную радость выполнение таких изделий своими руками на занятиях ИЗО. Во всех возрастных группах оборудованы мини-уголки по патриотическому воспитанию, где широко представлен разнообразный материал: символика России, Татарстана, родного города, куклы в национальных костюмах, пословицы о Родине, фотографии достопримечательностей Москвы, Казани, Елабуги.

Все эти качества будущего гражданина мы развиваем в повседневной жизни дошкольника, а конкретнее - в трудовой и игровой деятельности. Труд и игра - неценные средства патриотического воспитания. Посильное участие в общих делах с малых лет воспитывает в ребенке хозяина своей страны, будущего гражданина - труженика. Дети - наше будущее. И не зависимо от того, какие пути и средства патриотического воспитания мы будем использовать, делать это мы должны постоянно, на всех этапах и на протяжении всего пребывания ребенка в детском саду. Главное - зародить в нём это великое чувство - быть гражданином своей Родины. Ещё древние философы говорили: «Чтобы стать патриотом, важно стать хорошим человеком!» Уважение к своей стране, к ее национальным традициям, истории и богатой культуре является основой любого воспитания. Патриотическое воспитание младших школьников, да и более юного возраста, должно стать той объединяющей силой, которая сможет вырастить поколение настоящих

патриотов, любящих свою Родину не на словах, а на деле. Поколение, которое возведет Россию на пьедестал, сможет приумножить национальные богатства, а уровень жизни сделать качественнее.

Формирование любви к Родине через любовь к природе родного края – одно из средств воспитания патриота. «Охранять природу – значит охранять Родину» (М. Пришвин). Известна истина: что заложено в человеке в начале жизни, то остается навсегда. В детские годы формируются основные качества человека. Особенно важно наполнить восприимчивую душу ребенка возвышенными человеческими ценностями, пробудить в детях чувство любви к Родине. Заставить любить Отечество нельзя, любовь надо воспитывать. В нашем детском саду систематически ведется работа с детьми по изучению родной природы совместно с сотрудниками эколого-биологического центра и национального парка «Нижняя Кама». Это - кружки, экскурсии, участие на конкурсах, природоохранных акциях.

«Любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого- с любви к своей семье, к своему жилищу, к своему детскому саду. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к родной стране, к её истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству». (Д.С. Лихачёв) Чувство Родины... Оно начинается у ребенка с отношения к семье, к самым близким людям – к матери, отцу, бабушке, дедушке. Это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением. Чем моложе ребенок, тем непосредственнее должно быть его нравственное воспитание, тем больше должно его не учить, а приучать к хорошим чувствам, наклонностям и манерам, основывая все преимущественно на привычке.

Подводя итог, нужно сказать, что работа по патриотическому воспитанию дошкольников должна вестись ежедневно. Воспитатель, в свою очередь, на своём примере должен показывать, что ему не безразлично, какими станут его воспитанники. Если дети будут чувствовать и видеть, что их воспитатель на деле, а не на словах любит свою страну, то они ему будут верить, и воспитание патриотических чувств будет направлено в нужное русло.

На мой взгляд, суть патриотического воспитания состоит в том, чтобы посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Газизова Л.С.

г. Нижнекамск, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида с группами для тубинфицированных детей №75»

В соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом в программе нового поколения «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой [3, с. 11] на первый план выдвигается развивающая функция образования, обеспечивающая становление личности ребёнка и ориентирующая педагога на его индивидуальные особенности. В Программе комплексно представлены все основные содержательные линии воспитания и образования ребёнка от рождения до школы. Отдельным разделом в содержании образовательной области «Познание» представлено «Сенсорное развитие», которое направлено на формирование у детей всех возрастных групп познавательных интересов и на их интеллектуальное развитие [4, с. 65].

Сенсорное развитие – это развитие восприятия ребенка и формирование его представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе и так далее. С восприятия предметов и явлений окружающего мира и начинается познание [1, с. 21].

Сенсорное развитие является условием успешного овладения любой практической деятельностью. А истоки сенсорных способностей лежат в общем уровне сенсорного развития достигаемого в младшем дошкольном возрасте. В этот период при соответствующих условиях у ребенка развиваются различные способности, обогащается сенсорный опыт ребенка посредством осязания,

мышечного чувства, зрения, ребенок начинает различать величину, форму и цвет предмета [2, с. 45].

Актуальность проблемы исследования заключается в том, что познание человеком окружающего мира начинается с «живого созерцания», с ощущения (отражение отдельных свойств, предметов и явлений действительности при непосредственном воздействии на органы чувств) и восприятия (отражение в целом предметов и явлений окружающего мира, действующих в данный момент на органы чувств). Хотя, известно, развитие ощущений и восприятий создает необходимые предпосылки для возникновения всех других, более сложных познавательных процессов (памяти, воображения, мышления). Развитая сенсорика - основа для совершенствования практической деятельности современного человека. Ведь, как справедливо отмечает Б.Г. Ананьев [5, с. 114], «самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека».

Исследованиям в области сенсорного развития дошкольника уделяли внимание многие отечественные и зарубежные ученые. Наиболее важный вклад в этом направлении внесли такие отечественные авторы как: А.П. Усова, А.В. Запорожец, А.Г. Рузская, Н.А. Ветлугина, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, Э.Г. Пилюгина, Е.И. Тихеева и многие другие, а также зарубежные педагоги: Я.А. Коменский, Ф. Фребель, М. Монтессори.

Однако и на сегодняшний день существует необходимость исследования сенсорного воспитания дошкольника, как одного из важнейших направлений всестороннего развития личности ребёнка.

В эксперименте приняли участие 40 детей 3-4 лет, экспериментальная группа - 20 детей, контрольная группа - 20 детей.

Результаты исследования уровня определения величины предметов в обеих группах на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе и контрольной группе выявила, что некоторые дети показали низкий уровень в умении ориентироваться в двух и трех контрастных величинах и в отношениях по величине между плоскими предметами и объемными

предметами. Возникли некоторые трудности в складывании трех матрешек. Дети, выполняя задание, допускали ошибки. 2 детей с заданием не справились, несмотря на помощь педагога.

Уровень определения цвета предметов в обеих группах на констатирующем этапе исследования, выявил, что дети недостаточно владеют практическими действиями по отбору и группировке предметов по цвету, не видят сходства и различия основных цветов, размещая цвета по наглядному образцу, дети путают названия цветов, в активном словаре некоторых детей отсутствуют названия некоторых основных цветов. Дети, выполняя задание, допускали ошибки. 12 детей с заданием не справились, несмотря на помощь педагога. Задания выполнили 4 человека, 4 человека назвали не все основные цвета (затруднения вызвали синий и зеленый цвета), 4 – испытывали большие затруднения при назывании основных цветов.

Уровень определения формы предметов в обеих группах на констатирующем этапе исследования. У большинства детей не достаточно сформировано восприятие формы предметов; наибольшие затруднения вызывают треугольник и квадрат. Трудности также вызывают умения соотносить объемные геометрические фигуры с плоскостным изображением, накладывать на образец, группировать однородные по форме предметы и соотносить разные предметы.

На основе исследований, проведенных в ходе констатирующего этапа эксперимента, направленного на выявление уровня сформированности сенсорных способностей, мы определили, что у многих детей сенсорные способности развиты не достаточно. Мы предположили, что при активном использовании дидактических игр результаты детей станут лучше. Планомерная и систематическая работа по сенсорному развитию посредством дидактических игр у детей младшего дошкольного возраста значительно влияет на сенсорное развитие детей и на развитие личности дошкольника в целом. Это выразилось в количественных и качественных показателях. Дети лучше стали различать цвета, выделять предметы по форме и величине. У 14 детей

достаточный уровень сенсорного развития; у одного ребенка средний уровень, детей с низким уровнем сенсорного развития не наблюдается.

В ходе бесед с детьми, мы заметили, что у детей появился интерес к окружающему миру, они стали обращать внимание на свойства окружающих предметов и демонстрировать эти знания окружающим.

Таким образом, данные, полученные в ходе эксперимента, подтверждают, что дидактические игры повышают уровень сенсорного развития младших дошкольников при условии их планомерного и систематического использования в работе. Это способствует развитию личности дошкольника в целом, а именно благотворно влияет на познавательную активность ребенка в повседневной жизни. Результаты экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы:

- в ходе первого констатирующего эксперимента нами было выявлено, что у большинства детей не достаточно сформировано сенсорное восприятие цвета, формы, величины, что подтвердило необходимость разработки форм, методов, средств, формирующих представления о сенсорных эталонах цвета, формы и величины;

- в ходе экспериментальной работы были выявлены и научно обоснованы условия сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста, если :подобрать комплекс дидактических игр, соответствующих по цели развитию сенсорных способностей у детей с постепенным переходом от простого к сложному; просвещение педагогов и родителей в области сенсорного развития детей; создание развивающей среды в группе детского сада;

- в ходе использования дидактических игр нами установлено, что на каждом этапе развития сенсорных способностей изменялся их уровень в соответствии с определенными показателями, повышался интерес к дидактическим играм;

- после окончания эксперимента явилось характерным увеличение показателей уровня сенсорного развития детей.

Полученные положительные результаты в ходе экспериментальной работы подтверждают правильность и верность выдвинутой нами гипотезы: сенсорное развитие младших дошкольников посредством дидактической игры будет идти эффективней при организации определенных условий.

Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию сенсорных способностей младших дошкольников подтвердили выдвинутую гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Проведенная работа показала, что именно дошкольный возраст чрезвычайно важен для развития сенсорных способностей ребенка. Развитие у каждого ребенка этих способностей должно быть постоянно в поле зрения у воспитателя, родителей и осуществляться различными методами и средствами, в том числе с помощью дидактических пособий и игр.

2. Развитие сенсорных способностей посредством дидактических пособий и игр способствовало накоплению у детей сенсорного опыта. Это позволило детям действовать не только под руководством педагога, но и самостоятельно.

3. По ходу изложения теоретического и экспериментального материала подчеркивалось, что сенсорное развитие происходит в процессе самой разнообразной практики. Содержание дидактических пособий, их структура, игровые действия и правила направлены на то, чтобы помочь систематическому и планомерному развитию ребенка. Игры просты и доступны, они позволяют детям самостоятельно упражняться в усвоении способов сенсорных действий. На сенсорной основе выстраивается сложная структура всестороннего развития детей.

Литература:

1. Аванесова В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения.– М.: Просвещение, 1992. –215 с.
2. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 312 с.
3. Пилюгина Э.Г. Сенсорные способности малыша. Игры на воспитание цвета, формы, величины у младших дошкольников. - М.: Просвещение, 1996. – 254 с.

4. Рузская А.Г., Зинченко В.П. Взаимоотношение осязания и зрения у детей дошкольного возраста: Развитие восприятия в раннем и дошкольном возрасте. - М., 1966. – 168 с.

5. Сорокина А.И. Умственное воспитание в детском саду. – М.: Просвещение, 1999. – 215 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

Гайсина Г.Р.

г. Елабуга, МБОУ «Средняя школа №9» ЕМР РТ

В работе практического психолога все чаще представляет интерес использование различных графических тестов и приемов с детьми, педагогами и родителями. Приведем примеры их использования.

Особенно актуально их применение при работе с детьми с затруднениями в общении, так как в силу их проблем, характера психологических защит (уходы, искажения образа «Я» и др.) вопросники и традиционные беседы оказываются неэффективными. Кроме того, младшие школьники испытывают трудности, связанные с недостаточным умением детей осознавать, анализировать, выразить словами свои затруднения и проблемы. «Консультативная работа с такими детьми требует методических приемов, обеспечивающих установление продолжительного доверительного контакта, в ходе которого становится возможной актуализация и свободное, откровенное обсуждение конкретных субъективных переживаний ребенка по поводу его коммуникативных затруднений» [1].

Эти приемы дают возможность, во-первых, вывести и материализовать проблемы, организовать самостоятельный или совместный поиск средств разрешения внутренних конфликтов ребенка в продуктах графической деятельности, во-вторых, соединить до конца не осознанные переживания с их предметами, в-третьих, провести анализ-обсуждение возникших затруднений, опосредствованное наглядным материалом и помогающее снять личностные защиты. Итак, вот эти приемы:

«Мой круг общения» - прием предназначен для выявления круга и характера взаимодействия ребенка с окружающими его сверстниками, родителями и учителями.

Начиная беседу, консультант говорит: «Я знаю, что любой человек не очень любит отвечать на вопросы незнакомого. Давай лучше мы вместе попытаемся изобразить твою жизнь, а потом обсудим некоторые интересные и важные ее моменты». Такое введение снимает настороженность, заинтересовывает ребенка и делает его готовым к сотрудничеству со взрослым.

Дальнейший ход работы направляется следующими побуждениями.

1. «Давай представим, с кем и где тебе приходится общаться в течение всего дня, каждому найдем место («дом») в этом круге твоего общения». Консультант рисует круги, советуясь с ребенком, последовательно делит лист вертикальной чертой на два сектора: «школа» и «вне школы» (сферы общения). Горизонтальная черта выделяет сектора «сверстников» и «взрослых». В зависимости от целей беседы, понимания ребенком предмета обсуждения отведение пространства разным сферам общения может быть несколько иным. Например, в школе: ребята, учителя; вне школы: ребята во дворе, дома - родные. В других случаях верхнее и нижнее полукружия могут означать сферы благополучно-радостного общения (со знаком «+») и неблагополучно-огорчительного (со знаком «-»).

2. Надо «заселить» каждый «дом» людьми, с которыми тебе приходится сталкиваться более близко, это могут быть и симпатичные люди (друзья, приятели), а могут среди них оказаться и неприятные, с которыми приходится общаться. С помощью условного обозначения (прямоугольника на окружности) вводятся все названные ребенком дети и взрослые, их возраст, обстоятельства взаимодействия. Как правило, ребенок сам охотно начинает обо всех и всем подробно рассказывать.

3. «Давай обозначим в твоём круге людей, с которыми у тебя сложились добрые отношения, и тех, общение с которыми тебя огорчает». В ходе этой процедуры обозначения (штриховка прямоугольника красным или синим)

консультант узнает подробности, обстоятельства, характер оценок сложившейся ситуации, например, меру вины в создавшихся плохих отношениях, повод, приведший к затруднению в общении, и силу эмоционального переживания радостных и огорчительных социальных контактов, выясняется и обозначается выраженность модальности переживания (через частоту штриховки каждого прямоугольника тем или иным цветом).

4. «Давай в большом круге нарисуем еще два круга: один - в серединке и еще один - маленький, ближе к центру, а в самом центре поместим тебя, напишем твое имя». Сверху кругов можно расположить отношения со сверстниками, снизу под кругами - отношения со взрослыми, слева – отношения в школе, справа - вне школы. Очередность размещения и степень близости в отношениях ребенка с его окружением сигнализируют его благополучие-неблагополучие в разных сферах. Например, одноклассники обозначаются по фамилиям, друзья по именам, один одноклассник - «не обращает на меня никакого внимания», девочка-одноклассница – «слишком изысканная для меня» и т.д. Некоторые учителя обозначены именем, отчеством, другие - «любит всех», «не скрываю своей злости к ней», с отцом - «не хочу никогда видеть» и т.д.

Применяются два цветных карандаша в работе: темный – «недоброжелательный», «неприятный» и светлый – «радостный», «приветливый», показывают, кто больше друг другу доставляет радость, кто и насколько друг другу неприятен. Вместе с ребенком обозначается мера взаимной симпатии и антипатии. Если симпатии и антипатии обоюдны и ярко выражены, то между центром («Я» ребенка) и соответствующим прямоугольником на внешней окружности (другой человек) проводится линия соответствующего цвета условной мерой в 3 интервала. Если они выражены неярко, то стрелкой указываются границы отношения - до 1-й или 2-й окружности. В каждом случае выясняется мнение ребенка о характере отношения к нему партнера по общению.

«Кто виноват?» - прием направлен на выяснение осознанности ребенком меры ответственности за возникновение и разрешение конфликтных взаимоотношений с каждым партнером. После обсуждения «круга общения» ребенку предлагается выразить на шкалах (каждая в 10 делений): меру инициативы каждого участника в возникновении конфликта (стрелками навстречу друг другу охватывается необходимое количество делений, условно выражаемое в процентах); меру инициативы каждого участника в разрешении конфликта (обозначается светлым цветом); меру сопротивления каждого участника разрешению конфликта (обозначается темным цветом).

Выявляются характерные установки на происхождение, развитие и исход конфликтных взаимодействий: неверие в примирение, боязнь непонимания, стойкая неприязнь, давние и недавно возникшие симпатии и др. Обсуждение проблем дает представление о наличии и силе защитных механизмов в ситуации обид и конфликтов, степень агрессии, готовность к сохранению или изменению отношения к партнеру по общению и к себе, имеющиеся ресурсы ребенка.

«Радости и огорчения в моей жизни» - прием направлен на выяснение преобладающей модальности переживаний ребенка в разные возрастные периоды. Направление беседы и совместного выполнения задания следующее:

1) изображается «дорога жизни» ребенка от рождения до настоящего момента, на которой выделяются интервалы, связанные с пребыванием дома, в яслях, в детском саду, школе; 2) выделяются два пространства - над и под линией. Сверху светлым цветом обозначаются периоды, связанные с радостными событиями, общением, внизу темным - периоды, окрашенные грустными событиями, огорчениями, связанными с трудностями общения. Интенсивность цветовой штриховки (редкая/сплошная) свидетельствует об интенсивности переживания. 3) Дорога от себя - Я к близкому человеку – Другу. 4) Временная шкала субъективной оценки преобладающих переживаний позволяет увидеть «там и тогда» значимость тех или иных событий в жизни

ребенка, характер устойчивости, степень благополучия (в субъективной оценке) мироощущения на протяжении всех периодов жизни.

Степень благополучия мироощущения определяем отношением (дробью) количества радостных периодов жизни к количеству неблагоприятных периодов. Величина больше единицы свидетельствует о преобладании благополучных, радостных периодов жизни (радостное мироощущение). Величина меньше единицы говорит о преобладании отрицательных переживаний ребенка (неблагополучное мироощущение).

В работе с классными руководителями графические методы работы используются, например, при изучении адаптационных процессов учащихся - различных проблем и трудностей, возникающих у детей различного возраста в связи с обучением в школе, конфликтов с одноклассниками, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии. «Главная причина школьной дезадаптации в младших классах связана с характером семейного воспитания, где он не чувствовал переживание «мы» он и в новую социальную общность - школу - входит с трудом» [2]. Или в семье царит безразличие, отвержение. Другая причина дезадаптации часто связана с отношением учителя к ребенку и его учебе в семье.

Неспособность справиться с ролью ученика негативно влияет на другие среды общения - семья, двор, возникает общая средовая дезадаптация ребенка, указывающая на его социальную отгороженность, отвержение.

Ниже приводится методика ранжирования признаков средовой адаптации ребенка (средовая адаптация). Учитель предлагает в инструкции оценить отношение к себе со стороны окружающих в школе, в семье, дома, во дворе по семибалльной системе (от 1 до 7), поставив точку на соответствующей оси. Интерпретацию делает сам учитель. Ребенок должен отнести себя к одной из семи групп в трех сферах общения (семья, коллектив, среда неформального общения). I. Семья: 1 - друг, 2 - привязан к родителям, 3 - замкнут, отгорожен, 4 - конфликтен, 5 - примыкает к одному из родных, 6 - разорваны связи с семьей

(бродяжничает). 7 - выталкивается из семьи. II. Коллектив: 1 - руководитель, 2 - авторитетный помощник, 3 - формальный помощник, 4 - имеет временные роли, 5 - не имеет определенной роли, но авторитетен, 6 - не имеет роли и поддержки в коллективе, 7 - изолирован. III. Среда неформального общения: 1 - лидер, 2 - приветствуемый, 3 - независим в группе, 4 - примыкает к группе без проблем, 5 - вне группы, но пользуется авторитетом, 6 - примыкает к группе ценой жертв (примыкаемый), 7 - отвергаемый.

Определив позицию ребенка по уровням его средовой адаптации, можно построить график из трех составляющих: школа (класс), дом (семья), дом (улица). На каждом из трех направлений ставится точка. Сфера дезадаптивного поведения всегда захватывает смежные области и для наглядности через поставленную точку проводится окружность, примерно в одну треть радиуса. На схеме возникают три круга, отстоящие от центра схемы на определенном расстоянии или наслаивающиеся на него и друг на друга.

Чем ближе к центру и чем больше наслаивание, тем лучше идет адаптация. При появлении зазора между кругами следует предположить, что имеются признаки средовой дезадаптации, которые нужно помочь ликвидировать. Расхождения всех трех кругов сигнализируют о необходимости предпринять срочные меры педагогической реабилитации.

Данная схема ориентирована на внутреннюю сторону адаптации, т.е. на содержание переживаний учащегося. Она должна сопоставляться с внешней стороной адаптации, отражающейся в картине поведения. Таким образом, учитель имеет представление о готовности ребенка к обучению, может участвовать в диагностике этого параметра, проследивать позитивные или негативные изменения в ребенке, определить виды помощи конкретному ребенку с тем, чтобы для каждого ученика его школа стала действительно школой радости, личных достижений и успеха.

В работе с родителями на собраниях, конференциях, индивидуальных консультациях вызывает интерес использование плаката «Кувшин эмоций» - слои эмоций. Изобразим «сосуд» наших эмоций - переживания детей и

родителей в форме кувшина. Поместим самые неприятные эмоции - гнев, злобу, агрессию в I самой верхней его части с полным или даже переполненными, выливающимися из кувшина эмоциями. Они проявляются в поведении человека обзываниями и оскорблениями, ссорами и драками, наказаниями, действиями «назло» и т.п. Их можно назвать разрушительными, так как они разрушают и самого человека (его психику, здоровье), и его взаимоотношения с другими людьми. Гнев – вторичное чувство и происходит от боли, страха, обиды.

Примеры из жизни: дочь возвращается домой очень поздно, и мать встречает ее гневным выговором. За гневом - пережитые страх и беспокойство за дочь. Ребенок сердится на доктора, который сделал ему укол, гнев - от физической боли. Старший брат постоянно нападает на младшего, которого, как ему кажется, родители «больше любят». Его агрессия - результат невысказанной боли и обиды. Дочь не желает... (делать уроки, мыть посуду, ложиться спать) - и вы сердитесь, скорее всего, от досады, что ваши воспитательные усилия остаются безрезультатны.

Помещаем переживания боли, обиды, страха, досады под чувствами гнева и агрессии, как причины этих разрушительных эмоций (II слой «кувшина»). Они страдательные, их нелегко высказать, они умалчиваются из-за боязни унизиться, показаться слабым. Причина эмоций страдания - в неудовлетворении потребностей, они в зоне риска.

Вот примерный (далеко не полный) перечень базисных потребностей. Человеку нужно: чтобы его любили, понимали, признавали, уважали, чтобы он был кому-то нужен и близок, чтобы у него был успех в делах, учебе, на работе, что бы он мог себя реализовать, развивать свои способности, самосовершенствоваться, уважать себя. Счастье человека зависит от психологического климата той среды, в которой он растет, живет и работает, от эмоционального багажа, накопленного в детстве. А они зависят от стиля общения, и прежде всего - родителей с ребенком.

Поместим на дно эмоционального кувшина ниже слоя потребностей самую главную «драгоценность», данную нам от природы - ощущение энергии жизни, особого рода переживания человека - отношение к самому себе, самооценка, или

чувство самооценности, изобразив ее в виде «солнышка» и обозначив словами: «Я емь!» Оно образует первоначальное, еще мало оформленное ощущение себя. Это - некоторое чувство внутреннего благополучия или неблагополучия, которое малыш реально переживает. Во власти родителей: что копится в сокровищнице самооценки? Я любим, я могу, я есть! Какой я? Что-то другое? Подобные отношения и заключения могут меняться вместе с обстоятельствами жизни, но в них есть некий «общий знаменатель», который делает каждого из нас скорее оптимистом или пессимистом, больше или меньше верящим в себя, а значит, более или менее устойчивым к ударам судьбы. У маленького ребенка еще нет внутреннего зрения. Его образ себя строится извне, таким, каким видят его другие. Но здесь действует еще один закон всего живого: активно добиваться того, от чего зависит выживание. Положительное отношение к себе - основа психологического выживания, и ребенок постоянно ищет и даже борется за него. Он ждет от нас подтверждений того, что он - хороший, что его любят, что он может справляться с посильными делами. Все это базисные стремления ребенка и вообще всякого человека (IV слой в нашей схеме). Хотя ребенок с самого рождения борется за свое «солнышко», его силы ограничены, и чем он меньше, тем больше во власти родителей. Каждым обращением к ребенку - словом, делом, интонацией, жестом, нахмуренными бровями и даже молчанием мы сообщаем ему не только о себе, своем состоянии, но и всегда о нем. От повторяющихся знаков приветствия, одобрения, любви и принятия у ребенка складывается ощущение: «со мной все в порядке», «я - хороший», а от сигналов осуждения, неудовольствия, критики - ощущение «со мной что-то не так», «я - плохой».

Душевная копилка ребенка работает непрерывно, и чем он младше, тем сильнее неизгладимое влияние того, что мы в нее бросаем. По мере взросления ребенка «воспитательная» струна начинает звучать все сильнее, и порой мы перестаем заботиться о том, что же накапливается в его «сокровищнице» самооценки: светлые лучи нашего тепла, принятия и одобрения или тяжкие камни окриков, критики, наказаний.

Если с первых дней жизни ребенок знает, что его очень любят и мама и папа, и что он им очень дорог, то, немного подрастая, ребенок возвращает

миру то, что получил от своих родителей. Наказание, а тем более самонаказание ребенка только усугубляет его ощущение неблагополучия и несчастья. В результате он приходит к выводу: «Плохой, ну и пусть! И буду плохой!» Это - вызов, за которым скрывается горечь отчаяния.

Мы можем использовать «Кувшин» эмоций, чтобы лучше понять, с проблемой какого уровня мы имеем дело в каждом отдельном случае и можем ответить на вопрос «Что же делать?» На плакате с двух сторон написаны приемы, помогающие поддерживать ребенка, восполнять его ресурсы.

1. Ребенок сердится на маму. Мы знаем, что за его гневом скрывается боль, обида и т.п. (I и II слои нашей схемы). В этом случае лучше всего его активно послушать, угадать и назвать его «страдательное» чувство. Не стоит осуждать и наказывать его в ответ. Свои воспитывающие слова лучше оставить до того времени, когда обстановка будет спокойной, а тон - дружелюбным.

2. Если ребенок страдает от боли, обиды, страха, то активное слушание - незаменимо. Если те же чувства испытывает родитель, лучше высказать в форме «Я - сообщения». Когда «кувшин» ребенка наполнен, сначала стоит выслушать его.

3. Что ему не хватает? Если недовольство или страдание ребенка повторяются по одному и тому же поводу, если он постоянно ноет, просит поиграть, почитать; или не слушается, дерется, грубит очень вероятно, что причина - в неудовлетворении какой-то его потребности. (III слой схемы). Ему может не хватать вашего внимания или, наоборот, чувства свободы и самостоятельности; он может страдать от запущенной учебы или успехов в школе. Вы можете ему, если будете больше проводить с ним время, обращать внимание на его занятия или же, наоборот, перестанете контролировать его на каждом шагу.

«Один из очень действенных способов - создание условий, которые не противоречат, а отвечают потребностям ребенка.

Он хочет много двигаться - хорошо организовать открытое пространство; хочет исследовать лужи - можно завести высокие сапоги; хочет рисовать

большие картины - не помешает лишний кусок дешевых обоев» [3]. Понимать потребности ребенка, принимать их и отвечать им своими действиями - значит активно слушать ребенка в самом широком смысле. Эта способность развивается у родителей по мере использования в практике общения с ребенком техники активного слушания.

Самый глубокий слой - эмоциональное ощущение себя - складывается из отрицательных переживаний, расстраиваются многие сферы жизни ребенка. Чтобы не допускать глубокого разлада ребенка с самим собой и окружающим миром, нужно постоянно поддерживать его самооценку или чувство самоценности, постоянно, искренне напоминать ребенку о его нужности и о любви семьи к нему. Безусловно принимать его, активно слушать его переживания, слушать и слышать его потребности, бывать (читать, играть, заниматься) вместе. Не вмешиваться в его занятия, с которыми он справляется. Помогать, когда просит, поддерживать успехи. Делиться своими чувствами (значит доверять). Конструктивно разрешать конфликты. Использовать приветливые фразы. Например: Ты мне дорог, и у тебя все будет хорошо! Мне хорошо с тобой. Я рада тебя видеть. Хорошо, что ты пришел. Мне нравится, как ты... Я по тебе соскучилась. Давай (посидим, поделаем...) вместе. Ты, конечно, справишься. Как хорошо, что ты у нас есть. Ты мой хороший. Обнимать не менее 4-х, а лучше по 8 раз в день. И многое другое, что подскажут вам интуиция и любовь к вашему ребенку, незамутненные огорчениями, которые, хоть и случаются, но вполне преодолимы!

Литература:

1. Рогов Е.И., Кузнецова И.К. Детский психолог. Выпуск 2. - Ростов/на Д.:Тотем, 1992. - 100с.
2. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. - М.: Сфера, 2000. - 448с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? - М.:ЧеРо, 2000. - 240 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ В ОБУЧЕНИИ С МЫСЛИТЕЛЬНЫМИ ОПЕРАЦИЯМИ ШКОЛЬНИКОВ

Гайфуллина Н.Г., Стахеева В.И.

*г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального
университета*

Всю историю в целом можно обозначит как своего рода жизнь с собственными падениями и подъемами. На протяжении всей мировой истории человеческое общество чему-либо училось. Нередко такие уроки приходилось повторять по несколько раз, а полученные знания, навыки и умения всегда занимали одну из главнейших ниш. В нынешнем информационном веке их значимость лишь только увеличивается в десятки раз.

Человек в этой системе – удивительное создание, обладающее рядом уникальных свойств, самым ценным из которых можно назвать обучаемость. Обучение длительный процесс, требующий оптимизации, адаптации к психофизическим характеристикам и свойствам индивида.

На сегодняшний день все мировое общество уделяет процессам познания крайне много внимания, что, несомненно, значимо как для отдельного взятого индивида, так и для мира в целом, в связи с тем, что от этого напрямую зависит наше будущее благополучие [4, с. 16].

У самого процесса обучения имеется большое количество характеристик и процессов. Целью проведенного нами исследования являлось выявление взаимосвязи успешности обучения с основными мыслительными операциями: классификацией, сравнением, синтезом, анализом, обобщением и абстрагированием [3, с. 185-187].

В зависимости от формирования личности происходит формирование мышления. На разнообразных стадиях существования мыслительные операции проходят также разнообразные рубежи своего развития. Личность устремляется к самосовершенствованию, и в соответствии с этим развивается и его мышление. Начиная с произведения на свет и вплоть до самой гибели человека,

его мыслительные операции равномерно усложняются, формируются творческие способности, а также интеллект [2, с. 25].

Объектом нашего исследования выступали обучающиеся восьмых классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №8» Елабужского муниципального района. Предметом исследования являлись мыслительные операции и успешность в обучении.

Выборку для нашего исследования составили 30 человек - учащихся восьмых классов, среди них 17 девушек и 13 юношей. Средний возраст респондентов 14 – 14,5 лет. Для формирования репрезентативной выборки были отобраны респонденты из всей параллели восьмых классов МБОУ «СОШ №8» ЕМР случайным образом.

В ходе работы были выполнены следующие задачи: изучение литературы по данному вопросу, анализ особенностей подросткового возраста и развития мыслительных операций в рамках учебной деятельности подростков. Так же нами был подобран диагностический материал, представлявший из себя комплекс из пяти методик для диагностики уровня сформированности мыслительных операций учащихся среднего звена. В данный комплекс вошли:

1. Методика «Выделение существенных признаков» для изучения уровня сформированности абстрагирования;
2. Методика «Сравнение понятий» Л.С. Сахарова — Л.С. Выготского для изучения уровня сформированности синтеза и сравнения;
3. Методика «ШТУР» задание №4 К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Г. Зархин, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова для определения уровня сформированности мыслительной операции классификации;
4. Методика «Толкование пословиц» С.Я. Рубинштейн для изучения уровня сформированности обобщения;
5. Методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой для определения уровня сформированности мыслительной операции анализа.

По результатам диагностики большая часть респондентов удачно справились с заданием: 56,6% учащихся имеют средний уровень

сформированности мыслительной операции абстрагирования, 3,4% обучающихся имеют высокий уровень и у 40% был низкий уровень сформированности. 53,3% испытуемых имеют средний уровень сформированности мыслительных операций синтеза и сравнения, 43,3% имеют средний уровень и лишь 3,4% обучающихся имеют уровень сформированности ниже среднего. У 66,6% респондентов был выявлен средний уровень сформированности мыслительных операций классификации, у 33,4% - высокий уровень. 60% обучающихся показали средний уровень сформированности мыслительной операции обобщения, 40% показали высокий уровень. Низкий уровень сформированности не был выявлен ни у одного из респондентов. 40% обучающихся показали высокий уровень, 60% – средний уровень. Низкий уровень не был диагностирован, что позволяет нам говорить о довольно высоком уровне сформированности мыслительной операции анализа у респондентов.

В ходе данного исследования мы получили актуальные данные об успеваемости учащихся. Выяснилось, что средний балл по всем интересующим нас дисциплинам примерно одинаков, а так же в нашей выборке не оказалось неуспевающих учащихся.

Полученные нами результаты проверялись на наличие взаимосвязи с помощью линейного коэффициента корреляции r -Пирсона. Стоит отметить, что наибольшие значения коэффициента корреляции прослеживаются в следующих парах (мыслительная операция – учебная дисциплина):

- абстрагирование и геометрия ($r = 0,756$);
- сравнение и синтез и биология ($r = 0,696$);
- классификация и химия ($r = 0,699$);
- обобщение и литература ($r = 0,703$);
- анализ и алгебра ($r = 0,730$).

Данные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что данные мыслительные операции в большей степени развиваются во время обучения данным дисциплинам и в наиболее полной мере используются на уроках.

По результатам теоретического и эмпирического исследования мы можем сделать вывод, о наличии прямой заметной и значимой взаимосвязи между уровнем сформированности мыслительных операций и успешностью в обучении.

Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы как в научной деятельности, так и в практической деятельности педагога – психолога среднего звена общеобразовательных учреждений, как основание для более глубоких исследований и составления рекомендаций при составлении плана по реализации внедрения программ, подразумевающих под собой развитие познавательных универсальных учебных действий обучающихся среднего звена.

Литература:

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2008. – 379 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 317 с.
3. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студентов вузов. – М.: Академия, 2011. – 608 с.
4. Столяренко Л. Детская психодиагностика и профориентация. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 178 с.

ОТРАБОТКА ТРУДОВЫХ ДЕЙСТВИЙ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ В КВАЗИУСЛОВИЯХ

Гайфуллина Н.Г., Ткаченко А.С.

г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Любая теория может быть максимально доступна и понятна, когда она применяется в практике. Существует даже такая аксиома: «Теория без практики мертва, практика без теории слепа» (А.В. Суворов). Это выражение часто

применительно относительно того человека, у которого много теоретических знаний, но которые он затрудняется применить их на практике.

Если студент во время педагогической практики действует без знаний теории, то вряд ли он станет компетентным педагогом. Возможно, этот студент будет лишь репродуктивно воспроизводить действия других, не понимая, что делает и для чего.

Практика - это предметно-орудийная деятельность людей, суть которой состоит в реализации тех или иных замыслов и проектов, вытекающих из их материальных или духовных потребностей. Формы практической деятельности разнообразны: это и приборный эксперимент в лаборатории; это и производственная деятельность в промышленности, в сельском хозяйстве, на транспорте и т.п.; это и конкретное участие людей в общественно-политической жизни (участие в выборах, референдумах, забастовках и т.д.) [1].

Для того, что бы студент быстрее адаптировался к новым условиям на практике и мог с легкостью применить свои теоретические знания, необходимо освоить первоначальные навыки в квазиусловиях. Квази – означает мнимый, ненастоящий.

На базе Елабужского института Казанского (Приволжского) Федерального Университета активно используются квазиусловия во время семинарских и практических занятий. Так, например, на факультете психологии и педагогики студенты, обучающиеся по профилю Дошкольное образование, в рамках дисциплины «Психолого-педагогический практикум» практические занятия проводятся в квазиусловиях.

Для освоения психолого-педагогической деятельности будущему педагогу необходимо владеть практическими умениями и навыками, процедурами тренинга и оценки, методами диагностики детей, способами самооценки, приемами развития педагогической техники.

Психолого-педагогический практикум выдержан в едином теоретическом ключе: его основой является представление о профессиональной деятельности педагога как творческом процессе. Каждая учебная задача создает для

студентов своеобразную микро- проблемную ситуацию, часто не имеющую однозначного решения [2].

Студенты на данных занятиях учатся взаимодействию с детьми, приобретают навыки решения трудных задач и набираются опыта. Они проводят различного рода занятия, игры, беседы, мини-мероприятия, где один из студентов играет роль воспитателя, а все остальные студенты берут на себя роль ребёнка. Занятие строится по такому принципу – больше трудных задач – лучше. Будущий воспитатель должен понимать, что ему будут встречаться абсолютно разные дети, и он должен будет быть готовым найти индивидуальный подход к каждому ребёнку. Квазиусловия помогают студенту почувствовать, увидеть и понять индивидуальные особенности ребенка, отследить свои эмоциональные состояния в процессе общения с воспитанниками, проанализировать свои эмоциональные реакции и реакции ребенка; разобрать в группе студентов те способы и тактики взаимодействия, которые были эффективны здесь и сейчас.

Особенно проведение практических занятий в квазиусловиях полезно тогда, когда студентам в скором времени нужно идти на практику. Сначала они тренируются применять свои знания и навыки в ненастоящих условиях, а потом, набравшись опыта и потренировавшись применять свои теоретические знания на практике, психологически готовы приступить к работе в настоящих условиях. В отличие от обычных семинарских занятий, на занятиях с квазиусловиями студент непосредственно работает с тем, что его ждёт в профессиональной деятельности. Студенты максимально стараются создать такие условия, которых они опасаются в реальной педагогической деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что квазиусловия являются неотъемлемой составляющей практических занятий. Благодаря таким занятиям, студент набирается опыта реализации трудовых функций в условиях вуза до педагогической практики в образовательной учреждении.

Литература:

1. Кондукторова Н.В. Педагогические идеи К.Д. Ушинского в современной системе образования // Образование и воспитание. — 2016. — №5. — С. 3-6.

2. Психолого-педагогический практикум: учеб. пособие для П863 студ. высш. учеб. заведений / Л.С. Подымова, Л.И. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян; под ред. В.А. Сластёнина. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 224 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Галимова Р.З.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет

им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)

В настоящее время проблема становления высококвалифицированных специалистов приобретает все большее значение. Современное общество предъявляет выпускнику ВУЗа особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и творчество. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Одним из факторов является степень адекватности мотивационных установок поступления в ВУЗ и получаемой профессии. По мнению М.И. Алексеевой, «мотивационно-потребностное соответствие будущей деятельности является неременным условием формирования творчески активной и социально зрелой личности» [1, с.103].

Итак, в подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов в области психологии заинтересованными сторонами являются государство, общество, студенты и само высшее учебное заведение, которое эту подготовку осуществляет. Поэтому необходимо изучать и учитывать запросы и интересы всех этих сторон. Государство как основной заказчик на подготовку специалистов определяет свои требования к содержанию и организации

подготовки в государственном образовательном стандарте высшего образования. В силу того, что содержание образования реализуется преподавателями, преломляясь через призму их личностного восприятия, особенностей мышления, в меру их профессиональной компетентности, можно утверждать, что содержание образования, которое осваивают будущие специалисты, носит субъективный характер. Именно поэтому педагогические вузы, работающие по одним и тем же стандартам, так непохожи друг на друга, каждый из них имеет свой неповторимый имидж. Содержание профессионального образования, зафиксированное в стандарте и программах учебных дисциплин, учебниках и учебных пособиях, является основанием, поводом для взаимодействия участников образовательного процесса. Наше исследование подтвердило вывод Ю. В. Сенько [2, с.164] о том, что реальный образовательный процесс становится процессом сопряжения трех культур: объективной профессионально-педагогической, зафиксированной в проекте содержания образования; культуры студента, в том числе его личностного опыта; культуры преподавателя, в том числе его профессионально-личностного опыта [3, с.33]. Каждый участник образовательного процесса проявляет в данной ситуации свою субъектность, стремление к взаимодействию с другими субъектами, содействуя тем самым процессу становления коллективного субъекта образовательного процесса, который представляет собой академическое сообщество преподавателей и студентов, объединенных едиными ценностно-смысловыми ориентирами профессиональной подготовки [3, с.217].

Изучение личностных особенностей первокурсников показало нам следующие результаты. Так, по результатам обследования выборки первокурсников получены следующие данные, характеризующие индивидуально-личностные особенности студентов-педагогов первого курса. Высокие показатели получены по ряду параметров: по методике Кеттелла - «общительность» (средний балл – 6,44), «доминантность» (6), «подозрительность» (7,22), «дипломатичность» (6,67), «тревожность» (7,11),

«напряженность» (6,17). Низкие значения наблюдаются по следующим параметрам: по методике Кеттелла - «эмоциональная неустойчивость» (4,17), «робость» (4,89), «подверженность чувствам» (4,83), «практичность» (4,17). Все остальные переменные по личностному опроснику имеют средние значения.

Анализируя интеркорреляционные связи коммуникативного блока, можем обнаружить только одну значимую корреляционную связь между фактором А и F ($r=0,45$), которая является прямо пропорциональной и свидетельствует о том, что чем больше открыт студент, общителен и добродушен, тем больше вероятности, что он станет лидером в студенческой группе. Также можем отметить и обратную зависимость, при замкнутости и безучастности студент будет восприниматься как скучный, вялый и чрезмерно чопорный.

Больше значимых связей в блоке коммуникативных свойств мы не обнаружили, что свидетельствует о низком уровне сформированности этого блока.

Так при изучении индивидуальных значений испытуемых было обнаружено, что эмоциональная неустойчивость характерна 44,4% студентам первого курса, при этом у них выражена низкая толерантность, подверженность чувствам, переменчивость интересов, склонность к лабильности настроения, раздражительность и высокая утомляемость. Мужественность, самоуверенность, рассудочность и черствость по отношению к окружающим проявилась у 33,3% студентов, что показывает наличие низкого уровня сформированности профессионально важных качеств педагога. 72,2 % первокурсников проявляют уверенность в себе, создавая образ человека безмятежного, хладнокровного и спокойного. Высокая тревожность, депрессивность, ранимость и впечатлительность у испытуемых первой выборки не отмечались. По той причине, что испытуемые являются студентами первого курса и не все еще выработали собственное отношение к правилам порядка в институте, то у 50% испытуемых можем наблюдать недисциплинированность, внутреннюю конфликтность представлений о себе. Тогда как высокий

самоконтроль, точность выполнения социальных требований еще, можно сказать, в исследуемой выборке не проявляется.

Корреляционные связи эмоционально-волевого блока выявил четыре достоверные корреляционные связи, причем фактор Q4 является системообразующим и коррелирует с фактором С ($r=-0,54$), фактором О ($r=0,506$) и I ($r=0,587$). Отмеченные корреляционные связи свидетельствуют о том, что студент-педагог, проявляющий активность, несмотря на утомляемость, отличается эмоциональной неуравновешенностью, беспокойством и переменчивостью; они полны страха, неуверенности в себе, при этом фантазируют в беседе и наедине с собой, склонны к романтизму.

Для первокурсников еще не существует явных приоритетов в ПВК: однако сформированность эмпатии является необходимым доминантом в личности будущего специалиста. Проведенное исследование позволило определить уровень сформированности эмпатических способностей, средние значения по которым, расположены в диапазоне от 3,11 до 4,22.

Далее по степени сформированности можно отметить идентификацию, как важную составляющую успешной эмпатии - 27,78% испытуемых. Также достаточно высокий уровень отмечается по шкале рациональной эмпатии, когда испытуемый способен направить свое внимание, мышление и восприятие на другого человека. Таких испытуемых в исследуемой выборке было обнаружено 22,22% от числа всех испытуемых-первокурсников.

Слабее всего сформирована проникающая способность в эмпатии, которое расценивается как коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости и доверительности, причем она отмечается только у 11,1% первокурсников-педагогов, тогда как низкий уровень характерен для 33,33% испытуемых. 22,2% первокурсника имеют установки, которые способствуют проявлению эмпатии, тогда как 27,78% испытуемых имеют противоположные установки.

Анализ корреляционных связей показывает наличие значимых связей между рациональным каналом эмпатии и установками, способствующими

эмпатии. Данная связь является положительной и свидетельствует о том, что если первокурсник-психолог способен направить свое внимание и восприятие на личность партнера, то, вероятнее всего, он имеет положительные установки, которые способствуют проявлению у него широкого диапазона эмпатической отзывчивости.

Изучая направленность исследуемой группы, мы также можем отметить некоторые закономерности, можем обнаружить, что преобладающей в исследуемой группе является направленность на себя, что свидетельствует о том, что 56,67% студентов педагогов, первого года обучения, характеризуются преобладанием мотивов собственного благополучия, стремятся к собственному престижу. Они в большей степени заняты собой, но не работой и даже не учебой. В учебе они видят возможность удовлетворить свои притязания, при достижении поставленной цели способны проявлять высокий уровень агрессивности, склонны к соперничеству, проявляют раздражительность. У 38,89% испытуемых проявляется направленность на общение, они постоянно проявляют потребность в коллективе, стремятся поддерживать хорошие отношения с одноклассниками, для них характерно стремление к социальному одобрению, зависимость от группы, потребность в эмоциональных отношениях с людьми. Таким образом, зная из теоретического рассмотрения проблемы профессионально важных качеств педагога, можем говорить, что и направленность, как одно из ПВК, также не сформирована у всех студентов-первокурсников.

Анализируя показатели межтестовых связей, можем увидеть, что индивидуально-личностные особенности имеют достоверные корреляционные связи с показателями шкал эмпатии и направленностью на себя и общение.

Изучение личностных особенностей студентов-педагогов третьего года обучения, анализ результатов обследования выборки третьекурсников показал нам следующие данные. Высокие показатели получены по ряду параметров: по методике Кеттелла - «интеллект» (средний балл – 7,4), «развитое воображение» (7), «тревожность» (7,3), «радикализм» (6,35), «напряженность» (6,17). Низкие

значения наблюдаются по следующим параметрам: по методике Кеттелла - «эмоциональная неустойчивость» (4,15), «доверчивость» (4,1). Все остальные факторы по личностному опроснику Р. Кеттелла имеют средние значения.

Изучение показателей распределения частот показало, что только 35% студентов показывают естественность и непринужденность в поведении, внимательность, доброту, мягкосердечность в отношениях. Они охотно работают с людьми, испытывают яркие эмоции, живо откликаются на любые события. Тогда как 10% студентов 3 курса характеризуются противоположными особенностями. Им свойственна необщительность, замкнутость, некоторая ригидность и излишняя строгость в оценке людей. Они скептически настроены, любят быть в одиночестве, не имеют близких друзей, с которыми можно быть откровенным. 20% студентов проявляют независимость в суждениях и поведении, самоуверенность. В конфликтных ситуациях проявляют экстернальный локус контроля, не признают власти и давления со стороны, борются за более высокий статус; своенравные. При этом застенчивость, тактичность, безропотность являются характеристиками 15% студентов 3 курса. У 25% студентов-педагогов мы можем наблюдать энергичность, жизнерадостность, импульсивность, подвижность, эмоциональность, проявление лидерских способностей. Анализ инкорреляционных связей коммуникативного блока показал наличие большого числа достоверных корреляционных связей. Центральным звеном этих связей является фактор Q2, отражающий сформированность конформизма-нонконформизма у испытуемых. Так можем отметить следующие значимые корреляционные связи между фактором А и F ($r=-0,64$), А и Q2 ($r=0,492$), которые свидетельствуют о том, что чем больше открыт студент, общителен и добродушен, тем меньше вероятности, что он будет стремиться занять лидерское положение в студенческой группе, но при этом он способен отстаивать собственные мнения и решения, а также следовать по самостоятельному пути.

При изучении эмоционально-волевых свойств индивидуальных значений испытуемых было обнаружено, что эмоциональная неустойчивость характерна 40% студентов 3 курса, при этом у них выражена низкая толерантность, подверженность чувствам, переменчивость интересов, склонность к лабильности настроения, раздражительность и высокая утомляемость. Тогда как только 15% студентов-педагогов 3 курса проявляют выдержанность, работоспособность, эмоциональную зрелость. 10% испытуемых второй выборки склонны к непостоянству, подвержены влиянию случая и обстоятельств. Тогда как у 30% испытуемых наблюдается осознанное соблюдение норм и правил поведения, настойчивость в достижении цели, точность, ответственность, деловая направленность. У 10% студентов проявилась мужественность, самоуверенность, рассудочность по отношению к окружающим. Корреляционные связи эмоционально-волевого блока выявил семь достоверных корреляционных связей, причем фактор I (эмоциональная чувствительность) является системообразующим. Этот фактор коррелирует с фактором L ($r=0,48$), фактором Q3 ($r=-0,45$) и Q4 ($r=-0,51$). Отмеченные корреляционные связи свидетельствуют о том, что студент-психолог, проявляющий эмоциональную чувствительность, склонен проявлять подозрительность, эгоцентричность, слабый самоконтроль, вялость и расслабленность. Тогда как мужественность, самоуверенность и реалистичность студентов 3 курса сочетают в себе откровенность и доверчивость, высокую мотивированность на учебу и профессиональную деятельность, а также высокий уровень самоконтроля.

Анализируя коэффициенты корреляции интеллектуального блока, мы обнаружили достоверные связи, центральным звеном которых выступает радикализм, образующий прямо пропорциональные связи с развитым воображением ($r=0,568$) и высокой интеллектуальностью ($r=0,502$), что свидетельствует о высоком уровне сформированности этого блока у студентов-педагогов 3 года обучения в институте. Здесь мы можем говорить о том, что студент, постоянно расширяющий свои интересы, спокойно воспринимающий

неустоявшиеся взгляды, характеризуется высоким уровнем интеллекта и способностью к проявлению высокого уровня воображения.

Таким образом, проведенный анализ индивидуально-личностных особенностей студентов 3 курса показал, что эмоциональный и интеллектуальный блоки имеют наибольший уровень сформированности, тогда как коммуникативный блок имеет хорошую возможность в процессе обучения и прохождения профессиональной практики к совершенствованию.

Наибольший уровень сформированности имеет рациональный канал эмпатии, когда испытуемый способен направить свое внимание, мышление и восприятие на другого человека. Таких испытуемых в исследуемой выборке было обнаружено 80% от числа всех испытуемых-педагогов 3 курса. Эмоциональный канал эмпатии, также имеющий высокий показатель и проявляющийся в способности в сопереживании и соучастии, способности понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение, а также эффективно воздействовать на партнера, проявляются у 85% третьекурсников. У 75% студентов третьего курса отмечен высокий уровень развития интуитивного канала эмпатии.

Таким образом, можем отметить, что эмпатия, как одно из профессионально важных качеств, имеет достаточно высокий уровень сформированности, при чем студенты третьего курса с легкостью ставят себя на место партнера, создают с легкостью атмосферу, располагающую к работе, также способны предвидеть реакции партнера в меняющихся условиях, они отличаются способностью к сопереживанию и соучастию.

Изучая направленность исследуемой группы, выявили, что преобладающей в исследуемой группе является направленность на дело, проявляя высокую увлеченность процессом, как средством повышения уровня знаний, умений и навыков. Так видим, что 65% студентов 3 курса полностью погружены в учебу, проявляя высокий уровень мотивированности. У 20 % испытуемых 3 курса проявляется направленность на общение, которая проявляется в стремлении поддерживать хорошие отношения с

одногоппниками. Они стремятся к социальному одобрению, зависимы от группы, проявляют потребность в эмоциональных отношениях с людьми. 15% будущих педагогов проявляют направленность на себя, что свидетельствует о том, что они в большей степени заняты собой, при достижении поставленной цели способны проявлять высокий уровень агрессивности, склонны к соперничеству, стремятся занять лидерские позиции в группе, проявляют раздражительность.

Сравнение личностных особенностей и профессионального становления студентов 1 и 3 курса показывает наличие значимых различий по факторам В, L, М, N и Q3. Причем уровень достоверности различий достаточно высокий и колеблется от 95% до 99%. Так мы можем говорить, что студенты 3 курса обладают более высоким уровнем интеллекта, проявляя высокие аналитические способности, также для них характерно проявление более высокого уровня развития воображения. То есть мы видим, что интеллектуальный блок имеет более высокий уровень развития у студентов-педагогов 3 курса.

Мы можем отметить, что если студенты 1 курса отличаются подозрительностью, высоким самомнением и осторожностью в поступках, а также расчетливостью, проницательностью и самоконтролем, то в характеристиках студентов 3 курса мы можем обнаружить следующее: благожелательность, откровенность, доверчивость, естественность и непосредственность поведения.

Анализируя сформированность личностных особенностей по блокам мы видим, что интеллектуальный и эмоциональный блок имеют больший уровень сформированности у студентов 3 курса. Коммуникативный блок более развит у студентов 1 курса.

Сравнение сформированности эмпатических способностей показывает, что студенты 3 курса превзошли студентов 1 курса по показателям эмпатии, причем уровень достоверности мы отмечаем максимально возможным, то есть значим при $p=0,01$.

Так мы можем отметить, что студенты 3 курса отличаются способностью направить свое внимание и восприятие на клиента, предсказать на уровне интуиции его дальнейшие действия, проявляют способность в сопереживании и соучастии. Также могут создать доверительную атмосферу, в которой клиент может поведать о наболевшем. Им характерна способность поставить себя на место клиента. Тогда как студенты 1 курса проявляют отмеченные качества, но не имеют достаточно высокого уровня их сформированности. Такие результаты могут быть обусловлены большим теоретическим и практическим опытом студентов 3 курса.

Проведенное сравнение показывает, что значимые различия характерны для направленности на дело, причем показатель по этому фактору выше у испытуемых 3 курса, что свидетельствует о том, что студенты 3 курса больше, чем студенты 1 курса, отражают мотивы, порождаемые самой деятельностью. Они больше увлечены процессом, позволяющим повысить не только уровень знаний, но повысить их уровень как специалистов-практиков. При этом они стремятся вовлечь в дело всех окружающих людей.

Литература:

1. Белинская Е.П. Социальная психология личности. Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
2. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. - М.: Изд. Центр «Академия», 2000.
3. Гатауллина Р.Ф. Формирование профессиональных компетенций будущего педагога посредством оптимального выбора формы обучения // [Научно-методический электронный журнал Концепт](#). -2015. -Т. 26. - С. 186-190.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Галимова Р.З., Асташева А.А.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

Народ заботливо сопровождал поэтическим словом каждый этап жизни

ребенка, все стороны его развития. Это целая система традиционных правил, принципов, с помощью которых воспитывается ребенок в семье. Стержнем этой системы было и остается устное народное слово, передаваемое из века в век, из семьи в семью.

У педагогов возникает потребность в разработке методики развития речи детей старшего дошкольного возраста средствами пословиц и поговорок. Этот процесс должен происходить не только на специально организованных занятиях, но и в повседневной жизни дошкольного образовательного учреждения. Для решения данной задачи важно, чтобы педагоги дошкольного образования были заинтересованы, а дети были активными субъектами этого процесса (проявляли интерес, самостоятельность в получении дополнительных знаний).

На переломных этапах истории обостряется самосознание народа, возрастает интерес к своим истокам, корням, культуре, всему тому, что характеризует его самобытность. Детство – то время, когда возможно подлинное, искреннее погружение в истоки национальной культуры. Дошкольное образовательное учреждение – первое и самое ответственное звено в общей системе народного образования. Овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи. Поэтому процесс речевого развития рассматривается в современном дошкольном образовании как общая основа воспитания и обучения детей. В конце XX века в нашу жизнь начала вливаться огромная лавина заимствованных терминов из иностранных языков, что угрожает языку, а значит и культуре. Поэтому проблема развития речи детей старшего дошкольного возраста средствами пословиц и поговорок на сегодняшний день имеет особую значимость.

Общетеоретические вопросы развития речи детей старшего дошкольного возраста раскрыты в трудах Д.Б. Эльконина, А.Н. Гвоздева, Л.С. Выготского и др.

Некоторыми аспектами речевого развития дошкольников средствами

малых форм фольклора занимались Ю.Г. Илларионова, Е.И. Тихеева, Ф.А. Сохин, А.М. Бородич, С.С. Бухвостова, О.С. Ушакова, А.П. Усова, А.Я. Мацкевич, И.В. Черная, К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, Е.Н. Водовозова, М.К. Боголюбская, В.В. Шевченко, Н.В. Шайдурова, О.И. Давыдова, Н.В. Казюк и др.

В настоящее время появилось достаточно большое количество различных парциальных программ использования традиционной культуры в воспитательно-образовательном процессе. Среди них хочется выделить программу «Наследие» под редакцией М.Ю. Новицкой, «Оберег» Е.Г. Борониной, «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» О.Л. Князевой и много других.

Но и в этих программах также не существует разработанного конкретного содержания методики речевого развития средствами пословиц и поговорок, нет определения и качественных характеристик уровней развития речи по данному направлению. Как следствие, педагоги дошкольного образования вынуждены искать отдельные способы развития речи посредством пословиц и поговорок, не ориентируясь на четкие теоретические и методические положения.

Так возникает противоречие между потенциальными возможностями пословиц и поговорок в речевом развитии старших дошкольников и недостаточной обеспеченностью педагогов дошкольного образования методиками развития речи детей средствами пословиц и поговорок.

Все это и определило содержание нашего исследования. Анализ результатов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента наглядно свидетельствует об эффективности разработанного нами комплекса методов и приемов. Экспериментальная группа улучшила свои результаты. Процент детей с низким уровнем развития уменьшился на десять процентов. Соответственно количество детей со средним и высоким уровнем развития увеличилось на двадцать процентов. Сравнительный анализ обеих групп показал, что у детей экспериментальной группы в ходе эксперимента значительно повысился уровень речевых умений и по показателям обогнали

контрольную группу. Так, в экспериментальной группе по завершении исследования один ребенок получил высший балл (не было ни одного), средний балл – семеро детей (было шестеро), детей с низкой оценкой – трое (было четверо). В контрольной группе также можно наблюдать небольшой прогресс, но он не настолько ощутим.

Итак, пословицы и поговорки в воспитательно-образовательной работе с детьми использовались мной в интегрированной форме, как на занятиях, так и в процессе самостоятельной деятельности (игра, досуг, прогулка, отдельные режимные моменты).

Свою работу мы строили на следующих основных принципах: на тщательном, обусловленном возрастными возможностями детей, отборе материала; интеграции работы с различными направлениями воспитательной работы и видами деятельности детей (развитие речи, ознакомление с природой, различные игры); активного включения детей; использования развивающего потенциала пословиц и поговорок в создании речевой среды максимально.

В процессе работы были замечены такие изменения: у детей повысился интерес к устному народному творчеству, они используют в своей речи пословицы, поговорки, в сюжетно-ролевых играх – потешки, самостоятельно организуют народные игры – забавы с помощью считалок; у родителей также замечен повышенный интерес к использованию пословиц и поговорок в речевом развитии детей дома. С удовольствием разучивают их с детьми; подбирают неизвестные детям ранее пословицы и поговорки, объясняют детям их смысл.

В работе с родителями налажена взаимосвязь по использованию в развитии детей малых фольклорных жанров. Проведены консультации для родителей на следующие темы: «Влияние малых фольклорных жанров на развитие речи детей в раннем возрасте», «Развитие образной речи детей средствами пословиц и поговорок», «Русский фольклор в раннем возрасте».

Оформлен наглядный стенд с печатными рекомендациями «Разучиваем вместе», в котором периодически меняются буклеты, предлагающие родителям

подобранные по темам потешки, загадки и т. п. (Для засыпания, умывания и сопровождения других режимных моментов). В работе с педагогами также ведется работа по данной теме: 1. «Сказка - как средство воспитания положительных нравственных качеств в личности дошкольников». 2. «Обучаем детей связной речи». 3. «Крепка семья - сильна Россия!» 4. «Русский фольклор (ранний возраст)» 5. «Фольклор детского чтения и его значение».

Это замечательно, если родители и воспитатели окружают ребенка добром и лаской, если способны обогатить и сделать ярче среду, в которой он растет.

В воспитании детей раннего возраста особенно важно обращаться в своей речи к пословицам, поговоркам, присказкам, сказкам, потешкам и другим образцам малых фольклорных жанров. Язык описания действий, предметов, а так же морали в потешках, припевках доступен и ясен детям раннего возраста. А интересная, завлекательная форма подачи дает возможность успешному усвоению материала и достижению поставленных педагогом целей.

Литература:

1. Вавилова Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 2011. – 96 с.
2. Васильева М.А. Программа воспитания и обучения в детском саду – М.: Мозаика – Синтез, 2011. – 240 с.
3. Глазырина Л.Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 2012. – 262 с.
4. Дворкина Н.И. Сопряженное развитие физических качеств и психических процессов детей дошкольного возраста // Современный олимпийский спорт и спорт для всех. – 2009. – Т.1. – С. 230.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Галимова Р.З., Егорова Р.Т.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

Забота о воспитании всесторонне развитого, физически крепкого молодого поколения является задачей государственной важности. Для ее реализации необходимо широкое использование разнообразных средств и методов физической культуры, как одного из важнейших условий укрепления здоровья, правильного воспитания и развития детей с самого раннего возраста [1, с.34].

Формирование здоровья детей, полноценное развитие их организма - одна из основных проблем в современном обществе. В период дошкольного детства у ребенка закладываются основы здоровья, всесторонней физической подготовленности и гармонического физического развития. В то же время, сложившаяся система дошкольного образования, учитывает лишь санитарно-гигиенические нормы условий жизни ребенка и приводит к нормированию двигательных качеств и навыков. По-прежнему недооценивается значение подвижных игр как основного средства комплексного развития ребенка - его физических, интеллектуальных и психологических качеств, воспитанию у детей воли, смелости, настойчивости, выдержки, решимости [4, с.22].

Болезненный, отстающий в физическом развитии ребенок, быстрее утомляется, у него неустойчивое внимание, память. Эта общая слабость вызывает и самые различные расстройства в деятельности организма, ведет не только к понижению способностей, но и расшатывает волю ребенка. Недаром выдающийся педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы. Поэтому крайне важно правильно организовать занятие физической культурой именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечит в дальнейшем не только полноценное физическое, но и разностороннее развитие личности [2, с.15].

Подвижные игры, являются могучим подспорьем в деле гармонического и рационально развития детского организма. В силу врожденного инстинкта

дети сами с большой любовью и охотой предаются играм, задача родителей и воспитателей – разумно направлять этот драгоценный инстинкт, идущий навстречу здоровым требованиям природы.

Наиболее характерной педагогической особенностью подвижных игр является широчайшая возможность проявления играющими телесно-двигательной и мыслительной активности, самостоятельности принятия решений, коллективности игровых действий, постоянного изменения условий игровой деятельности. Подвижная игра представляет возможность локализации целенаправленных воздействий на ребенка, их интеграции. Важнейшей особенностью подвижных игр является возможность гармоничного целенаправленного формирования телесно-двигательного и духовного компонентов физической культуры личности ребенка, его нравственных и двигательных качеств, развития двигательных способностей, физической подготовленности, построения здоровья, считает Васильева М.А. [3, с.154].

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Прогимназия «Сказка» НМР РТ. В экспериментальном исследовании участвовали 2 группы детей младшего возраста по 15 человек, была организована экспериментальная и контрольная группы.

В первичном эксперименте участвовали 2 группы детей по 15 человек. Первичная диагностика проводилась по примерной общеобразовательной программе Н.Е. Вераксы «От рождения до школы».

Первичная диагностика показала, что освоение программы в начале учебного года детьми низкое, средний показатель составляет в контрольной группе 38%. Очень сложно детям данной подгруппы удалось прыжки в длину с места, им тяжело согласовывать движения рук и ног. Почувствовать толчок, фазу полета и приземления.

Проводя анализ экспериментальной группы, наблюдается освоение программы на 38%, обе подгруппы примерно находятся на одном уровне развития. Такие показатели характерны для начало учебного года.

Нами был составлен перспективный план подвижных игр на год для младшей группы. После реализации плана был проведен контрольный этап эксперимента. Вторичная педагогическая диагностика показала, что освоение программы на контрольном этапе детьми экспериментальной группы стал выше, средний показатель составляет на констатирующем этапе 38% на контрольном этапе 74%. Этот показатель повысился с 38% до 75%, то есть в экспериментальной группе мы видим высокую динамику в физическом развитии детей младшего дошкольного возраста. Через подвижные игры дети легко освоили технику прыжка, катание мяча в заданном направлении, бег.

Средний показатель физического развития детей контрольной группы по освоению программных задач на контрольном этапе экспериментального исследования стал 54%, на формирующем этапе был 38%. Мы наблюдаем динамику физического развития экспериментальной группы.

Таким образом, воспитательно-образовательная работа с применением подвижных игр в системе работы воспитателей с детьми младшего дошкольного возраста способствует повышению уровня развития двигательных навыков у детей.

Литература:

1. Вавилова Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 2011. – 96 с.
2. Васильева М.А. Программа воспитания и обучения в детском саду. – М.: Мозаика – Синтез. 2011. – 240 с.
3. Глазырина Л.Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 2012. – 262 с.
4. Дворкина Н.И. Сопряженное развитие физических качеств и психических процессов детей дошкольного возраста // Современный олимпийский спорт и спорт для всех. – 2009. – Т.1. – С. 230.

ОЗДОРОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ

Галимова Р.З., Баранова Е.М.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

Актуальность проблемы состоит в том, что состояние здоровья подрастающего поколения в настоящее время вызывает особую озабоченность в государстве и обществе. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей ФАМИ, за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в 5 раз и составляет лишь около 10% среди контингента детей, поступающих в школу [2, с.77].

Сегодня 98% новорожденных появляются на свет с риском. Только 4 -5% из них имеют выразительную патологию, остальных же нельзя с уверенностью отнести ни к больным, ни к здоровым.

Результаты разных исследований свидетельствуют о том, что современное состояние здоровья детей дошкольного возраста характеризуется следующими тенденциями: распространённость функциональных отклонений достигает более 70%, хронических заболеваний – 50%, физиологической незрелости – 60% [1, с.45].

Экспериментальное исследование проводилось с сентября 2016 г. по ноябрь 2016 г. на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 87». В экспериментальном исследовании участвовало 46 детей подготовительных групп, 22 ребенка в экспериментальной группе и 24 ребенка в контрольной группе. Для исследования эффективности использования нетрадиционных методов оздоровления детей подготовительной группы нами была использована методика Л.Д. Вавиловой.

Экспериментальная работа по формированию у детей старшего дошкольного возраста физических качеств в проводилась в несколько этапов.

Констатирующий этап эксперимента проводился в сентябре 2016г. и были получены следующие результаты.

Как показывает проведенное тестирование старших дошкольников по силовой выносливости, дети и контрольной, и экспериментальной групп находятся на среднем уровне. В основном дети могут подниматься из положения лежа - максимально мальчики от 10 раз и ниже, девочки от 9 раз и ниже. Высокий уровень, то есть подъем туловища из положения лежа, в обеих группах составляет 16%, то есть только минимальное количество детей имеют высокий уровень. В контрольной группе высокий уровень имеют 21% (5 детей), в экспериментальной группе такой же уровень имеют 3 детей, что составляет 13%. Очень низкий уровень силовой выносливости имеют и экспериментальная, и контрольная группы, соответствующие показатели 23% и 24,5%. С этими детьми необходимо проводить индивидуальную работу, направленную на формирование физических качеств.

Общие показатели по экспериментальной и контрольной групп по развитию силовой выносливости получились следующие: в экспериментальной и контрольной группах 23% детей и 24,5% детей соответственно имеют очень низкий уровень выносливости, т.е. дети, которые не могут выполнить упражнения. В контрольной группе с высоким уровнем детей 21%, а в экспериментальной группе - 13%.

Следующим тестом в нашей работе стал тест № 2. Прыжок в длину с места на выявление скоростно-силовых качеств, который определяется по результатам в прыжках в длину с места. Полученные показатели скоростно-силовых качеств детей экспериментальной и контрольной групп на констатирующем по результатам прыжка в длину с места показал, что результаты в обеих группах не плохие. В экспериментальной группе 32% детей имеют высокий показатель, это говорит о том, что дети прыгают более метра в длину, соблюдая всю технику выполнения прыжка, в контрольной группе этот показатель незначительно выше, и он составляет 33, 5%. Но в тоже время в обеих группах имеются дети с низким показателем прыжка в длину.

На измерение гибкости нами был использован тест № 3. где дошкольники выполняли наклон. Проведенное тестирование показало следующие

результаты: в экспериментальной группе высокий уровень имеют 4 детей, что составляет 18% из них 3 мальчика и 1 девочка, в контрольной группе этот показатель имеют 5 детей, что составило 21% из которых 3 мальчика и 2 девочки. Мы наблюдаем детей с низким уровнем развития в экспериментальной группе и в контрольной группе (по 3 ребенка). Проходя общеобразовательную программу детского сада, дети имеют в обеих группах одинаковые результаты.

На выявление быстроты и ловкости мы провели тест № 4. «Челночный бег 3 x 10 м». По результатам выполнения челночного бега дети показали неплохой результат, в обеих подгруппах имеются дети с высоким уровнем, которые пробегали дистанцию от 72 секунд и ниже, но этот процент в обеих группах составляет 25% - контрольная группа и 27% - экспериментальная группа. Основные дети показали результат выше среднего, то есть пробегали дистанцию от 73сек. до 90 сек. В экспериментальной и контрольной группах имеются дети, у которых очень низкий показатель.

В ходе констатирующего эксперимента нами было выявлено, что у детей подготовительных групп физические качества, такие как сила, выносливость, быстрота, гибкость, ловкость развиты на среднем уровне.

Для улучшения физических качеств необходимо вести систематическую работу с детьми и родителями. Для повышения физических качеств мы использовали в своей работе степ-аэробики, игры и упражнения на релаксацию, игру-медитацию «У озера», круг из степов - озеро. Дети в нем «плещутся», «охлаждаются», «брызгаются», опускают ноги и отдыхают.

После проведенной работы были получены следующие результаты: улучшились результаты в силовой выносливости детей экспериментальной группы. В экспериментальной группе на контрольном этапе отсутствуют дети с низким и очень низким уровнем. Дети могут подниматься из положения, лежа более мальчики от 10 раз и ниже, девочки от 9 раза и ниже. С высоким уровнем, т.е. подъем туловища из положения лежа в экспериментальной группе составляет 50%, было на формирующем этапе 16%, то есть только 11 детей

имеют высокий уровень выносливости. В контрольной группе данный показатель остался на прежнем уровне. Детей с высоким уровнем выносливости на констатирующем этапе эксперимента и контрольном этапе эксперимента - 21% (5 детей).

В экспериментальной группе детей с низким уровнем выносливости нет, в контрольной группе было 23% детей с очень низким уровнем выносливости, то есть детей, которые не могут выполнить упражнения, стало 16%, мы наблюдаем по этому показателю незначительные изменения. В контрольной группе с высоким уровнем - детей 21%, а в экспериментальной группе - 50%. Здесь мы наблюдаем значительные изменения, на формирующем этапе эксперимента этот показатель находился в равном диапазоне.

Следующим тестом в нашей работе стал тест № 2. Прыжок в длину с места на выявление скоростно-силовых качеств, который определяется по результатам в прыжках в длину с места. В экспериментальной группе 50% детей имеют высокий показатель, на констатирующем этапе он составлял 32%. Это говорит о том, что дети прыгают более метра в длину, соблюдая всю технику выполнения прыжка, в контрольной группе этот показатель остался без изменений, он составляет 33, 5%.

На прыжки в длину дети экспериментальной группы находятся на более высоком уровне развития скоростно-силовых качеств. Дети контрольной группы по развитию скоростно-силовых качеств остались практически без изменений. Один ребенок перешел из среднего уровня в уровень выше среднего. Но в тоже время в контрольной группе имеются дети с низким показателем прыжка в длину, в экспериментальной группе после проведенной работы таких детей нет.

На измерение гибкости нами был использован повторно тест № 3, где дошкольники выполняли наклон вперед. Результаты в экспериментальной группе: высокий уровень имеют 8 детей, что составляет 36%, из них 4 мальчика и 4 девочки. В контрольной группе этот показатель имеют 5 детей, что составляет 21%, из которых 3 мальчика и 2 девочки. В контрольной группе этот

показатель остался без изменений. Мы наблюдаем детей с низким уровнем развития - в контрольной группе 1 ребенок. В экспериментальной группе низкий уровень понизился до 0%, высокий уровень повысился до 36%, был 18%.

На выявление быстроты и ловкости на контрольном этапе мы провели тест № 4: «Челночный бег 3 x 10 м». Дети показали неплохой результат, в обеих подгруппах имеются дети с высоким уровнем, которые пробегали дистанцию от 72 секунд и ниже, но этот процент в экспериментальной группе составляет 31% и в контрольной группе 25%, основные дети показали результат выше среднего, то есть пробегали дистанцию от 73сек. до 90 сек. В экспериментальной группе отсутствуют дети с низким показателем.

В ходе контрольного этапа эксперимента нами было выявлено, что у детей экспериментальной группы физические качества такие, как сила, выносливость, быстрота, гибкость, ловкость развиты на более высоком уровне, чем в контрольной группе.

Литература:

1. Вавилова Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 2001. – 196 с.
2. Гейнисман М.Л. Развитие основных двигательных качеств как важнейшее средство оздоровления детей дошкольного возраста – Омск, 2002–324 с.

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗОК

Галимова Р.З., Владимирова А.А.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

Нравственное воспитание осуществляется в детском саду при создании всех условий для того, чтобы дети могли доверчиво полагаться на постоянную заботу и поддержку со стороны взрослых. Только при этом у детей может быть

создано ощущение эмоционального благополучия, и они охотно и непринужденно смогут общаться со сверстниками, ожидая с радостью встречи с ними, дружно играть, делиться с друзьями и взрослыми своими радостями и огорчениями [1,с.167].

Нравственное воспитание представляет собой чрезвычайно сложное и многогранное воздействие на человека, в частности, на ребенка дошкольного возраста. Это и формирование основ моральных качеств растущего человека, и успешное представление педагогом понятий, на основе которых ребенок совершит поступки, соответствующие нормам и интересам общества, и зарождение глубоких нравственных чувств, и накопление ребенком положительного опыта в поведении с окружающими, и его личное отношение ко всем сферам общественной, духовной и практической жизни на земле [5,с.17].

Сказки, являясь художественно-литературными произведениями, одновременно были для трудящихся и областью теоретических обобщений по многим отраслям знаний. Они - сокровищница народной педагогики, более того, у многих сказок суть сочинения педагогическая, т.е. в них содержатся педагогические идеи [2,с.15].

В сказке выражаются нравственные нормы и принципы, эстетические идеалы. Благодаря сказке, дети не только познают, но и откликаются на события и явления окружающего мира, выражают свое отношение к добру и злу, черпают первые впечатления о справедливости [3,с.67].

Сказки позволяют сформировать у ребенка представление о том, что добро побеждает не само по себе, а путем преодоления трудностей. Этот аспект сказки может быть использован для формирования целостного мировоззрения детей, их нравственной, художественной, экологической культуры [4,с.47].

В качестве испытуемых выступили дети старшей группы, в количестве 17 человек. Исследование включало в себя три этапа эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе эксперимента нами проводилась диагностика сформированности у детей нравственных представлений и нравственных чувств. С этой целью были использованы: беседа, наблюдение на занятии детей «Труд в библиотеке», наблюдение за самостоятельной игрой детей, наблюдение за выполнением заданий-упражнений, которые воспитатель давала детям, разделив их на две подгруппы: - упражнение «Нарисуй словесный портрет любимого книжного героя» - выполняла одна подгруппа; - упражнение «Осмысли значение пословицы и составь небольшой рассказ, отражающий её значение» – другая подгруппа. Анкетирование родителей. Индивидуальная беседа с дошкольниками проводилась с целью определения уровня сформированности у детей нравственных представлений и нравственных чувств.

В результате анализа данных всех проведенных методик первый уровень - высокий был установлен у 4 человек (24%), это дети, которые проявляют доброту, отзывчивость, чуткость, легко вступают в контакт с другими детьми, помогают им в игре, труде, занятиях. Стремятся выполнять задания и работу добросовестно, доводят дело до конца. Привлекают в помощь себе товарищей и сами всегда приходят им на помощь, увлекаются занятиями и трудом. Умеют культурно обращаться к сверстникам и взрослым, умеют уступать, если нужно. Сформированы чувство удовлетворения от взаимопомощи в игре и в занятиях, от проявленного внимания, от добросовестного труда, а также другие гуманные чувства.

Второй уровень - средний, у 7 человек (41%), это дети, которые вступают в контакт с другими детьми, помогают им при желании, умеют проявлять добрые чувства, стремятся выполнять задания и работу хорошо, но из-за частой смены положительных и отрицательных эмоциональных состояний у них происходят колебания настроения, а, следовательно, и смена положительных и отрицательных побуждений, им не хватает организованности. Способны доводить до конца свою деятельность лишь в случае помощи других, при советах и поддержке воспитателя, а также в самых привычных условиях.

Испытывают чувство удовлетворения при хорошем исходе дела, но очень огорчаются при неважном исполнении задания или работы, однако не испытывают тяги улучшить результаты и не устанавливают причин неправильного выполнения заданий и поручений. Лишь частично сформированы чувства отзывчивости, взаимопомощи, справедливости, доброжелательности, дружелюбия, культурного общения со сверстниками.

Третий уровень - самый низкий, у 6 человек (35%), которые не знают норм нравственного поведения или, все-таки зная правила и требования, не обнаруживают необходимость их выполнения для себя лично. Дети практически не стремятся к проявлениям отзывчивости, доброты, взаимопомощи, дружелюбия, честности, справедливости, они равнодушны к нарушениям порядка, не доводят начатое дело до конца. Стараются меньше участвовать в совместных занятиях и работе, не стремятся к интересным делам и играм, плохо контактируют с товарищами по группе и детьми из других групп, часто выходят из себя, обижаются при предъявлении требований. Нравственные чувства не сформированы. Анализируя ответы родителей, мы пришли к выводу, что большинство родителей не уделяют особого внимания нравственному воспитанию детей, не создают в семье благоприятные условия для формирования нравственных представлений у детей с помощью художественной литературы, не формируют такие нравственные чувства, как доброта, отзывчивость, чуткость, дружелюбие, взаимопомощь, трудолюбие, добросовестность, соучастие, сострадание, любовь к окружающему миру и родине.

Полученные данные подтверждают необходимость организации формирующего этапа эксперимента.

После проведения формирующего этапа провели контрольное исследование, для которого использовали те же методы диагностики, что и на констатирующем этапе. Данные по экспериментальной группе свидетельствуют, что у большинства детей, участвующих в исследовании, нравственные представления и нравственные чувства в процессе работы со

сказками и другой деятельностью развивались, обогащались и теперь достигли высокого уровня -10 человек (58%), средний уровень у 4 человек (24%) и низкий уровень у 3 человек (18%).

Динамика изменений в уровнях сформированности нравственных чувств в процессе приобщения детей к художественной литературе и другим видам деятельности произошла после формирующего эксперимента

Литература:

1. Курочкина И.Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников. – М., 2001. – 291с.
2. Курочкина И.Н. О культуре поведения и этикете //Дошкольное воспитание – 2003.- № 10. – С.45-48.
3. Кудрявцева Е., Ледовский Н.О нравственном воспитании детей разного пола в группе сверстников// Дошкольное воспитание -2008. - №5. - С. 21-29.
4. Макеева И.П., Чуракова М.Д., Хорева Л.А. Воспитание сказкой. Программа занятий с детьми среднего и старшего дошкольного возраста. Психолого-медико-социальный центр «Феникс» // Сборник практических материалов.- М.: «Планета 2000». – 341 с.
5. Миронова Н.Т. Использование текстов художественной литературы в речевом развитии дошкольников// Дошкольное воспитание - 2009. - №1. - С. 13-18.

РАЗВИТИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО КЛУБА «МАЛЫШ»

Галимова Р.З., Доброва О.В.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

Надо помнить, что до 2 - 3-х лет ребенок не испытывает потребности общения со сверстниками. В этом возрасте взрослый выступает для ребенка партнером по игре, образцом для подражания и удовлетворяет потребность ребенка в доброжелательном внимании и сотрудничестве. Сверстники этого

делать не могут, поскольку сами нуждаются в этом. Поэтому маленький ребенок не может быстро адаптироваться к яслям, так как сильно привязан к маме, а ее исчезновение вызывает бурный протест ребенка, особенно если он впечатлителен и эмоционально чувствительный [2,с.32].

Адаптация - это приспособление организма к новой обстановке, а для ребенка детский сад, несомненно, является новым, еще неизвестным пространством, с новым окружением и новыми отношениями [3, с.58]. Адаптация включает широкий спектр индивидуальных реакций, характер которых зависит от психофизиологических и личностных особенностей ребенка, от сложившихся семейных отношений, от условий пребывания в дошкольном учреждении. Однако можно отметить некоторые закономерности. Адаптация является предпосылкой индивидуализации и социализации личности [1, с.58].

Социальная адаптация относится к разряду междисциплинарных научных понятий. Большой вклад в изучение проблем адаптации личности сделан в отечественной и зарубежной психологии, такими авторами как: М.Р. Битянова, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, А.А. Реан, А. Маслоу, Г. Селье, К. Роджерс, Т. Шибутани, Х. Хартманн и др.

В последние годы все более активно вопросы социальной адаптации рассматриваются в педагогических работах Ш.А. Амонашвили, Г.Ф. Кумарина, А.В. Мудрик, И.П. Подласый и др.[4,с.32].

Если в психологической науке преимущественно изучаются адаптивные свойства личности, характер адаптивных процессов и механизмы приспособления личности к социальной среде, то педагогика интересуется вопросами управления и педагогической поддержки социальной адаптации подрастающего поколения, поиском средств, форм, методов профилактики и коррекции неблагоприятных вариантов адаптации, роль различных институтов социализации в адаптации детей и молодежи [5,с.32].

Проведенное нами эмпирическое исследование по определению формы, методов и условий развития адаптационного потенциала детей раннего возраста выявило следующие результаты.

Результаты опроса родителей детей экспериментальной и контрольной группы на контрольном этапе экспериментального исследования.

Анализ опроса родителей раннего возраста показал, что большинство детей в обеих группах предпочитают играть со сверстниками, а не с игрушками, т. е. у детей выражена потребность в общении со сверстниками. Для контрольной группы, не посещавшей детский клуб «Малыш» до поступления в ДООУ, характерен интерес, внимание к сверстнику и эмоциональные реакции при взаимодействии с ровесником.

Опрос родителей также показал, что для данной группы более характерно объектное отношение между сверстниками. Об этом свидетельствуют признаки, принимаемые за «жестокость» детей.

В контрольной группе также присутствуют признаки внимания к сверстнику и эмоциональные реакции, но более выраженными становятся другие признаки: потребность в общении, инициативные действия, направленные на установление контакта, когда ребенок в большей мере осознает то, что чувствует его собеседник.

Таким образом, для детей экспериментальной группы более характерен объектный аспект взаимодействия, а для детей контрольной группы - субъектный аспект.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что дети экспериментальной группы в большей степени адаптированы к детскому коллективу по сравнению с детьми контрольной группы.

Полученные данные были статистически обработаны с помощью корреляционного анализа (критерий Пирсона), вследствие чего были выявлены корреляционные зависимости между психолого-педагогическими параметрами определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение (Печора К.Л.) и показателями психофизиологической адаптации детей к

условиям дошкольного учреждения в группах детей раннего возраста. Были выявлены следующие значимые корреляционные связи. Фактор «Как засыпает Ваш ребенок» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Сон ребенка» ($r=0,75$). Фактор «Просится ли на горшок» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Эмоциональное состояние ребенка» ($r=-0,63$). Фактор «Как перенес разлуку» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Эмоциональное состояние ребенка» ($r=0,68$).

Таким образом, особенности адаптации детей раннего возраста контрольной группы определяются психофизиологическими особенностями детей. Для детей данного возраста характерны переживания из-за разлуки с матерью.

Фактор «Что Вы делаете, чтобы ребенок заснул» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Сон ребенка» ($r=0,80$). Фактор «Какова длительность сна» имеет положительную корреляционную связь с факторами: фактор «Сон ребенка» ($r=0,68$). Фактор, «Какой аппетит у Вашего ребенка» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Аппетит ребенка» ($r=0,87$). Фактор «Проявляет ли интерес к игрушкам, новым предметам и дома, и в незнакомой обстановке» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Эмоциональное состояние ребенка» ($r=0,91$). Фактор «Инициативен ли в отношении с детьми» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Эмоциональное состояние ребенка» ($r=0,63$). Фактор «Был ли опыт разлуки с близкими» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Социальные контакты ребенка» ($r=0,68$). Фактор «Как перенес разлуку» имеет положительную корреляционную связь с фактором «Эмоциональное состояние ребенка» ($r=0,80$).

Таким образом, особенности адаптации детей раннего возраста данной группы определяются не только психофизиологическими особенностями детей. Для детей данной группы значимо общение со сверстниками. Для этих детей вызывает интерес новая обстановка, новые предметы. При этом для детей

экспериментальной группы также характерны переживания из-за разлуки с матерью, как и для детей контрольной группы.

Результат диагностики уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению в экспериментальной группе показал высокий уровень адаптированности. У детей преобладает радостное или устойчиво спокойное эмоциональное состояние. Они активно контактируют с взрослыми, детьми, окружающими предметами, быстро адаптируются к новым условиям (незнакомый взрослый, группа сверстников, новое помещение).

Литература:

1. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации / Сост. Н.В. Соколовская. - Волгоград: Учитель, 2008. — 188 с.
2. Божович Л.Н. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Проспект, 2002. — 414 с.
3. Буре Р.Н. Социальное развитие ребенка / Под ред. О.Л. Зверевой. - М.: Просвещение, 2004. — 226 с.
4. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад. - М.: Просвещение, 2004. - 170 с.
5. Гуров В.Н. Содержание и организация социальной адаптации личности ребенка в дошкольном учреждении. - Ставрополь, 2005. - 198 с.

ХАРАКТЕРИСТИКИ МЫШЛЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Галимова Р.З., Белавина С.В.

г. Нижнекамск, ГАПО «Агропромышленный колледж»,

*г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова
(ИЭУП)*

Проблема умственно отсталых детей существует во всем мире на протяжении многих десятилетий, но особенно остро стоит у нас в стране. Внимание к проблемам умственной отсталости вызвано тем, что количество

детей с данным заболеванием не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира, а особенно России. Это обстоятельство говорит об актуальности и необходимости рассмотрения умственно отсталых детей в современных условиях. Исследования А.Р. Лурии, В.И. Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер и др. показали, что у умственно отсталых детей имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом.

«Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей» [2, с. 250].

В словаре С.Ю. Головина умственная отсталость понимается как «нарушение общего психического и интеллектуального развития, которое обусловлено недостаточностью центральной нервной системы и имеет стойкий необратимый характер» [1, с. 471].

Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных процессов. Главным недостатком является нарушение и недоразвитие мышления.

Актуальность изучения особенностей мышления умственно отсталых детей подросткового возраста определяется недостаточной разработанностью теоретических и прикладных аспектов данных особенностей. Проблема особенностей мышления умственно отсталых детей подросткового возраста обсуждалась в психологии неоднократно и с самых различных точек зрения, она является предметом научного исследования психологов, дефектологов, педагогов в течение многих лет. В связи с актуальностью рассматриваемой

темы нами было проведено экспериментальное исследование особенностей мышления умственно отсталых детей старшего подросткового возраста.

Для того, чтобы лучше изучить особенности мышления умственно отсталого ребенка, необходимо сравнить его с нормальным сверстником. По этой причине мы исследовали как умственно отсталых, так и здоровых детей подросткового возраста. В связи с этим в нашем исследовании были выделены две группы детей: 1 группа – дети подросткового возраста, страдающие умственной отсталостью в форме дебильности (30 человек); 2 группа – здоровые дети того же возраста (30 человек).

В результате использования данной методики было установлено:

Умственно отсталые дети подросткового возраста, принимавшие участие в исследовании, не в состоянии решить простые задачи, в связи со своей болезнью они не понимают инструкции. В эксперименте, как правило, дети правильно решали первые три-четыре задачи и начинали ошибаться по мере перехода к более трудным задачам.

Неумение справиться с задачей дает некоторое основание для суждения о степени интеллектуальной недостаточности ребенка.

Однако при исследовании выяснилось, что детям первой группы испытуемых иногда удавалось правильное решение задач средней трудности, но они не могли объяснить и мотивировать свои решения, не могли найти слово для обозначения трех объединяемых предметов.

В исследовании мы выявили конкретность мышления умственно отсталых детей, которая обнаруживается в том, что дети пытаются идти по пути ситуационного объединения предметов. Невозможность выполнения задания в обобщенном плане, неумение отвлечься от отдельных конкретных свойств предметов связаны с тем, что больные не могут усвоить условности, скрытые в задании.

Нередко сразу же после ознакомления с инструкцией умственно отсталые дети протестуют: «Здесь ничего лишнего нет, все предметы нужны». Так, например, вместо того, чтобы на карточке с изображениями часов, весов,

термометра и очков, исключить очки, а остальное назвать измерительными приборами, умственно отсталые дети говорили, что ничего на этой карточке исключать не нужно, так как, надев на глаза очки, человек может лучше увидеть показатели весов, часов и термометра. Другой испытуемый из этой группы при предъявлении тех же предметов (термометр, часы, весы, очки) заявляет, что надо удалить термометр, так как он «нужен только больному человеку».

В качестве еще одного примера можно привести следующий пример:

При предъявлении карточки, на которой изображены три пары часов и монета, один из умственно отсталых испытуемых не соглашался исключить деньги, объясняя это тем, что деньги не лишние: «без денег не проживешь, потом ведь только на деньги можно купить часы».

Когда же в процессе исследования экспериментатор объяснил, что монета здесь лишняя, другой ребенок первой группы серьезно протестовал и старался доказать общность часов и денег тем, что «и часы, и деньги я могу положить в карман».

При предъявлении четырех предметов, из которых три относятся к источникам искусственного света (керосиновая лампа, свеча, электрическая лампочка) и один – естественного (солнца), многие дети с нарушениями интеллекта выделяли в качестве лишнего предмета керосиновую лампу, объясняя, что сейчас она уже не нужна («сейчас везде есть электричество»). Другие умственно отсталые дети по тем же мотивам считают, что лишней является свечка.

При предъявлении изображений ботинка, туфли, сапога и ноги одна девочка с нарушенным интеллектом сказала: «Вот здесь нет ничего лишнего. Это человеческая нога, на нее можно и туфлю, и ботинок, и сапог». Когда же экспериментатор предложил исключить ногу, так как она является частью тела, а остальные три предмета представляют собой обувь, больная засмеялась: «Что это вы шутите? Разве можно ногу удалить? Если бы не было у человека ноги, то зачем ему нужна обувь?»

В результате использования методики «Исключение понятий» следует также отметить, что некоторые умственно отсталые дети не могли понять самого смысла предлагаемой задачи. Они не могли усвоить то, что для исключения четвертого предмета необходимо три оставшихся предмета объединить по какому-то признаку, принципу. Таким образом, сама операция классификации и исключения оказалась им не под силу.

Основной процент умственно отсталых детей, участвующих в нашем исследовании (73,3%) отличаются низким уровнем развития способности к обобщению, для 26,7% свойственен средний уровень.

При этом ни у одного из испытуемых данной группы не выявлено высокого уровня развития рассматриваемой особенности мышления.

Итак, проанализировав ответы испытуемых с умственной отсталостью, можно сделать вывод: У данных подростков очень слабо развито (практически не развито) такая особенность мышления, как обобщение.

Что касается здоровых детей, то практически все испытуемые второй группы справились с заданиями успешно. На всех этапах испытуемые – подростки второй группы практически не допускали ошибок, отстаивали свои принципы объединения карточек в группы, причём логические доводы в пользу той или иной группы позволили судить об интересах и увлечениях школьников. К помощи экспериментатора испытуемые прибегали редко, предпочитая проводить необходимые объединения самостоятельно. Обобщающие признаки назывались адекватно. Всё выше перечисленное даёт основание считать, что испытуемые достигли уровня обобщённости мышления, способны ориентироваться не только на существенные признаки, но и учитывать их иерархии, использовать существенные связи между понятиями. Мышление испытуемых подростков характеризуется использованием обобщенных ориентиров и протекает на категориальном уровне. Для 70% здоровых испытуемых характерен высокий уровень развития способности к обобщению, 30% – средний.

При этом не отмечено ни одного испытуемого данной группы с низким уровнем развития исследуемой особенности. Таким образом, анализ полученных данных второй группы, позволяет сделать вывод: здоровые испытуемые, принимавшие участие в нашем исследовании, соответствуют развитию своего возраста и даже превышают его.

Сравнительный анализ способности к обобщению или конкретность обобщенного мышления двух групп испытуемых по методике «Исключение понятий». В результате обработки мы выявили, что около 70% умственно отсталым испытуемым свойственен низкий уровень развития способности к обобщениям, в то время как такой же процент здоровых испытуемых показал высокий уровень. Итак, подводя итоги исследования таких операций мышления, как классификация и исключение, следует: По сравнению со здоровыми испытуемыми у умственно отсталых детей слабо развита конкретность обобщенного мышления, а значит, болезнь влияет на данную особенность мышления.

Количественные результаты, полученные при использовании методики «Исключение понятий» у большинства испытуемых первой группы, а именно у 66,7% от общего числа был выявлен низкий уровень развития такой особенности мышления, как сравнение. При этом у 23,3% установлен средний уровень, а для 10% характерен низкий уровень развития данной особенности. Итак, для большинства детей, страдающих умственной отсталостью и участвующих в нашем эксперименте характерен низкий уровень обобщения.

Что касается здоровой выборки испытуемых, то основной части из них не составило никакого труда выполнять задания предложенной методики. Они с удовольствием сравнивали понятия, отвечали правильно, проявляя адекватную реакцию на предложение сравнить несравнимые понятия. Для 60% испытуемых второй группы свойственен средний уровень развития способности к сравнениям, 33,3% – высокий, а лишь 6,7% – низкий. Итак, исходя из результатов исследования, следует, что две группы испытуемых

существенно отличаются между собой в уровне развития способности к сравнениям.

Литература:

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М.: Харвест, 2008. – 554 с.
2. Козаморова М., Талипова О.А. Изучение гендерной идентичности современных подростков. В сборнике: Тенденции закономерности развития современного российского общества: Экономика, политика, социально-культурная и правовая сфера. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. - Казань: «Познание», 2016. - С. 217-218.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Галимова Р.З., Амирова А.Х.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

В настоящее время перед нашим обществом как никогда остро стоит задача воспитания творческой личности. Объективные преобразования, происходящие во всех сферах жизнедеятельности нашего общества, вызывают потребность в исследованиях, раскрывающих разнообразные факторы влияния на развитие творческих способностей личности. Основной целью современного ДОУ является воспитание у детей самостоятельности и творческой инициативы. Воспитательно-образовательный процесс должен быть направлен на формирование творческих способностей детей. В педагогических исследованиях подчеркивается самоценность и значимость дошкольного возраста для развития творческих способностей [2,с. 17].

Особое внимание к формированию словесного творчества дошкольника, как основе речевого развития детей, прослеживается в работах Ф.А. Сохина, который рассматривал развитие речи дошкольников в системе умственного воспитания, и особое внимание уделял организации занятий детей по развитию

словесного творчества. О.С. Ушакова видела основу словесного творчества в развитии языковой чуткости ребенка, поэтому уделяла особое внимание творческим заданиям, которые помогают детям не только понять значение слова, но и его образность, символику, поэтику. В.И. Яшина, М.М. Алексеева систематизировали методы работы по развитию словесного творчества дошкольников [1, с. 27].

В Институте дошкольного воспитания Академии педагогических наук проблема развития воображения и творчества всесторонне исследовалась как развитие творческих способностей в познавательной и эмоционально-волевой сфере (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.В. Холмовская, В.В. Давыдов, Н.Н. Поддьяков, Т.А. Репина, О.М. Дьяченко, К.В. Тарасова), как развитие воображения в игре (Р.И. Жуковская, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, Р.А. Иванкова), формирование творчества в разных видах художественной деятельности (Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, О.С. Ушакова).

Единственным источником деятельности воображения является окружающий мир. Поэтому творческая деятельность находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия представлений, жизненного опыта, дающих материал для фантазий.

Восприятие литературных произведений, понимание его содержания и средств художественной выразительности рассматривалось в разных аспектах психологами и лингвистами (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М. Арнаудов, П.М. Якобсон, О.И. Никифорова, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, М.М. Бахтин).

По данным ряда исследований, процесс восприятия произведений искусства требует определенного творчества (Д.Н. Овсяннико-Куликовский), он связан с активной ответной позицией воспринимающего (М.М. Бахтин), пониманием логики изложения поступков героев художественного произведения (П.Я. Гальперин). Художественное восприятие должно быть «думающим» (П.М. Якобсон); оно включает осознание идейного содержания,

эстетическую оценку литературного текста и последующий эмоциональный отклик (О.И. Никифорова).

Восприятие ребенком сложного комплекса семантической информации, идей, настроений, которые несет в себе художественное произведение, зависит от многих причин - общего развития личности ребенка, его ориентировки в окружающей жизни, речевого воспитания, сформированности художественных способностей [3, с. 127].

Организация исследования: опытно-экспериментальная работа велась на базе ДООУ № 50 города Нижнекамска в старшей группе. В экспериментальном исследовании принимало участие 20 человек в возрасте 5-6 лет. Старшую группу разделили на две подгруппы: экспериментальную и контрольную. Экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе осуществлялся теоретический анализ литературы, определялись основная идея, гипотеза, задачи и методы исследования.

На втором этапе составлялась методика исследования, проводился констатирующий этап эксперимента.

На третьем этапе проводилось экспериментальное обучение и контрольный срез, обобщался и систематизировался полученный материал, формулировались выводы.

Результаты исследования особенностей восприятия сказок, словесного творчества и развития связной речи старших дошкольников показали, что в процентном соотношении из 10 детей 30% владеют данным критерием на среднем уровне, 70% - на низком уровне. Ни один ребенок экспериментальной группы не достиг высокого уровня развития. В контрольной группе 40% детей владеют данными критериями на среднем уровне, 60% - на низком уровне. На высоком уровне – не оказалось ни одного ребенка.

Уровни восприятия сказки (экспериментальная группа) в экспериментальной и контрольной группах. В процентном соотношении 30% детей экспериментальной группы и 40% детей контрольной группы имеют

средний уровень восприятия сказки, остальные (70% детей экспериментальной группы и 60% детей контрольной группы) – низкий.

Результаты исследования уровней словесного творчества обеих групп. Примерно одинаковое количество детей (30% детей экспериментальной группы и 40% детей контрольной группы) находятся на среднем уровне развития. Соответственно 70% детей экспериментальной группы и 60% детей контрольной группы имеют низкий уровень развития этого критерия. Анализ полученных результатов показал невысокий уровень развития словесного творчества детей и позволил определить пути дальнейшей работы.

Для изучения особенностей восприятия сказки нами был проведен тест «Нарисуй сказку». Для исследования уровня развития словесного творчества был проведен тест «Сочини сказку». По результатам констатирующего эксперимента 60% детей на предложение придумать сказку просто привели нам знакомые им сказки; 40% детей попытались придумать сказку.

В ДОУ была разработана система педагогических мероприятий по развитию словесного творчества, включающая три этапа, перспективный план развития словесного творчества у старших дошкольников в процессе ознакомления со сказками. Оценивая эффективность проведенной работы, мы пользовались критериями, разработанными на констатирующем этапе.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

Высокий уровень сформированности словесного творчества выявлен у 4 детей (в контрольной группе) и у 1 ребенка (в экспериментальной группе), что соответственно в процентах представляет 40 % и 10% детей от общего числа детей в подгруппах. Эти дети самостоятельно справились со всеми заданиями, показали высокий уровень развития творческих способностей. Их сочинения характеризуются композиционной целостностью и целенаправленностью изложения. Эти дети грамматически правильно строят предложения, используют как простые, так и сложные предложения, а также в их сочинениях присутствуют разнообразные лексические средства.

Средний уровень развития словесного творчества имеет место у 4 детей экспериментальной группы (40%) и у 5 детей контрольной группы (50%). Эти дети также проявили самостоятельность в процессе сочинения, но у них еще частично нарушена логика изложения и композиционная целостность.

Низкий уровень выявлен у 5-х детей экспериментальной группы (50%) и у 1 ребенка контрольной группы (10%). Эти дети пытаются проявлять самостоятельность в сочинении, задания их заинтересовали, но их произведения еще небольшие, нарушена композиционная целостность.

Чтобы выявить эффективность проведенной работы, мы проанализировали и сопоставили данные констатирующего этапа и контрольного среза исследования и получили следующие результаты: количество детей с высоким уровнем сформированности словесного творчества увеличилось до 4 человек в контрольной группе (1 ребенок – из экспериментальной группы); количество детей со средним уровнем развития данного умения увеличилось с 3 человек до 4 в экспериментальной группе и с 4 человек до 5 человек в контрольной группе; количество детей с низким уровнем сформированности данного умения снизилось с 7 человек до 5 в экспериментальной группе и с 6 человек до 1 человека в контрольной группе.

Исходя из полученных нами результатов, можно сделать вывод, что специально организованная поэтапная работа, проводимая в разных аспектах, способствует развитию словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста. Данные контрольного среза это подтверждают, так как увеличилось количество детей с высоким и средним уровнем развития словесного творчества.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

2. Галимова Р.З. Исследование профессионального становления педагогов во взаимодействии со школьным психологом / VI Международные Махмутовские чтения: сборник статей. – Казань: Издательство Казанский университет, 2016. – С. 119-122.

3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ МарТ, 2005. – 448 с.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ МЫШЛЕНИЯ

Галялиева В.Н., Нафикова А.Я.

Республика Татарстан, с. Сарманово, МБОУ «Сармановская гимназия»

Не сравнивай! Живущий не сравним...

О. Мандельштам

Общепринято, что ребенок 6-7 лет готов к школьному обучению независимо от половой принадлежности. Так, девочки и мальчики одинаково работают на уроках и должны отвечать общим требованиям школы. Очевидно, что дети разного пола и разного типа функциональной асимметрии мозга по-разному воспринимают учебную информацию.

У девочек достаточно лояльное отношение к формам и содержанию учебной работы, а в целом критическое к социальным формам. У мальчиков же резко выражен негативизм не только к системе школьных взаимоотношений, но и к учебной работе вообще.

В силу биологических и психофизиологических свойств девочки являются более конформными и внушаемыми, чем мальчики. Их восприятие более детализировано, отсюда большая чувствительность к внешней упорядоченности, а мышление более конкретно и прагматично, что ориентирует на получение необходимого результата.

Учителя математики свидетельствуют, что девочки легче справляются с алгеброй, а мальчики с геометрией. Мальчики превосходят девочек по пространственным способностям.

Девочки превосходят мальчиков по вербальным способностям. Они не отличаются от мальчиков по скорости овладения речью, но после двух лет девочки, в среднем, более охотно разговаривают с другими детьми, их речь правильная и сложная. Так, девочки лучше решают задания, в которых требуется найти словарные аналогии. У девочек выше беглость речи, они лучше и быстрее понимают письменный текст.

Мужской пол более сообразителен, находчив, изобретателен, чем женский. Женский пол более адаптируемый, чем мужской.

Мальчики более ориентированы на информацию, а девочки – на отношения между людьми. Мальчики чаще задают взрослым вопросы ради получения конкретного ответа, а девочки ради установления контакта. Во время ответов на уроках мальчики смотрят в парту, в сторону или перед собой, а девочки – в лицо учителю, ищут подтверждения правильности, ждут одобрения.

Специалисты отмечают, что время, необходимое для вхождения в урок зависит от пола. Девочки быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. Мальчики вработываются долго и на учителя смотрят редко. К тому времени, когда мальчики достигают пика работоспособности, девочки уже начинают уставать. Учитель же в это время снижает нагрузку, урок входит в другую фазу. Ключевой для урока материал и пик работоспособности мальчиков не совпадают.

Мальчики лучше выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи, они лучше работают, если нужно решить принципиально новую задачу. Они могут найти нестандартное решение математической задачи, но сделать ошибку в вычислениях и получить в результате двойку.

Девочки обычно лучше выполняют типовые шаблонные задачи. А это именно то, что требуется в школе. Сначала детям объясняют, как надо решать задачу, затем решается серия шаблонных заданий. Исключается этап поиска. Минимальные требования к новаторству, максимальные – к тщательности

исполнения. Этот метод хорош для девочек, мальчик же должен участвовать в поиске решения задачи.

Психологи считают, что девочки превосходят мальчиков в речевых заданиях. Даже изначально неречевые задачи они могут решить речевым способом. Мальчики превосходят девочек в видео пространственных умениях, а это требует высокой познавательной активности.

Необходимо учитывать особенности эмоциональной сферы мальчиков. Мама, воспитатель – женщина, учитель – женщина долго ругают мальчика, нагнетают эмоции, сердятся на то, что он не переживает вместе с ними, остается равнодушен к их словам, в то время как внешнее равнодушие мальчика объясняется тем, что у него уже прошел пик эмоциональной активности на первых минутах разговора. Он не способен долго удерживать эмоциональное напряжение, он отключил слуховое восприятие, информация до него не доходит. Хотите добиться воспитательного эффекта, ограничьте длину нотаций, но сделайте ее емкой по смыслу, так как мозг мальчика очень избирательно реагирует на эмоциональные воздействия. Объясняйте ситуацию коротко и конкретно.

У девочек отметки за год по разным предметам отличаются незначительно, обычно не более чем на один балл. У мальчиков дневники пестрят и «тройками», и «четверками», и «пятерками». Возможно, это связано с тем, что мальчики болезненно реагируют на необходимость использовать разные типы мышления на разных уроках.

Можно сказать, что в детстве мальчики более правополушарные, чем девочки, но с возрастом у мужчин левое полушарие по уровню своего функционального развития начинает лидировать. Мужчины становятся более левополушарными, чем женщины.

Таким образом, деятельность учителя по развитию мыслительных процессов школьников должна учитывать не только врожденные способности функциональной организации мозга, но и половые различия в латерализации полушарий.

Литература:

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование.- СПб.: Питер, 2001.
2. Безруких Т.М. Психофизиология ребенка. - М.: Мысль, 2000.
3. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей. - СПб.: Речь, 2001.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Гернега К.С., Болгова К.В.

*г. Челябинск, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(Национальный исследовательский университет)»*

За последние годы в России произошло значительное качественное ухудшение здоровья учащихся различного уровня.

По данным исследований А.Н. Горлова, лишь 10% выпускников могут считаться здоровыми, 40% имеют различную хроническую патологию. У каждого второго учащегося выявлено сочетание нескольких хронических заболеваний. За период обучения число студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата увеличивается в 1,5–2 раза, с нервными болезнями – в 2 раза, с аллергическими болезнями – в 3 раза, с близорукостью – в 5 раз. Заметно возросла заболеваемость подростков: по результатам профилактических осмотров различные заболевания регистрируются у 94,5% подростков. В результате всего вышесказанного проблема здоровьесбережения учащихся является актуальной в настоящее время [2].

Здоровьесберегающие технологии в образовании – это система мер по сохранению и укреплению здоровья учащихся. Эта система состоит из методов, приемов, способов решения задач здоровьесбережения. Среди многочисленных факторов, оказывающих влияние на показатели состояния здоровья и заболеваемости, факторы образовательной среды составляют до 30%. В настоящее время основными факторами риска считаются усложнение

образовательного стандарта, отсутствие повсеместного мониторинга здоровья, несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса, социально-экономические условия жизни [1].

Решению этой проблемы посвящено большое количество научных статей и нормативных документов. Все эти документы отражают многообразие здоровьесберегающих технологий и способы их применения [4].

Однако в связи с техническим прогрессом в образовательных учреждениях внедряются всякого рода инновационные технологии, т.е. появляются компьютерные классы и лаборатории различного уровня, оснащенные современными приборами и устройствами. Данные помещения являются как неотъемлемым элементом для подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, так и местом повышенной опасности для здоровья учащихся. В этих образовательных аудиториях студенты могут подвергаться дополнительной нагрузке на зрение, также возникает вероятность попадания под действие электрического тока и электромагнитного поля. Помимо этого, возможно получение ожогов и других травм от работы оборудования [3].

В итоге возникает проблема здоровьесбережения студентов в условиях интенсивного внедрения инновационных технологий в образовательный процесс. Существует некоторый перечень здоровьесберегающих технологий, которые необходимо применять в вышеупомянутых образовательных помещениях:

- применение современной мебели (компьютерные столы, вращающиеся и регулирующие по высоте стулья);
- применение нормативных документов (нормирование времени работы за компьютером, времени отдыха, разработка инструкций по технике безопасности);
- применение заземления компьютерных столов и лабораторных стендов;

- использование защитных кожухов для защиты от вращающихся деталей;
- применение изолированных токоведущих частей;
- поддержание в надлежащих условиях электропроводки помещения;
- применение современных норм освещенности помещения;
- создание оптимального микроклимата (разведение растений, проветривание помещений, применение систем кондиционирования воздуха);
- проведение аттестации рабочих мест студентов;
- проведение инструктажей при допуске, как к работе, так и во время её проведения;
- применение современных методик преподавания;
- проведение бесед на тему «Здоровьесбережение».

Использование всех вышеназванных ЗСТ помогает сохранить здоровье студентов. Однако полезное использование этих технологий возможно только при наличии квалифицированного административного, учебно-вспомогательного и профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения.

Литература:

1. Гернега К.С. Здоровьесбережение личности студента в условиях высшего профессионального образования // Человекоориентированное управление сбережением личных энергоресурсов участников образования: материалы международной научно-практической конференции – Челябинск, 2014. – С. 155-157.

2. Горлов А.Н. Здоровьесберегающие технологии в вузах в условиях внедрения инновационных технологий в образовательный процесс // Известия юго-западного государственного университета. – Курск, 2015. – С. 300-302.

3. Мара Н.Л. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе // Проблемы высшего образования. – Хабаровск, 2016. – С. 93-96.

4. Соловьёв В.Н. Педагогические, адаптационные и здоровьесберегающие технологии управления учебным процессом // *Фундаментальные исследования*. – Москва, 2016.- С. 356-368.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Гернега К.С., Ватагина И.Н.

*г. Челябинск, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(Национальный исследовательский университет)»*

Процесс выявления, обучения и развития одаренных детей составляет одну из главных задач современного отечественного образования. Актуальность работы с одаренными детьми определяется несколькими обстоятельствами: осознанием обществом «человеческого потенциала» как важнейшей предпосылки и основного ресурса своего развития; ускорением динамики жизни, увеличением информационной и эмоциональной нагрузок на человека, множеством проблем, решение которых требует огромных интеллектуальных усилий; требованиями социума к профессиональной деятельности личности, которая должна быть творческой, активной, социально ответственной, с развитым интеллектом, высокообразованной и др. Особое место в формировании такой личности занимает психолого-педагогическая работа с одаренными детьми [1].

Согласно рабочей концепции: одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности. Одаренный ребенок - это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Детский возраст - период становления способностей и личности. Это время глубоких

интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления - одаренности. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности. Одним из постоянно дискутирующихся вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, является вопрос о частоте проявления детской одаренности [6].

Теплов Б.М. считал, что нельзя говорить об одаренности вообще, а можно говорить об одаренности к какой-нибудь деятельности, он понимал одаренность как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении деятельности» [7]. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся – комплексная педагогическая, психологическая, медицинская, социальная проблема, поэтому её решение возможно лишь при объединении усилий специалистов разного профиля. С такими детьми должны работать многие специалисты, об этом в своих трудах говорят М.Н. Акимова, Ю.Д. Бабаева, М.М. Безруких, М.Р. Битянова, М.И. Буянов, Н.П. Вайзман, А.И. Доровской, В.Т. Козлова, В.Б. Новичкова., Н.Б. Шумакова, Е.Л. Яковлева и др.

Организация психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся выделяется рядом исследователей в качестве необходимого условия развития потенциальных способностей одаренных школьников.

Э.Ф. Зеер отмечает, что психологическое сопровождение – это движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание возможных путей, помощь и поддержка [2]. Сопровождение – это способ включения индивида в процесс взаимодействия с целью создания условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов взаимодействия. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей – это система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития ребенка. В условиях школы оно является особенно актуальным, так как является гарантом в обеспечении его высокого качества.

Осознавая актуальность данной проблемы, группа отечественных ученых разработала рабочую концепцию одаренности. Представление об одаренности, изложенное в данной концепции, в значительной степени расходится с привычным представлением об одаренности как высоком уровне развития конкретных (прежде всего умственных) способностей ребенка: одаренность трактуется здесь как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализовано индивидуальное дарование. Такой подход делает приоритетной задачу воспитания, а не просто обучения одаренного ребенка [6].

Известный исследователь способностей Н.С. Лейтес предлагает различать три категории способных детей:

1. Учащиеся с ранним подъёмом интеллекта.
2. Дети с ярким проявлением способностей к отдельным школьным наукам и видам деятельности (в том числе и внешкольной).
3. Дети с потенциальными признаками одарённости [4].

Следовательно, создаваемые условия по психолого-педагогическому сопровождению одарённых учащихся в рамках общего образования должны предусматривать: совершенствование когнитивных, поведенческих, эмоциональных и мотивационных сфер личности, а также обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса за счёт включения в него предметных, надпредметных и метапредметных знаний и умений. Необходимо предусматривать использование современных источников информации, а также включение личностно-ориентированных технологий обучения, которые должны способствовать развитию самопознания и социализации личности

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка

Рассмотрим возможные направления работы школьного психолога в образовательном учреждении, специализирующемся на обучении и психологическом развитии одаренных детей и подростков. В работе со

школьниками наибольшее значение, с нашей точки зрения, имеют следующие направления психологической деятельности:

1. Помощь школьникам в социально-психологической адаптации. Обучаясь в специальных заведениях, общаясь в своей культурной среде, одаренные дети нередко испытывают трудности в общении, построении взаимоотношений, организации формального социального взаимодействия за рамками такой среды. В задачи психолога должна входить работа, направленная на расширение социального опыта школьников, осознание особенностей различных форм социальных контактов, расширение репертуара их социального поведения. В работе с подростками важное значение приобретает работа, направленная на формирование адекватных отношений с противоположным полом.

2. Организация в школе психологической среды, поддерживающей и развивающей идею уникальности каждого школьника, ценности и значимости его способностей и возможностей. Именно такая психологическая обстановка, в противовес конкуренции, самоутверждению за счет других, позволит максимально раскрыть потенциал каждого ученика.

3. Организация специальных условий для всестороннего, целостного психологического развития школьников. Необходимо развивать все стороны психического мира, личности одаренных учеников, не превращая их в стартовую площадку, «материальную базу» для развития пусть уникальной, но лишь отдельной грани его индивидуальности.

4. Оказание школьникам методической, технологической помощи в развитии различных психологических особенностей и свойств, совершенствовании своих способностей. Психолог может оказать школьникам серьезную помощь в выработке навыков саморазвития, самосовершенствования, самовоспитания. В подростковом возрасте практически все школьники испытывают интерес к анализу и развитию самих себя, у одаренных детей такие потребности часто особенно выражены.

5. Психопрофилактическая работа. В учреждениях, ориентированных на

обучение одаренных детей, особенно важно следить за соблюдением педагогами, школьной администрацией, родителями некоторых психофизических возрастных норм, не допускать значительной интеллектуальной, информационной, физиологической перегрузки школьников [5].

Следовательно, создаваемые условия по психолого-педагогическому сопровождению одарённых учащихся в рамках общего образования должны предусматривать: совершенствование когнитивных, поведенческих, эмоциональных и мотивационных сфер личности, а также обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса за счёт включения в него предметных, надпредметных и метапредметных знаний и умений. Необходимо предусматривать использование современных источников информации, а также включение личностно-ориентированных технологий обучения, которые должны способствовать развитию самопознания и социализации личности.

Литература:

1. Гернега К.С. Развитие инновационной деятельности в высшем учебном заведении // Образование и наука в современных условиях: материалы международной научно-практической конференции - Чебоксары, 22 октября 2014. – С. 47-49.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. –125 с.
3. Лебедева В.П., В.И. Панов. Учителю об одаренных детях: пособие для учителя. М.: Молодая гвардия, 2013. –354с.
4. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2011. – 416 с.
5. Психология одаренности: от теории к практике. – М.: Ин-т психологии РАН, 2010. – 96 с.
6. Рабочая концепция одаренности. – М.: Магистр, 2008. – 68с.
7. Теплов Б.М. Способность и одаренность. Т.1. – М., 2012. – 461 с.

МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОРРЕКЦИИ СЕМЕЙНЫХ ДИСФУНКЦИЙ И ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА

Гернега К.С., Дик А.А.

г. Челябинск, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(Национальный исследовательский университет)»

Социальное сиротство является одной из наиболее болезненных проблем современного российского общества. По данным Министерства образования РФ, численность детей, оставшихся без попечения родителей в конце 2015 г., составила 481921 человек [2].

М.А. Галагузова, Ю.В. и Т.А. Васильковы под «социальными сиротами» понимают детей (до 18 лет), которые имеют биологических родителей, но те по каким-либо причинам не занимаются воспитанием и содержанием ребенка и не заботятся о нем. Такие семьи не выполняют своих основных функций. Многие авторы, в их числе Л.И. Божович, В.Я. Титаренко, И.В. Борисова, М. Земская, З. Матейчик, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, отмечают, что семья является важнейшим институтом социализации, а внутрисемейные отношения играют особую роль в формировании личности.

Результаты специальных исследований, проведенные под руководством В.И. Брутман, показывают, что отказ родителей от участия в процессе воспитания ребенка – сложное явление, в котором присутствуют социальные, экономические, нравственные, семейные, а главное – психологические факторы [1].

Социальная работа рассматривает влияние каждого из вышеперечисленных факторов на развитие семейных отношений, благодаря чему имеет многоаспектный характер. Эта деятельность направлена на решение потребностей семьи и ее социального окружения.

Сегодня нет единых подходов к практике социальной работы с семьей, но можно обозначить основные стратегии:

- акцент на моделях взаимодействия между личностью и ее окружением;

- системный подход к семье: осмысление структурного взаимодействия, связей, содержания, форм организации;

- подход к семье как к единице изменения, осмысление способов корректировки ситуации;

- «активно-терапевтический» подход включают в себя активные формы вмешательства: переструктурирование семейных связей, введение новых брачно-семейных ролей, распределение домашних обязанностей и т.д.;

- концентрирование работы на принципе «здесь и теперь», изменение установок и взглядов на семейные отношения, поведение брачных партнеров.

Цель социальной работы - сохранение семьи как социального института в целом и каждой конкретной семьи, нуждающейся в поддержке. Технологии социальной работы можно разделить на экстренные, то есть направленные на выживание семьи (экстренная помощь, срочная социальная помощь, немедленное удаление из семьи детей, находящихся в опасности или оставленных без попечения родителей) и социальную работу, направленную на поддержание стабильности, развитие семьи и ее членов [4].

Защита более слабых членов семьи, в первую очередь детей, от жестокого обращения - одна из важнейших задач социального работника. В ходе работы проводятся социально-психологическое консультирование семьи с целью устранения взаимного непонимания, непродуктивных видов семейного взаимодействия, конфликтности во взаимоотношениях; социально-правовое консультирование, которое позволяет семье осознать и научиться отстаивать свои права во взаимоотношениях с социальной средой; педагогическое консультирование.

Большое значение имеют также психокоррекционные мероприятия, изменения самооценок взрослых и детей, устранение негативных стереотипов и выработка доброжелательного и уважительного отношения друг к другу. Нередко такая деятельность содержит и собственно социальные компоненты — например, оказание помощи в трудоустройстве родителей, улучшении жилищных условий.

Социальная работа с кризисной семьей начинается с тщательного изучения действительной проблемы, ознакомления с особенностями личностей супругов, их семейных и брачных установок. Серьезное расхождение в семейно-брачных установках может оставаться не выявленным довольно долго, однако в переломные, узловые моменты развития семейной жизни или под влиянием внешних трудностей может обнаружиться, что супруги придерживаются различных моделей семьи (эгалитарных или патриархальных), имеют несовпадающие взгляды на воспитание детей, эмоциональные, бытовые, финансовые и прочие взаимоотношения. Соответственно семейная терапия включает в себя нахождение компромисса в культурно-смысловой сфере, коррекцию накопившихся социально- психологических стереотипов, обучение навыкам неконфликтного общения. Такая работа проводится путем индивидуальных бесед и интервью, групповой психотерапии или игровой терапии [3].

Диагностическая деятельность должна помочь клиентам осознать и признать необходимость изменения их семейных взаимоотношений, укоренить мотивацию для длительной, терпеливой и сложной работы, направленной на самоизменение, преодоление собственных нежелательных стереотипов.

Теоретическое осмысление проблемы семьи получили в работах В. Сатир, С. Минухина, Р. Мак-Грегора, М. Боуена и других, эти подходы используются в практике социальной работы с семьей.

В. Сатир считала, что семья – это самоорганизующаяся система, в основе отношений которой лежат принципы гомеостаза: элементы системы реагируют друг на друга таким образом, чтобы сохранить баланс отношений. Многие проблемы могут быть рассмотрены как дефекты в системных семейных связях. Социальный терапевт, руководствуясь представлением об идеальной семье, разъясняет сложившуюся ситуацию брачным партнерам, способствуя их интеграции. Каждый член семьи анализируется в соответствии с его ролью, в хронологическом контексте семейных отношений, большой объем времени уделяется работе с кризисными семейными ситуациями.

Структурная семейная терапия С. Минухина направлена на изучение позиций членов семьи в конфликтных ситуациях. Социальный терапевт пытается разъяснить сторонам границы сложившихся отношений, рассматривая семью как мультисистему, включающую в себя подсистему супруга (супруги), подсистему родителей, подсистему дальних и ближних родственников. Возникновение напряженности в системе семейных отношений возникает от неумения регулировать и адаптировать личное пространство при возникающих внутренних и внешних изменениях (рождение детей, назначение или потеря работы и т.д.). Социальный терапевт обучает клиентов гибко выстраивать границы своей подсистемы, отказываться от жестких моделей взаимодействия, заменяя их на более функциональные. Ключевым концептом С. Минухина является «соединение» терапевта и семьи, посредством чего возможно терапевтическое изменение.

Системная терапия М. Боуена связана с системным подходом. Согласно теории систем, если один элемент системы изменяется, то возникает такая реакция, которая приводит к изменению всей системы. М. Боуен рассматривает семью как мультигенерацию, где связи между поколениями играют определенную роль в семейном функционировании. Генограмма, структурная система межпоколенных связей, составленная терапевтом, дает возможность понять и оценить поведение отдельных элементов системы (супруги, родственники, дети, родители) в контексте проблем отдельного случая и в контексте всей системы родственных связей. Роль социального терапевта состоит в том, чтобы помочь каждому разобраться в своих функциях в системе семейных отношений [3].

Технологии коррекции семейных взаимоотношений многочисленны; их выбор определяется как обстоятельствами конкретной социальной ситуации, включая характерологические черты клиентов, так и личностными качествами самого специалиста по семейной терапии, его вкусами и предпочтениями. Сущность всех применяемых средств — осуществление и закрепление тех изменений, которые будут способствовать желанной стабилизации семьи.

Таким образом, стоит отметить, что специалистами по социальной работе накоплен обширный опыт применения различных методов работы с семьей, позволяющих диагностировать и разрешать различные проблемы и конфликты, благодаря чему выполняется профилактическая функция, сохранение семьи и укрепление семейных отношений способствует предотвращению проблемы социального сиротства.

Литература:

1. Алексеева Л.С. Психологическая служба семьи в системе социальной работы // *Семья в России*. – 2016. - № 3–4.
2. В России сокращается число детей-сирот // Опубликовано на официальном сайте Министерства образования и науки РФ <http://минобрнауки.рф>.
3. Галагузова М.А. Социальная педагогика: курс лекций. – М., 2012.– С. 192.
4. Психология социальной работы: Учебник для вузов. 2-е изд. / Под ред. М.А. Гулиной. – СПб.: Питер, 2010. – С. 136-140.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ГЕНЕРАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И БИЗНЕСА

Гернега К.С., Дубовская Д.А.

*г. Челябинск, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(Национальный исследовательский университет)»*

Развитие современного мира основано на прогрессе в научно-технологической, образовательной и инновационной сферах. Этот процесс характеризуется значительной динамикой преобразований, обусловленных нарастающей глобализацией экономической, политической и социокультурной жизни различных стран и регионов.

Понятие «сетевое взаимодействие» используется в различных научных направлениях, а не только в инновационной сфере. Можно выделить несколько

основных направлений, в рамках которых сетевое взаимодействие получило наибольшее распространение.

1. Первое направление связано с развитием сетевого взаимодействия, базирующимся на представлении о сети как электронной сети, прообразом которой является Интернет. Сам факт сетевого взаимодействия зачастую связывается с использованием информационных и коммуникативных технологий, сети Интернет. Сеть – это современный конструируемый механизм достижения индивидуальных и групповых целей, основанный на связях и обмене информацией, позволяющий осуществлять коммуникацию и социальные взаимодействия отдельных людей, групп и организаций в целях развития. Эффектом развития сети является появление сетевого сообщества, в котором осуществляется сетевое взаимодействие. Последнее представляет собой согласование действий субъектов сети для достижения общих целей развития и возникает при условии совместной коллективной распределенной деятельности, включающей совокупность отношений между всеми ее субъектами.

2. Информационно-пространственный подход – один из немногих, учитывающих пространственный фактор при развитии сетевого взаимодействия, однако он рассматривает не экономическое пространство в целом, а лишь его информационное подпространство. Часто в рамках данного подхода речь идет о взаимодействии образовательных учреждений (как среднеобразовательных, так и системы высшего профессионального образования).

3. С точки зрения развития связей представляет интерес подход к пониманию сетевого взаимодействия как развития межфирменных сетей (межфирменная кооперация, межорганизационные сети). В контексте данного подхода под сетевой организацией понимается наличие постоянного, устойчивого круга независимых самостоятельных фирм (зачастую достаточно узкоспециализированных), выполняющих различные функции, необходимые для функционирования центральной фирмы на рынке.

4. Еще одним подходом к пониманию сущности сетевого взаимодействия субъектов инновационной деятельности является выделение научно-инновационных сетей как динамического множества взаимосвязанных экономических агентов, представляющих собой исследовательские, проектные, конструкторские и испытательные учреждения, а также элементы инновационной инфраструктуры и промышленные предприятия, функционирующее по типу виртуальной организации, выполняющие на конкурсной основе крупные инновационные проекты на высоком уровне координации целей и интеграции научно-исследовательских ресурсов.

5. Более широким, по сравнению с межфирменными сетями, является кластерный подход к анализу взаимодействия субъектов инновационной системы. В отличие от межфирменных сетей, где речь идет о взаимодействии субъектов частного сектора, кластеры могут включать в себя и другие организации: государственные, некоммерческие, различные экспертные институты и объединения, вузы и научно-исследовательские организации и др. В целом это дает основание согласиться с мнением М.Ю. Шерешевой о том, что целесообразно считать «кластер не межфирменной, а межорганизационной стратегической сетью. Это стратегическая межорганизационная сеть отраслевого или межотраслевого характера, объединяющая ресурсы и ключевые компетенции не только фирм, но и других организаций».

Ключевым фактором в создании единого научно-образовательного пространства является развитие информационно-коммуникационных технологий. Формирование корпоративных научно-образовательных сетей, как основы сетевого взаимодействия университетов и научных центров приводит к резкому усилению эффективности их совместной деятельности, опережающего характера исследований и образовательных программ, ускорению внедрения результатов работ, достижению положительных социальных эффектов. Особо важная роль в развитии ИКТ и внедрении их в социально-экономическую сферу принадлежит университетам. Фундаментальные исследования в области базовых наук, определяющих прогресс в развитии ИКТ, подготовка ИТ-

специалистов для отраслей экономики, повышение информационной культуры населения и ИКТ-компетентности специалистов, просветительская деятельность в распространении ИКТ делают университеты единственными центрами, способным в комплексе решить все эти задачи. ИКТ являются основной технологической платформой развития сетевых форм взаимодействия. Революция в информационных технологиях и построение скоростных телекоммуникаций привели к резкому увеличению информационного обмена и объема информации, снятию пространственно-временных ограничений. В этих условиях наиболее полно реализуется концепция сетевого взаимодействия как единого информационного пространства, научно-образовательной среды, обеспечивающей равные права и возможности учреждений науки и образования, научно-педагогических работников, учащихся и студентов. Сетевое взаимодействие как феномен нашего времени содержит в себе огромный потенциал. Как основной механизм информационного обмена, сетевое взаимодействие позволяет реализовать его синергетические эффекты в коллективной научно-образовательной деятельности, дает возможность использовать преимущества сети в повышении эффективности работы образовательных учреждений, оптимизации затрат, повышении качества образовательных программ и академической мобильности. Практика сетевого взаимодействия университета в рамках программы развития Национального исследовательского университета основана на многолетнем опыте работы университета в системе дистанционного образования, развитой информационно - телекоммуникационной системе, мощных ресурсах Центров коллективного пользования, 3 современной материально-технической и методической базе Научно-образовательных центров, широких связях университета с организациями науки, образования, промышленными предприятиями и бизнес - структурами. Многообразие форм сетевого взаимодействия, представленных ниже, отражает инновационную активность университета, инвестиционную привлекательность его научно-образовательных

программ, значимость университета в социально-экономическом развитии региона.

Социально-экономические эффекты сетевого взаимодействия:

- повышение эффективности инновационной научно-образовательной деятельности участников сети;
- повышение интеграционных процессов между учреждениями образования, науки и бизнеса;
- сохранение и развитие преемственности между средней и высшей ступенью образования;
- улучшение социальной ориентации учащихся и достижение социального равенства в получении образования;
- расширение возможности получения образования, повышение академической стабильности;
- создание условий для воспроизводства высококвалифицированных кадров для экономики области;
- улучшение социальной сферы экономики России;
- формирование позитивного имиджа научных достижений в области высоких технологий, повышения интереса молодежи к научно-техническому образованию, привлечение талантливой молодежи в науку.

Таким образом, недостаточное развитие российской инновационной системы на современном этапе развития обусловлено именно низким качеством экономического пространства страны. Под оптимальным освоением экономического пространства понимается налаживание таких связей и отношений между его субъектами, которые способствуют максимальному использованию их экономического потенциала за счет инновационно-модернизационных стратегий развития и сетевых форм взаимодействия. Инновационный путь развития и повышение эффективности сетевого взаимодействия участников инновационной сферы становятся одним из основных условий оптимизации использования и обеспечения целостности регионального и национального экономических пространств, сглаживания

негативных сторон, связанных с объективными фазами рецессии и депрессии, свойственными экономическому пространству.

Литература:

1. Абашина М.А. Стратегический альянс как форма инновационной интеграции предприятий // Вопросы экономики и права. –2011. - № 3. - 2011. – С. 193–197.

2. Зубарева Т.А. Использование сетевого взаимодействия для инновационного развития образовательных учреждений. - Томск, 2011. – 128 с.

3. Ратнер С.В. Сценарии стратификации научно-инновационной сети // УБС. 2010. № 30-1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/stsenarii-stratifikatsiinauchno-innovatsionnoy-seti> (дата обращения: 12.10.2017).

4. Сетевое взаимодействие – ключевой фактор генерации инновационной среды образования, науки и бизнеса. Практика Национального исследовательского Томского гос. ун-та в реализации инновационных проектов. URL: <http://www.tsu.ru> (дата обращения: 12.10.2017).

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ МЕТОДОМ ГРУППОВОЙ АРТ-ТЕРАПИИ

Гернега К.С., Огурцова У.А.

г. Челябинск, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет)»

Отклонения в поведении детей (дезадаптация) возникают в результате политической, социально-экономической нестабильности общества, изменений в содержании ценностных ориентаций молодежи, неблагоприятных семейно-бытовых отношений.

Существуют специализированные учреждения, которые занимаются профилактикой отклонений в поведении, а также проводят социальную реабилитацию для нуждающихся.

Для того чтобы решить данную проблему, должна быть создана комплексная система работы с трудными детьми и подростками. В

комплексном подходе к работе с дезадаптированными детьми и подростками должны использоваться методы, способствующие социализации личности, усвоению социальных норм и ценностей, так как социальная дезадаптация - это нарушение процесса социального развития, социализации индивида.

Одним из наиболее подходящих методов для помощи в социальной адаптации трудных детей и подростков ребенка является арт-терапия. Связующим звеном между образующимся коллективом и социумом, который в случае арт-терапевтических занятий представляет из себя терапевтическую группу, является творчество. Технологии творчества – наиболее эффективные технологии, применяющиеся в комплексной реабилитации личностей, склонных к девиантному поведению. Они формируют активную социальную позицию и способствуют максимальному раскрытию потенциала индивида [1].

Актуальной формой выступает арт-тренинг. Под арт-тренингом подразумевается социально-психологический тренинг с использованием арт-терапевтических техник, в основе которого лежит развивающая роль творческой активности личности в любых ее проявлениях [3]. Л.А. Петровская определяет тренинг как «средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», «средство развития компетентности в общении», «средство психологического воздействия». Целью арт-терапевтических тренингов может быть: социализация группы (нормальное развитие своих членов) и ресоциализация (исправление отклонений, возникших в ходе предшествовавшей социализации). Использование арт-терапевтических методик позволяет способствовать:

- гармоничному развитию личности;
- расширению возможности социальной адаптации посредством искусства;
- личностный рост развитие творческого потенциала.

Творческий потенциал определяется как основание к творчеству, – это совокупность различных способностей: преобразовательно-предметных;

познавательных; аксиологических; коммуникативных; художественных. Творческий потенциал рассматривается как способность человека самостоятельно ставить и решать в том или ином виде деятельности общественно значимые проблемы. Развитие творческого потенциала в процессе работы с клиентом - это развитие способностей, потребности и готовности к решению своих проблем.

Групповая арт-терапия в форме арт-тренинга оказывает, по сравнению с индивидуальными занятиями, наиболее эффективное влияние на детей и подростков в плане развития у них социальной адекватности и эмпатии, нормализации душевного состояния. Коллектив, по своему способу влияния на каждого из его членов, является эффективным механизмом для социальной адаптации, а арт-терапевтические методики – средством настройки его правильного функционирования.

Метод групповой работы (групповой метод) — метод, который используется с целью оказания человеку помощи посредством передачи группового опыта для развития его духовных сил и формирования социального поведения [4]. Практика работы с группой берет начало от групп встреч, которые в свою очередь родились из групповой терапии. Групповая работа может использоваться:

- в исправительных целях, когда дело касается поведения одного или нескольких членов;
- для предупреждения социальных дисфункций (в случае такой опасности);
- для обеспечения нормального развития отдельных членов группы, особенно в критические периоды роста;
- для утверждения личности;
- в целях обучения и воспитания чувства гражданственности;
- для осуществления одной цели или всех этих целей одновременно;
- формирование сплоченной команды,
- поиск и реализация благоприятных возможностей для организации,

- процесс обучения,
- обмен опытом,
- личное и профессиональное самоопределение,
- решение сложных проблем развития личности.

В настоящее время существует много направлений арт-терапии. Однако не все виды используются в тренингах, так как могут быть слишком трудоемкими и занимать много времени. Актуальными являются, такие направления, как: музыкотерапия, библиотерапия, драматерапия, маскотерапия, сказкотерапия, игровая терапия.

В качестве примера арт-терапевтических техник рассмотрим – драмотерапию. В основе этой техники лежит разыгрывание с ребенком какого-либо сюжета. Драма терапия дает возможность вспоминать и переживать определенные жизненные события. С помощью данной техники можно решить такие задачи, как:

- возможность переиграть жизненные сценарии и паттерны;
- расширение репертуара поведенческих паттернов;
- развитие пластичности и пластики (телесной, эмоциональной, когнитивной).

Основные техники драматерапии:

- театр импровизации;
- работа с голосом;
- сценическая пластика (танец, пантомима);
- работа с куклами;
- театрализация снов, фантазий, страхов;
- театрализация сказки, мифа, легенды.

Для детей драматерапия – это всегда игра, то есть вид деятельности ориентированный на процесс и процесс на удовольствия в этом процессе. При использовании драматерапии происходит не только развитие креативности, но и расширение сознания и диапазона поведенческих стратегий, отработка

новых, более креативных способов взаимодействия с миром и другими людьми, что играет особую роль в социализации дезадаптированных детей и подростков

Таким образом, арт-терапевтический тренинг является многофункциональным методом, который можно использовать в качестве технологии развития творческих способностей и творческого потенциала, более эффективной социализации личности детей и подростков.

Литература:

1. Гернега К.С., Хакимьянова С.В. Творческая самореализация подростков как средство социальной адаптации/ К.С. Гернега, С.В. Хакимьянова// Общество и сервис: теоретические и практические инновации: студенческий ежегодник. – Челябинск, 2016. – С. 165-168.

2. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2013. - 256 с.

3. Технология социальной работы: Учебник для бакалавров / Под редакцией Е.И. Холостовой, Л.К. Кононовой. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2013. – 478 с.

4. Технология социальной работы: Учебник / А.А. Чернецкая и др. – Ростов н/Д: «Феникс», 2006. – 400 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Гернега К.С., Стариков А.А.

*г. Челябинск, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(Национальный исследовательский университет)»*

Современное школьное образование переживает сейчас нелегкий период. Мы можем видеть, как общая система нашего образования постоянно модернизируется во многих ее аспектах: ежегодно меняется формат Единого Государственного Экзамена, в ряде регионов планируют вводить электронные учебники для всех учеников, модернизация подходов к изучению отдельных предметов (английский язык) и т.д. Ресурсы для каких-либо изменений в этой

сфере огромны, важно лишь правильно ими воспользоваться.

Наряду с этим, модернизируется не только сфера образования, но и многие другие, поэтому успешная интеграция современных технологий взаимодействия людей друг с другом – а только так человек обучается – залог грамотного воспитания людей в школьном возрасте.

Одной из таких технологий является технология социального проектирования. В широком смысле слова социальный проект – это любое общественно значимое или общественно полезное дело, которое может улучшить жизнь вокруг нас – в школе, во дворе, в нашем доме, нашем городе и т.д., – и которое имеет определенных заказчиков и потребителей. Социальные проекты масштабны как по целям и временным рамкам, так и по задействованным и привлекаемым ресурсам. Это значит, что для их реализации необходима команда единомышленников. Проблемы для проектов берутся из окружающей подростков действительности, поэтому тематика и содержание социальных проектов многообразны и неисчерпаемы, как сама жизнь, а порой неожиданы. Социальное проектирование можно реализовать на материале любого учебного предмета [2].

Структура любого социального проекта типична: название проекта, целевая аудитория, постановка проблемы/задачи, деятельность/этапы/методы реализации проекта, оценка эффективности/ожидаемые измеряемые результаты, прогноз дальнейшего развития проекта, смета проекта, фандрайзинг.

За счет каждого из перечисленных пунктов в юном возрасте формируются характеристики, которые позволяют в более зрелом возрасте быть конкурентоспособным наряду со своими сверстниками. Рассмотрим более подробно некоторые из них:

- целевая аудитория проекта. Данный пункт помогает изначально осознавать первостепенность желания людей. Каждая идея в любой сфере деятельности имеет успех лишь тогда, когда находит свою целевую аудиторию. В случае если проект не интересен никому, обеспечен провал.

- постановка проблемы/задачи. Верная постановка цели приведет к успеху любые начинания. Исходя из предыдущего пункта, интерес людей к проекту – залог успеха. Чтобы наверняка найти своего потребителя, необходимо верно поставить цель своего проекта. Цель (результат) проекта должен решать какую-либо общественную проблему в целом, либо конкретной группы людей.

- деятельность/этапы/методы реализации проекта. Разрабатывая данный пункт проектирования, школьники осознают, что поставить цель – лишь начало. Не менее важно осознавать путь достижения заданной цели.

- оценка эффективности/ожидаемые измеряемые результаты. Данный пункт позволяет уже в юном возрасте принимать ответственность за совершенные действия. У каждого предпринятого действия есть последствия. И будут они положительными или негативными, зависит лишь от изначально совершенных действий, либо бездействий.

- смета проекта. Один из важнейший пунктов в проектировании. Именно он позволяет понимать, что для создания чего бы то ни было необходимы ресурсы. Что позволяет при непосредственном использовании каких-либо ресурсов, быть более экономичным и лаконичным.

Методика социального проектирования позволяет более четко формировать мысли, желания, потребности как отдельного человека, так и всей группы. Прорабатывая проекты в группе, формируются коммуникативные навыки, которые просто необходимы в дальнейшей жизни для успешного донесения своих мыслей окружающим и партнерам [1].

Мы видим, что большинство из пунктов, имеющих в социальном проектировании, имеют свою положительную для обучения черту. Основываясь на технологию социального проектирования в школьном образовании, каждый участник подобного образовательного процесса неизбежно приобретет все навыки необходимые для успешного формирования гражданской позиции.

Социальным проектом может быть все, что окружает нас: поступление в ВУЗ, создание физического объекта, формирование людей в группы, организация чего-либо нового. Грамотно обучив использовать технологию

социального проектирования в школе, мы получаем общество людей, способных четко осознавать свои желания, ставить цели, их рассчитывать и добиваться намеченных планов.

Литература:

1. Гернега К.С. Применение интерактивных технологий в процессе разработки социального проекта будущими специалистами по социальной работе в вузе // Научное обеспечение системы непрерывного образования: сборник научных трудов - Челябинск, 2015. – С. 24-27.

2. Панова О.В. Подготовка учителя к социальному проектированию в школе // Высшее образование в России. - 2012.- №6. - С.127-129.

РАБОТА СПЕЦИАЛИСТА-ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Гернега К.С., Утешева К.Б.

*г. Челябинск, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(Национальный исследовательский университет)»*

Задачей социальной диагностики в уголовно-исполнительной системе является анализ состояния социальных объектов (осужденных, их групп и общностей, исправительного учреждения в целом) и процессов, происходящих в их среде. Суть социальной диагностики в пенитенциарной системе – получение достоверной информации об изучаемом объекте или социальном процессе [3].

В современных условиях задачей социальной работы в пенитенциарных учреждениях является оказание социальной помощи и поддержки, осуществление социальной защиты заключенных. Проанализировать повседневную жизнь осужденного в исправительном учреждении и определить изменения можно с помощью социальной диагностики [3]. Данным видом деятельности в исправительном учреждении занимаются отделы социально-психологической работы и группы социальной защиты, также учета трудового стажа заключенных. При решении определенных задач, сотрудники

подразделений руководствуются Конституцией РФ и Уголовно-исполнительным кодексом РФ.

Одним из направлений социальной экспертизы в местах лишения свободы является анализ материально-бытовых условий содержания заключенных. Материально-бытовое обеспечение осужденных к лишению свободы является одной из основных гарантий конституционных прав личности. Материально-бытовое обеспечение осужденных включает в себя комплекс организационных мероприятий, проводимых на основе действующего законодательства и направленных на создание условий для обеспечения их нормальной жизнедеятельности. Уголовный кодекс РФ содержит статью 99, где описаны процедуры содержания осужденных. На каждого осужденного приходится от 2 до 5 кв. м. [1]. Разница в метражах варьируется в зависимости от медицинских показателей и половозрастных особенностей заключенных. Осужденные большую часть времени находятся в камере, поэтому очень важно соблюдать нормы жилой площади в исправительных учреждениях. У каждого осужденного имеется личное спальное место со спальными принадлежностями [1]. Каждое исправительное учреждение оснащено баней, прачечной, ремонтными мастерскими, парикмахерскими.

Каждому осужденному предоставляется одежда (с учетом пола, климата, погодных условий), индивидуальные средства гигиены, туалетной бумагой, одноразовыми бритвами, средствами личной гигиены [1]. Образцы одежды разрабатываются и утверждаются Минюстом России. За наличные деньги, осужденные способны приобретать допустимую к использованию в данном учреждении одежду, оплачивать дополнительные лечебные и иные услуги по желанию.

Правительством РФ установлены нормы питания и материально-бытового обеспечения осужденных. Они урегулированы Постановлением Правительства РФ от 11 апреля 2005 г. N 205 "О минимальных нормах питания и материально-бытового обеспечения осужденных к лишению свободы, а также о нормах питания и материально-бытового обеспечения подозреваемых и

обвиняемых в совершении преступлений, находящихся в следственных изоляторах Федеральной службы исполнения наказаний, на мирное время". В исправительном учреждении существует несколько норм питания, каждый осужденный питается по той, которая характерна для его состояния здоровья, возраста, состояния беременности и т.п. Осужденным беременным женщинам, осужденным кормящим матерям, несовершеннолетним осужденным, а также больным осужденным и осужденным, являющимся инвалидами первой или второй группы, создаются улучшенные жилищно-бытовые условия и устанавливаются повышенные нормы питания [2]. Предприятия, нанимающие на труд осужденных, могут предоставить питание в дополнение к имеющемуся.

Каждые исправительные учреждения имеют свои столовые, оборудованные необходимой техникой, а также штатом поваров. Пища должна проходить контроль качества, который проводит медицинская часть; руководством исправительного учреждения постоянно снимается проба приготовленной пищи, о чем делается запись в соответствующем журнале. Осужденным исправительных учреждений положено трехразовое питание, в лечебных учреждениях определены свои нормы [2].

Питание, одежду, обувь, материально-бытовые услуги и индивидуальные средства гигиены осужденные должны оплачивать за счет средств из личного бюджета. Расходы на питание, одежду, индивидуальные средства гигиены и коммунально-бытовые услуги ежемесячно возмещаются в пределах фактических затрат. За получение одежды и обуви можно рассчитаться немедленно, это решается по желанию осужденного. Исправительное учреждение бесплатно предоставляет спецпитание и спецодежду. Отдельным категориям осужденных, таким как: осужденным, не работающим по независящим от них причинам, а также осужденным, не получающим пенсии, - одежда, питание и средства гигиены предоставляются бесплатно. Они получают все необходимое за счет государственного бюджета. Кроме того, осужденным, освобожденным от работы по болезни, осужденным беременным женщинам и осужденным кормящим матерям на период освобождения от

работы питание предоставляется бесплатно. Осужденным, содержащимся в воспитательных колониях, а также осужденным, являющимся инвалидами первой или второй группы, бесплатно предоставляются питание, одежда, коммунально-бытовые услуги и индивидуальные средства гигиены [2]. Анализируемая статья содержит отличительную норму, касающуюся осужденных, уклоняющихся от работы. У заключенных, не желающих трудиться, расходы на питание, одежду и прочие нужды вычитаются из собственных денежных средств.

Анализ информации в Интернет-ресурсах показывает, что нормы по содержанию осужденных во многих аспектах нарушаются, либо встречаются случаи, когда приговорённые сами злоупотребляют своими правами.

В 2015 году были проведены масштабные проверки в области материально-бытового содержания заключенных. Проверка осуществлялась органами Генеральной прокуратуры РФ совместно со специалистами по социальной работе, которые выявили реальную остановку в пенитенциарной системе. Проверкой были выявлены следующие проблемы:

- 1) ненадлежащий уход в женских колониях за новорождёнными детьми из-за нехватки или отсутствия врачей-педиатров;
- 2) вольготность «воров в законе», когда богатые сидельцы, отбывая наказание, проживали за территорией тюрьмы. У остальных же из этой группы камеры были оснащены телевизорами, кондиционерами, мягкой мебелью;
- 3) зафиксированы случаи не предоставления работы осужденным, вольное установление заработной платы;
- 4) нарушение норм соблюдения личной гигиены в изоляторах [4].

В результате были проведены мероприятия по улучшению ситуации в исправительных учреждениях: должностные лица привлечены к ответственности; увеличено количество СИЗО; проведена реконструкция режимных корпусов; созданы возможности для нормального проживания и соблюдения личной гигиены, только что прибывшие в изолятор или колонию должны обязательно пройти кабинет психолога.

Для преодоления кризиса в пенитенциарной системе необходимо реформировать основы уголовно-исполнительной политики. Исправительно-трудовые учреждения должны стать своеобразными социальными клиниками, где будет осуществляться целенаправленный социально-психологический, реабилитационный процесс перевоспитания, «лечения» социально запущенных заключенных. Наиболее интенсивное развитие социальной работы в России, началось в 90-е гг. XX столетия.

На современном этапе развития социальной-психологической работы в России большое значение имеет разработка ее теоретических основ. Длительное время считалось, что осужденные не могут быть клиентами социальной-психологической работы: они не являются полноправными членами общества и отбывают заслуженное наказание, фактически не имея права на помощь социальных работников. Общество рассматривает преступников как группы чуждых, стоящих вне общества элементов.

Однако на основе анализа данных о преступности, о преступных личностях можно утверждать, что преступность – это разновидность человеческого поведения, а преступники – это девианты. Правонарушение – это лишь одна из форм антисоциального поведения, поведения нестандартного, отличающегося от норм, установленных в обществе, как в законодательной, так и в морально-этической плоскости. По сути дела, объективный, социально обусловленный феномен преступности рассматривался не с научной точки зрения, а с позиций морали и нравственности.

Литература:

1. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. №67 // Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/1306500/>
2. О минимальных нормах питания и материально-бытового обеспечения осужденных к лишению свободы, а также о нормах питания и материально-бытового обеспечения подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений, находящихся в следственных изоляторах Федеральной службы исполнения наказаний, на мирное время: Постановление

Правительства РФ от 11 апреля 2005 г. №205-п // Система ГАРАНТ:
<http://base.garant.ru/1354133/>

3. Ананьев О.Г. Ресоциализация и социальная адаптация осужденных, освобождаемых из исправительных учреждений. – Рязань: Ред.-изд. отдел Академии ФСИН России, 2014. – 209 с.

4. Тюремный портал России [Электронный ресурс]. URL:
<http://prisonlife.ru> (дата обращения: 27.09.2017).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ
(НА ПРИМЕРЕ АНО ОСООЦ «ВИТЯЗЬ»)

Гернега К.С., Южакова Л.С.

*г. Челябинск, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(Национальный исследовательский университет)»*

Создание благоприятных оздоровительно-образовательных условий для развития гармоничной, социально активной личности ребенка является приоритетным направлением работы загородных оздоровительно-образовательных лагерей.

Целью программы оздоровительно-образовательной смены должно стать психологическое сопровождение участников смены и содействие развитию их личности.

Психологическое направление в рамках оздоровительно-образовательных смен включает в себя:

1. организационно-методическую работу;
2. психодиагностическую работу;
3. психологическое просвещение;
4. психологическую профилактику;
5. коррекционно-развивающую работу.

Организационно-методическая работа как направление реализации программы является основой для осуществления любого вида психологической

деятельности. Данное направление работы включает в себя составление программы и плана психологической работы на год, комплектацию пакета диагностических методик под реализуемые центром программы, развитие методической базы, включающее в себя разработку и составление программ коррекционно-развивающих центров, программ развивающих мероприятий, программ обучения вожатых и педагогов, справочных и методических материалов для родителей, вожатых и педагогов, психотехнических материалов [1].

Психодиагностическая работа ориентирована на выявление психологических особенностей участников реализуемых программ, чтобы повысить эффективность программ центра. Психодиагностическая работа позволяет не только определить индивидуально-типологические и групповые характеристики участников программ, но и отследить динамику в изменении оцениваемых параметров.

Основными методами психодиагностики как направления психологической работы являются анкетирование, тестирование, опрос, беседа, наблюдение.

Выделяется диагностическая работа с детьми, родителями и вожатыми.

Диагностическая работа с детьми. Целью диагностики является выявление индивидуальных психологических особенностей детей и подростков, отдыхающих на базе АНО ОСООЦ «Витязь», позволяющих повысить эффективность их психолого-педагогического сопровождения и развития личности в период пребывания в центре.

Психодиагностическая работа с детьми ориентирована на решение следующих задач:

- определение особенностей социально-психологической адаптации ребенка к лагерю;
- выявление детей «группы риска» в адаптации к лагерю;
- оценка особенностей психологического климата во временном детском коллективе;

- определение особенностей и динамики сплочения временного детского коллектива;

- разработка психолого-педагогических рекомендаций вожатым и педагогам по взаимодействию с временным детским коллективом и отдельными его членами [5].

На основании результатов психодиагностики осуществляется сопровождение процесса адаптации детей, развития временного детского коллектива, индивидуальная психокоррекционная работа и оценка эффективности реализованной программы смены.

В программах детских смен диагностическая работа с родителями проводится в рамках дня встречи с родителями и предполагает проведение опроса с целью выявления мотивации выбора АНО ОСООЦ «Витязь» для оздоровления и отдыха детей. Такая диагностика ориентирована на достижение следующих задач:

- получение обратной связи об эффективности деятельности лагеря;
- анализ сильных и слабых сторон организации отдыха детей;
- предложения и рекомендации по повышению эффективности деятельности лагеря.

Реализация цели и задач диагностической работы с родителями в рамках детских летних смен осуществляется путем проведения анкеты, состоящей из перечня специально разработанных вопросов, ориентированных на оценку различных сторон деятельности центра.

Система диагностики родителей в рамках других программ центра, ориентированных на семью и семейное взаимодействие, разрабатывается с учетом специфики и направленности содержания программы и включает в себя различный психодиагностический инструментарий, позволяющий получить как обратную связь, так и выявить динамику развития оцениваемых параметров.

Диагностическая работа с вожатыми и педагогической службой центра реализуется в рамках программы детских смен и ориентировано на выявление

эффективности взаимодействия вожатых, задействованных в работе с временными детскими коллективами.

Диагностика вожатых предполагает достижение следующих задач:

- оценка личностных качеств вожатого и особенностей взаимодействия в системе «вожатый-вожатый»;
- исследование особенностей взаимоотношения вожатых и педагогов-организаторов с детьми;
- выявление психоэмоционального состояния вожатого и в течение детской смены;
- разработка психолого-педагогических рекомендаций вожатым и педагогам-организаторам по повышению эффективности взаимодействия с детским коллективом [2].

Данный блок диагностической работы реализуется путем методов наблюдения, беседы и анкетирования, содержащей вопросы относительно психоэмоционального состояния вожатого и самооценки его деятельности.

Профилактика дезадаптации детей и подростков является приоритетным направлением психологической работы, определяющим успешность реализации программ центра. Профилактическая работа осуществляется на первом этапе пребывания детей на базе центра, охватывает период с 1 по 7 день смены и реализуется в следующих формах:

- психологический тренинг, направленный на знакомство членов временного детского коллектива, создание благоприятной атмосферы, способствующей самораскрытию личности;
- психологические мероприятия, направленные на знакомство и самораскрытие участников в группе, проявление сильных сторон личности;
- профилактические консультации с родителями, вожатыми, педагогами по вопросам адаптации отдельно взятого ребенка или временного детского коллектива в целом.

Профилактическая работа, направленная на предупреждение дезадаптации детей и подростков, основывается на предварительно

разработанном плане и программе психологических мероприятий смены, а также на результатах отслеживания процесса адаптации в лагере, осуществляемого путем:

- посещения часов отрядных дел, огоньков, центров и др. мероприятий с целью наблюдения за поведением детей, системой складывающихся в коллективе отношений и выявления детей, требующих специального подхода.
- проведения мониторинга комфортности пребывания ребенка в лагере и экспресс-методик по выявлению психологической атмосферы в коллективе;
- организации спонтанной беседы с детьми, позволяющей выявить психологическую атмосферу в отряде и стили взаимодействия вожатых в системе «вожатый-дети», «вожатый-вожатый» [4].

Профилактика эмоционального переутомления вожатых. Вожатый, находясь в системе ненормированного рабочего дня и эмоционально насыщенного труда, подвергается высокой эмоционально-психической напряженности, вследствие чего отмечается снижение продуктивности психических процессов (внимания, памяти, мышления) и включение психических защитных механизмов. В результате отмечается и снижение результативности деятельности: вожатый оказывается неспособным регулировать внутригрупповые процессы, перестает понимать детей, находится в постоянном состоянии напряжения, вследствие чего проявляет эмоциональную возбудимость, резкие агрессивные реакции, отстранение от работы, нервные срывы. Это оказывает негативное влияние и на развитие временного детского коллектива, на психоэмоциональное состояние детей, приводит детский коллектив в состояние дисгармонии, частым конфликтам и деструктивной системе взаимоотношений.

Профилактика эмоционального переутомления вожатых организуется путем:

- проведения рефлексии дня, позволяющей определить вожатому проблемные моменты в его деятельности и осуществить коррекцию (осознание проблемы, позволяет ее понять и найти иные пути решения);

- учёт запросов по проблемам работы с «трудными» детьми и детьми группы;
- индивидуального психологического просвещения по вопросам конкретного детского коллектива и отдельных его членов;
- организации системы релаксации, направленной на выплеск эмоционального напряжения.

Коррекционно-развивающая работа в условиях АНО ОСООЦ «Витязь» направлена на развитие личности участников реализуемых центром программ и на коррекцию неэффективных моделей поведения. Коррекционно-развивающая работа выстраивается в двух направлениях: 1) коррекционно-развивающая работа с детскими коллективами; 2) с взрослыми участниками программ [6].

Коррекционно-развивающая работа с детскими коллективами ориентирована на развитие личности детей и детских коллективов, коррекцию сложившейся в них системы межличностных отношений, а также предполагает коррекционно-развивающую работу с детьми, требующими индивидуального подхода в процессе адаптации. Данное направление работы реализуется через:

- психологические развивающие мероприятия, реализуемые в форме игры и ориентированные на развитие качеств личности, определенных направленностью и тематикой программы смены;
- дискуссии с детьми по проблеме межличностной коммуникации;
- социально-психологический тренинг, направленный на коррекцию сложившейся системы взаимоотношений, реализуемый на основе запроса педагога или вожатого, а также на основе выявленных педагогом-психологом противоречий и проблем.

Литература:

1. Бирич И.А., Гололобова С.М., Панченко О.Г. Стратегия развития детского отдыха и оздоровления – 2014: идеи, меняющие мир детства // Народное образование. – 2014. – № 5. – С. 192.
2. Голиков Н.А., Мясникова А.Ю. Педагогика летнего отдыха: оптимизация качества жизни детей // Известия Саратовского университета.

Серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – № 1. – С. 84-90.

3. Дик Н.Ф. Организация летнего отдыха и занятости детей. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 352с.

4. Лаврентьева З.И. Потенциалы социальной реабилитации ребенка в условиях детского оздоровительного лагеря. // Детский оздоровительный лагерь: воспитательное пространство. – М.: ЦГЛ, 2016. – С. 45-51.

5. Шамсутдинова Д.В. Социализация детей и подростков в условиях летнего оздоровительного отдыха – 2013: Здоровье как социокультурный феномен.– Казань: Казанский государственный университет культуры и искусств, 2013. – С. 288.

6. Юрченко А.А. Инновационные подходы к системе дополнительного образования детей– 2014.// Методист. – 2014. – № 3. – С. 29-35.

ТАТАР ТЕЛЕН УЕННАР АША ӨЙРЭНӨБЕЗ

Гыйльметдинова М.Р.

Татарстан Республикасы, Алабуга муниципаль районы 18 нче номерлы

“Карлыгач” катнаш төрдәге балалар бакчасы

Туган телебез - татар теле, зур тарихлы, бай, жырлы, моңлы тел! Туган тел! Һәркем өчен дә газиз бу сүз. Татар теле бу дөньяда иң күркәм, иң гүзэл, бөек тел!

Туган телебезне саклау безнең изге бурычыбыз.

Бүгенге көндә балалар бакчаларында, мәктәпләрдә балаларга татар телен өйрәтү, балаларның актив сөйләмен үстерү иң мөһим бурычлардан санала. Мин үзем балалар бакчасында рус телле балаларга татар теле укытам. Рус телле балаларга татар телен өйрәтү бик катлаулы эш. Бу өлкәдә максатчан эш алып барып, яңа эш формалары, методлар һәм уңышлы алымнар кулланып эшлэгәндә генә эшнең уңай нәтижәсе булырга мөмкин. Мин нәкъ шулай эшлим дә. Үз тәҗрибәмдә яңа эш формаларын, методларын кулланып эшләүгә, уңышлы алымнарны эшләүгә һәм куллануга әһәмият бирергә тырышам. Бөек

шәхесебез Р.Фәхреддин әйткәнчә: “Һәрбер кеше үз кулыннан килгән кадәр эш эшләргә, байлык вә һөнәр һәм дә сәнгать өлкәләрендә милләтнең күтәрелүенә ярдәм кылырга тиеш”.

Телгә өйрәнүнең төп максаты – алган белемнәр нигезендә сөйләм күнекмәләре формалаштыру, эшчәнлек барышында балалар арасында аралашу булдыру. Ә моның өчен иң беренче чиратта эшчәнлек барышы сабыйларның күңелләренә үтеп керердәй кызыклы оештырылырга тиеш. Бу мәсьәләләрне чишүдә миңа төрле уеннар ярдәмгә килә.

Балаларны туган телдә, татар телендә дәрәс һәм матур сөйләшәргә өйрәтүдә, аларда сәнгатьле сөйләм күнекмәсе булдыруда сюжетлы-рольле уеннар аеруча нәтижәле. Рус телле балаларны татар теленә өйрәтү өчен төзелгән “Татарча сөйләшәбез” программасында сюжетлы-рольле уеннар актив кулланыла торган ысул булып тора.

Чит телне өйрәнгән вакытта, уен кызыксыну уятучы, дәрәсләндерүче фактор булып тора. Уенны, төшенчәләренә үзләштерү, теманы өйрәнү, яңа материалны аңлату, ныгыту вакытында уңай технология буларак файдаланырга була. Сюжетлы-рольле уеннар барышында балалар үзләрен иркен һәм тигез дәрәжәдә хис итәргә, тәрбияченең басымын һәм буйсынырга тиешле кеше икәннен сизеп түгел, ә кызыклы итеп уйнаучы уенчы буларак кабул итәргә тиешләр. Шуңа күрә балачакның һәрбер этабында уенны шундый итеп төзәргә кирәк ки, бала үзенә уенның яңа һәм катлаулырак якларын ача алсын. Уенның сюжетын аңлау – аның уңышлы барышын тәэмин итә; партнерның нәрсә эшләгәннен аңлау – аның белән аралашуда төп шарт булып тора. Уен вакытында баланың акыл үсешендә генә түгел, ә шәхес буларак формалашуында да алга китеш күренә. Уендагы төрле рольләргә кереп, бала реаль тормыштагы кешеләрнең эш-гамәлләрен кабатлый, алар арасындагы мөнәсәбәтләренә, эмоцияләренә һәм кичерешләренә уенга күчерә.

Балаларның сөйләмен активлаштыру максатыннан чыгып, һәр шөгыйльгә нинди дә булса сюжетлы-рольле уен кертелә. Шөгыйльләрдә балаларның яратып уйный торган уеннарыннан берсе “Автобуста”.

Автобуста

Бурычлар: Өйрэнгән сүзләрне сөйләмдә активлаштыру; диалогик сөйләмне үстерү; аралашу теләге тудыру, өлкәннәргә карата игътибарлылык тәрбияләү.

Жиһазлау: Автобус макеты, урындыклар, светофор, билетлар, руль, бабай битлеге.

Катнашалар: шофер, бабай, пассажирлар.

Зурлар, мәктәпкә эзерлек төркеме өчен.

Искәrmә: Тәрбияче уен кагыйдәләрен рус телендә аңлата.

Уен барышы:

Тәрбияче: Дети сели в автобус. Поехали в музей. Марьяна купила у водителя четыре билета.

-Миңа билет бир әле?

-Ничә билет?

-Дүрт билет.

-Бер, ике, өч, дүрт. Мә, дүрт билет.

-Рәхмәт.

Тәрбияче: Полина купила у водителя два билета.

-Миңа билет бир әле?

-Ничә билет?

-Ике билет.

-Бер, ике. Мә, ике билет.

-Рәхмәт.

В: Настя купила у водителя два билета.

-Миңа билет бир әле?

-Ничә билет?

-Ике билет.

-Бер, ике. Мә, ике билет.

-Рәхмәт.

Тэрбияче: Дети завели разговор. Дети, сидящие в первом ряду, поздоровались друг с другом.

-Исэнме, Полина!

-Исэнме, Рома!

Тэрбияче: Дети, сидящие во втором ряду, узнали друг у друга как дела и пожелали друг другу “Доброго дня!” – “Хэерле көн!”

-Хэллэр ничек, Саша?

-Эйбэт, рэхмэт.

-Хэллэр ничек, Даниил?

Эйбэт, рэхмэт.

- Хэерле көн, Саша!

-Рэхмэт, Даниил.

- Хэерле көн, Даниил!

-Рэхмэт, Саша.

Тэрбияче: Дети, сидящие в третьем ряду, не были знакомы, они решили познакомиться.

-Исэнмесез!

-Исэнмесез!

-Син кем?

- Мин малай. Мин Фадей.

-Син кем?

-Мин Настя. Мин зур, матур, эйбэт кыз.

Тэрбияче: Дети, сидящие в четвертом ряду, делали друг другу комплимент.

-Катя син матур, зур кыз!

-Рэхмэт, Тимур! Тимур син эйбэт малай.

-Рэхмэт, Катя!

Тэрбияче: На пути светофор.

-Нинди?

-Кызыл.

-Барабызмы?

-Юк.

Нинди?

-Сары.

-Барабызмы?

-Юк.

-Нинди?

-Яшел.

-Барабызмы?

-Әйе.

Тәрбияче: Поехали дальше. На пути остановка. Зашел дедушка. Рома уступил ему место.

-Бабай, кил монда. Утыр.

-Рәхмәт.

Тәрбияче: Поехали дальше. Ребята решили спеть песню “Мин барам”. Воспитатель показывает рисунки. (Музей, кино, кибет).

-Мин барам, барам.

Музейга барам, барам.

Тәрбияче: Последняя остановка. Все вышли из автобуса.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В 7 КЛАССЕ

Даминова Л.Ф.

*Азнакаевский район, Муниципальное бюджетное общеобразовательное
учреждение «Средняя общеобразовательная школа с. Какре-Елга»*

Главное изменение в обществе, влияющее и на ситуацию в образовании, - это ускорение темпов развития, при котором школа должна готовить своих учеников к той жизни, о которой сама еще не знает. Поэтому сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким

важным умением, как умение учиться. Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; формулировки стандарта указывают на реальные виды деятельности. Новый стандарт – не содержательный, а целевой, деятельностный, развивающий! Стандарт результатов! Стандарт устанавливает требования к трем группам результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования:

- предметные (знания и умения, опыт творческой деятельности и др.);
- метапредметные (способы деятельности, освоенные на базе одного или нескольких предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях);
- личностные (система ценностных отношений, интересов, мотивации учащихся и др.).

На ступени основного общего образования устанавливаются планируемые результаты освоения четырёх междисциплинарных учебных программ: «Формирование универсальных учебных действий», «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся», «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» «Основы смыслового чтения и работа с текстом» и учебных программ по всем предметам. Учителю физики необходимо целостное видение всех групп результатов, которые должны получить учащиеся при изучении физики в основной школе. При подготовке уроков он должен так проектировать свою деятельность и деятельность учащихся, чтобы систематически выходить на запланированные образовательные результаты. При планировании учебного процесса необходимо уделить внимание видам деятельности, которые они формируют. В сфере развития познавательных универсальных учебных действий на уроках физики приоритетное внимание уделяется:

- практическому освоению обучающимися основ проектно-исследовательской деятельности;
- развитию стратегий смыслового чтения и работе с информацией;

- практическому освоению методов познания,

Поэтому значимы технологии освоения новых видов учебной деятельности, в частности – преобразование лабораторной работы в исследование. Лабораторные работы - это проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, инструментов, и других технических приспособлений, т.е. изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования. Основными целями проведения лабораторных работ на уроках являются формирование умений и навыков обращения с приборами и другим оборудованием, демонстрация применения теоретических знаний на практике, закрепление и углубление теоретических знаний, контроль знаний и умений в формулирование выводов и применения знаний на практике, развитие интереса к изучаемому предмету, выбранной профессии.

Лабораторные работы я стараюсь проводить нетрадиционно, не следуя строго по описанию в учебнике, а как решение экспериментальной задачи с исследовательскими элементами. Известно, что выполнение лабораторных работ по инструкциям снижает степень самостоятельности учащихся, при этом все ученики находятся в одинаковых условиях.

Школьные лабораторные работы желательно проводить так, чтобы они давали многоплановые результаты, культивировали у школьников исследовательский дух. При этом необходимо соблюдать следующую последовательность действий:

- нахождение общей идеи решения экспериментальной проблемы;
- составление плана исследования;
- обработка полученных результатов;
- формулировка вывода.

Опыт показывает, что применение такого метода возможно при условии разумного сочетания с работами, выполняемыми по инструкции. Дело в том, что, во-первых, далеко не каждой работе можно придать проблемный характер, и, во-вторых, даже если это возможно, то не всегда целесообразно.

Проблемный характер можно придать изучению нового материала – уроку усвоения новых знаний. Показать опыт и поставить проблему перед классом. Рассуждая, подойти к нескольким вариантам объяснения явления и, поделив класс на группы, дать лабораторное оборудование. Каждая группа выполняет исследование, и весь класс заполняет итоговую таблицу, по которой делается вывод. Или при помощи группы опытов сделать вывод о явлении.

Например, при изучении темы «Атмосферное явление» урок начинаем с опыта №1: «Волшебное яйцо» (Зажигаем бумагу и бросаем в бутылку, кладем на горлышко яйцо, оно всасывается внутрь бутылки). Это и проблема и интрига. Опыт №2: Ученики опускают стеклянную трубку в стакан с водой. Что вы наблюдаете? Что удерживает воду в трубке? (Атмосферное давление). Опыт №3. Выкачав из шара воздух и закрыв зажим, поместим шар на весы и уравновешиваем их с помощью гирь. Теперь откроем зажим на резиновой трубке. Воздух снова войдет внутрь шара, и мы увидим, как равновесие весов нарушится. Шар с воздухом станет тяжелее. Это и означает, что воздух обладает массой. (Существование атмосферного давления могут объяснить многие явления). Опыт №4: Из колбы, закрытой пробкой с трубкой, откачали воздух и опустили трубку в ванночку с водой. Вода заливается в колбу, фонтаном. (Давление внутри колбы меньше, чем атмосферное, поэтому атмосфера заталкивает воду в колбу. Опыт №5: Стакан с водой накрыли листом бумаги и резко перевернули, вода остается в перевернутом стакане, удерживаемая листом. (Воду удерживает давление воздуха. Давление воздуха распространяется во все стороны одинаково (по закону Паскаля), значит, и вверх тоже. Бумага служит только для того, чтобы поверхность воды оставалась совершенно ровной). Опыт №6: Набираем в шприц воду. (Вода начинает подниматься за поршнем. Дело в том, что атмосфера действует на воду вниз. Вода передает это давление в трубку снизу вверх. Вот атмосферное давление и поднимает воду вслед за поршнем. Но поднимается она на определенную высоту.)

В 7 классе, в силу возрастных особенностей учащихся, необходимо, чтобы школьники сами проводили опыты, «потрогали» явление и увидели результат. Использование ЭОР и цифровых лабораторий актуально с 8 класса, например, при изучении темы «Блоки» в большинстве ЭОР все наглядно показано, видно и «Золотое правило механики», но оно так и остается правилом, которое не умеют использовать, а вот если при изучении темы ребята сами попробуют поднять груз, используя неподвижный и подвижный блоки, систему блоков они запомнят, поймут и будут решать задачи.

Для развития интереса у школьников к физике и исследовательской деятельности в своей работе я подбираю специальные домашние экспериментальные задания с элементами исследования. Одним из способов, развивающих исследовательские навыки у школьников, является - организация и постановка посильных для школьников домашних учебно-практических проблем. С большим интересом их выполняют ребята в 7 классе. В итоге получается «маленькая» научная работа, которую каждый ученик вправе защитить на школьной конференции, которая ежегодно проводится в нашей школе в рамках предметной недели.

При планировании внеурочной деятельности следует делать акцент на организацию проектной и исследовательской деятельности учащихся, разработку тематики учебных проектов. Итак, мы должны мыслить по-новому, обучать по-новому, давать не готовые знания, а научить детей учиться (учить самих себя) в результате совместной деятельности.

ИГРА В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Денгизова Г.Д., Макарова О.А.

*Туркменистан, Лебапская область, Халачский район, с. Сурх, д/с №11
г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального
университета*

В наши дни возросло значение интеллекта и научного знания. Но развитию эмоционально-волевой сферы ребенка не всегда уделяется достаточное внимание в отличие от интеллектуального развития. Современные дети имеют намного больше знаний, чем их сверстники 30-50 лет назад, они быстрее решают логические задачи, но они все реже демонстрируют яркие человеческие эмоции, все чаще они проявляют равнодушие и черствость, их интересы ограничены, а игры однообразны. Так происходит, в том числе из-за резкого ограничения межличностных контактов современных детей, они все больше предпочитают гаджеты игре с друзьями во дворе.

Проблема значения эмоционально-волевой сферы в развитии ребенка является весьма актуальной, потому как именно эмоциональное развитие является той основой, на которой дальше строится вся личность. Игра, как самая привлекательная деятельность для детей раннего возраста, играет огромную роль в формировании личности ребенка, именно в ней возникают и далее развиваются эмоции и волевые процессы. Практика показывает, что уровень развития эмоциональной сферы тесно связан с уровнем развития игры в детском возрасте. И отрицательные эмоции нарастают тогда, когда дети не могут правильно организовать свою игру. В случае, когда взрослый напрямую или косвенно управляет игрой, выводя детей из конфликтных ситуаций и предупреждая их, он, таким образом, предотвращает возникновение отрицательных эмоций.

Помимо всего прочего, развитие эмоционально-волевой сферы определяет дальнейший успех в обучении и саморазвитии. Формирование и последующее совершенствование эмоций и волевой регуляции невозможно без взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Эмоционально-волевая сфера необходима для жизни в социуме и в нем же формируется. Социальная среда относится к внешним факторам формирования эмоций и воли [1]. В данном случае игровая деятельность транслирует ребенку образцы поведения в обществе и является социальным фактором. Содержание и особенности эмоционально-волевой сферы определяют удовлетворение либо

неудовлетворение потребностей, успех в достижении желаемых результатов. Положительные эмоции способствуют высокому уровню учебных достижений ребенка, волевое усилие, приложенное ребенком, также приводит к успеху в деятельности.

Однако, в детском возрасте наказание либо неодобрение со стороны взрослого вызывают тревожность, то есть негативное эмоциональное состояние, которое способно затормозить нежелательные действия. Положительная же оценка со стороны взрослых вызывает положительно окрашенные эмоции, которые стимулируют демонстрацию приемлемых образцов поведения.

Эмоциональные переживания малыша неустойчивы, кратковременны, ярко выражены. В раннем возрасте дети очень впечатлительны, возбуждение сильно влияет на их поведение. Ребенок действует исходя из сиюминутных переживаний, привязанных к конкретной ситуации, поэтому эмоции уже в детстве определяют поведение человека.

Положительные эмоции в раннем детстве возникают вслед за удовлетворением потребностей, а переживания имеют связь с умениями и достижениями. Ребенок получает положительные эмоции от игры. Он радуется действию, которое происходит в игре. Для него очень важно правильно выполнять действие, поэтому если что-то не выходит, он может отреагировать негативными эмоциями: криком, плачем и т.п. К концу раннего возраста ребенок сам изменяет сюжет, поэтому какие-либо неприятности он включает в игру так, словно это было запланировано [5].

В раннем возрасте у ребенка похвала со стороны взрослого не вызывает никакого значения, только когда взрослый подкрепляет его мимикой, жестами, действиями, оно воспринимается ребенком. В дальнейшем ребенку будет достаточно только слова-оценки [2].

Значение игры в развитии и воспитании ребенка очень велико. Игра является одним из способов создания хорошего климата в коллективе.

Игра доставляет ребенку радость и служит удовлетворением потребностей. Также в ней усваиваются умения и способности, качества, необходимые для развития личности.

В игре важно проживание и переживание игровых действий. И не смотря на «выдуманность» игровых ситуаций, но вот сами чувства ребенка являются реальными. В игре ребенок осознает свое поведение, особенно это проявляется в играх с правилами. Когда ребенок ведет себя в соответствии с правилами, то перед ним возникает вопрос: «правильно ли я делаю?». То, что ребенок уже выделяет правила, говорит о его самоконтроле [1].

Не поддаваться эмоциям и контролировать их, человеку помогает воля. Всему этому необходимо научиться в детском возрасте. Необходимость в волевом действии возникает тогда, когда при осуществлении деятельности возникает какое-либо препятствие. Волевой акт связан с его преодолением. В детском возрасте ребенку сложно самому принимать решение и преодолевать трудности. В раннем возрасте поведение детей характеризуется спонтанностью, импульсивностью и ситуативностью. Ребенок не задумывается о своем поведении, действует он под влиянием минутных желаний, цели его деятельности определяются не внутренними мотивами, а внешними предметами. В раннем детстве можно наблюдать стремление к цели, но залогом успеха становится взрослый, так как малыш не демонстрирует настойчивости и легко переключается на другие цели [4].

Ребенку обычно бывает трудно сделать над собой усилие и продолжать выполнять определенную деятельность, поэтому для него очень важно положительное подкрепление, которое заключается в одобрении со стороны взрослого. Понимание ребенком значения своих действий для близких людей помогает преодолевать трудности и добиваться поставленной цели [3].

Вышесказанное свидетельствует об огромной роли взрослого в организации любой детской деятельности, в частности игровой. Игра в раннем детстве только начинает формироваться, и без участия взрослого невозможна. В этом смысле возможно говорить об игре, специально организуемой

воспитателем в детском саду. Для того, чтобы игра развивала эмоционально-волевою сферу, она должна актуализировать опыт и знания из области эмоциональной сферы, знакомить с игровыми приемами, способствующими разрядке гнева в приемлемой форме при помощи вербальных средств. Такие игры оказываются полезными, так как формируют навык выплескивания накопившегося у них гнева, снятия эмоционального напряжения, импульсивности, преодоления агрессии, устранения чрезмерной двигательной активности, развития эмпатии, тактильного восприятия и, в целом, способствует созданию положительного эмоционального климата в группе. Дети раннего возраста нуждаются в развитии быстроты реакций, расширении словарного запаса и поведенческого репертуара. Снятию эмоционального напряжения способствует развитие мышечного контроля, а именно расслабление мышц нижней части лица и кистей рук, развитие умения владеть собой, контролировать импульсивные действия. Ребенок в игровой форме должен знакомиться с различными эмоциональными состояниями, научиться анализировать средства их выражения, позволяющие окружающим правильно понять их.

Многочисленные исследования показывают, что эмоционально-волевая сфера заметно изменяется в лучшую сторону под влиянием игр. Всё это свидетельствует об их благоприятном воздействии на эмоциональное развитие детей раннего возраста.

Нужно помнить также, что достичь своих целей воспитателю удастся тогда, когда он хорошо знает жизненные ситуации и игровые интересы детей и деликатно, ненавязчиво использует свои знания для поддержания положительного отношения к игре и партнерам.

Таким образом, развитие ребенка как в раннем детстве, так в другие периоды детства, тесно связано с особенностями мира его чувств и переживаний. Эмоции представляют собой некий сигнал о состоянии ребенка, но при этом также сами влияют на его познавательные процессы и поведение,

сказываются на концентрации его внимания, особенностях восприятия предметов и явлений окружающего мира, логике суждений.

Ребенок должен научиться демонстрировать различные эмоции и понять, что вес они без исключения полезны, если мы осознаем их и «дружим» с ними, то тогда мы сможем ими управлять. Но если мы прячем их за другими проявлениями, тогда они становятся неподвластными нам.

Поэтому так важно развивать эмоционально-волевую сферу, а потом уже благодаря этому успешно реализовывать свою деятельность в любых сферах жизни.

Литература:

1. Ефанова З.А. Комплексные занятия по программе «От рождения до школы». – Волгоград: Учитель, 2013. – 307 с.
2. Логопедический портал: сайт Татьяны Аксёновой. – 2012 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 29.09.2012. – URL: <http://logoportal.ru/palchikovyie-igryi-dlya-detey-2-3-let/.html> (дата обращения 05.10.2013).
3. МОУ Центр развития ребенка – детский сад 351: сайт детского сада «Калинка». – 2012 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 08.10.2013. – URL: <http://sad-kalinka.ru/sovety-sportivnyh-trenerov/189-podvizhnye-igry-dlja-detej-2-3-let.html> (дата обращения: 20.10.2013).
4. Мышкин дом: сайт Евгении Кац. – 2007 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 07.03.2009. – URL: <http://janemouse.ru> (дата обращения 28.09.2013).
5. Школа семи гномов. Семь шагов в будущее: сайт Дарьи Колдиной. – 2013 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 22.05.2013. – URL: http://shkola7gnomov.ru/parents/eto_interesno/fizicheskoe_razvitie/id/1055 (дата обращения 05.10.2013).

УЧЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ВОЗРАСТНЫХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Егупова Д.С.

*г. Набережные Челны, Муниципальное автономное учреждение
дополнительного образования «Городской Дворец творчества детей и
молодежи №1»*

При разработке учебных планов, рабочих программ, уроков, внеурочных мероприятий и т.п. учитель должен принимать во внимание психолого-педагогические и возрастные особенности учащихся. То, чем заинтересуется младший школьник, не всегда привлечет внимание подростка. Средний школьный возраст, а это от 11 до 15 лет, является переходным от детства к юности. Данный возраст совпадает с обучением в средней школе, то есть приходится на 5-9 классы. Начинаясь с пубертатного кризиса, весь этот период обычно протекает трудно как для ребенка, так и для близких ему взрослых людей. Данный период характеризуется общим подъемом жизнедеятельности подростка и глубокой перестройкой всего организма. Однако тяжелые эмоциональные реакции у подростков смягчаются при теплых, доверительных отношениях с близкими взрослыми, которые должны, разумеется, проявить понимание и тактичность [2, с. 283]. В этом возрасте происходит бурный рост и развитие всего организма, наступает половое созревание, которое вносит значительные изменения в его функционирование, нарушает внутреннее равновесие и вносит новые переживания.

В подростковом возрасте меняется и мышление ребенка, теперь он рассуждает гипотетико-дедуктивно. Таким образом, подросток умеет оперировать гипотезами, решая интеллектуальные задачи. Более того, подросток способен на системный поиск решений [2, с. 284]. Также развиваются такие операции, как классификация, аналогия, обобщение и др. В этом возрасте дети анализируют операции, которые они производят, способы решения задачи, что говорит об устойчивом проявлении рефлексивного

характера мышления [2, с. 285]. Очень важным моментом является критичность мышления подростка. Теперь ребенок стремится иметь свое мнение, склонен к спорам и возражениям, а не слепо опирается на авторитет учителя. Развитие мышления неотъемлемо связано с развитием речи, в том числе письменной. Речь становится более выразительной, наполненной правильными определениями, логическими обоснованиями, доказательными рассуждениями. С общим интеллектуальным развитием связано и развитие воображения, творческого мышления. Это очень благоприятный период для предложения учащимся проблемных задач, задач на сравнение, на выделение главного, нахождения сходных и отличительных черт, а также причинно-следственных зависимостей. Таким образом, именно на данном этапе целесообразным является организация исследовательской деятельности в образовательном процессе.

Первоначальные знания, умения и навыки ведения исследовательской деятельности формируются у обучающихся еще на ступени начальной школы. Это выражается, прежде всего, в следующих умениях:

а) Умение видеть проблемы. В начальной школе у ребенка формируется способность развивать собственную точку зрения, смотреть на объект с разных сторон.

б) Умение выдвигать гипотезы. В возрасте 7-9 лет ребенок учится предвидеть события, предполагать, используя в речи слова и выражения: может быть, предположим, допустим, возможно и пр.

в) Умение задавать вопросы. Не секрет, что в правильно поставленном вопросе скрывается половина ответа. В случае если ребенок научится задавать правильные вопросы, он сможет выбирать верные способы получения ответов.

В начальной школе тематика детских исследовательских работ выбирается из содержания учебных предметов или близких к ним. Проблема исследования, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов ребенка и находиться в зоне ближайшего перспективного развития. Длительность выполнения

исследования целесообразно ограничивать 1-2 неделями в режиме урочно-внеурочных занятий. Важно при этом ставить вместе с детьми учебные цели по овладению приемами исследования как общеучебными умениями. Целесообразно в процесс работы над темой включать экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции, работу с различными текстовыми источниками информации, подготовку практически значимых продуктов и широкую общественную презентацию (с приглашением старших учащихся, родителей, коллег педагогов и руководителей) [4, с. 499].

Таким образом, имея определенные знания, умения и навыки, обучающийся приходит в основную школу уже довольно подготовленным. Однако педагогу следует принимать во внимание, что исследовательская деятельность – процесс трудоемкий и разносторонний, подходить к ней нужно поэтапно и систематично, чтобы не вызвать «обратного эффекта» у обучающихся, при котором пропадает желание к достижению результата вследствие перегрузки информацией.

Приобщение школьника к исследовательской деятельности должно проходить не только по инициативе учителя. Этот процесс требует и самоопределения самого обучающегося, его готовности ответить на вопросы: «Что мне интересно больше всего? Чем бы мне хотелось заниматься?» [3, с. 92]. Решение заниматься исследовательской деятельностью должно стать осознанным выбором школьника, его собственной позицией. Именно поэтому совместная деятельность педагога и обучающегося в области исследовательской работы должна базироваться на основе педагогики сотрудничества [3, с. 93].

Как индивидуальная исследовательская работа в частности, так и исследовательская деятельность в общем смысле предполагает прохождение нескольких этапов. Первый (подготовительный) этап выпадает на возраст 11-13 лет (5-7 классы). Данный этап включает в себя формирование практических навыков научной организации учебного процесса. В этот период может быть предусмотрено обучение работе с различными словарями (толковым,

энциклопедическим, этимологическим и пр.), в том числе их электронными версиями. Немаловажно значение обучения детей работе с учебной литературой, навыкам смыслового, а также быстрого чтения.

В возрасте 14-15 лет (8-9 классы) возможна организация специального курса «Введение в исследовательскую деятельность», где школьники узнают о логике научного познания, познакомятся с основными терминами, получат представление о ступенях самостоятельного исследования, таких как целеполагание, формулирование гипотезы, разработка методики исследования, анализ полученных результатов, формулирование выводов. В дополнение к этому, на данном этапе школьники узнают о различных видах мыслительных операций, например, анализ и синтез. Это период благоприятен для завершения формирования навыков обработки текстов учебно-научного характера. Таким образом, обучающиеся должны уметь составлять планы, тезисы, конспекты, реферировать информацию. Особое внимание в этом возрасте стоит уделить умению выступать публично с результатами исследовательской деятельности.

Завершающий этап приходится на старший школьный возраст 16-17 лет (10-11 классы). На данном этапе подводятся итоги работы в течение предыдущих нескольких лет. К этому возрасту обучающиеся должны самостоятельно создавать исследовательские работы по различным направлениям и отраслям знаний. Конечно, не стоит умалять контроль и помощь педагога при ведении исследовательской деятельности старших школьников. В данном возрасте предполагается публичная защита исследовательских работ, выступление на школьных, а также научно-практических конференциях различного уровня.

Современному развивающемуся обществу нужны современно образованные, предприимчивые, нравственно воспитанные люди, которые в сложной обстановке могли бы самостоятельно осуществить выбор и принимать решения, прогнозировать их возможные последствия. Выполнение такого заказа требует поиска новых технологий в образовательном процессе, к организации деятельности участников образовательного процесса в школе, где

многие задачи, в том числе связанные с воспитанием личности, уже не могут быть решены только традиционными средствами. Учет особенностей подросткового возраста, успешность и своевременность формирования новообразований познавательной сферы, качеств и свойств личности связывается с активной позицией учителя, а также с адекватностью построения образовательного процесса и выбора условий и методик обучения [4, с. 500]. Как и в любой стране, в России на сегодняшний день существует извечно философская проблема «отцов и детей», проблема непонимания поколений, которая сложилась в силу социальных, экономических, культурных различий, проявляющихся как в мировоззрении, так и в формах поведения. Поэтому, говоря о возрастных и индивидуальных психолого-педагогических особенностях современных школьников, не стоит забывать, что это поколение детей, родившихся после 2000 года, так называемое «поколение Z» [5]. Современные дети растут в окружении компьютеров, планшетов, смартфонов, интересуются наукой и технологиями, таким образом, методы и стили их обучения должны также претерпевать изменения. Дети «поколения Z» способны найти ответы в поисковых системах сети Интернет, вести одновременную переписку короткими электронными сообщениями с несколькими друзьями, слушать музыку и разговаривать с родителями. Такая способность «воспринимать» одновременно несколько экранов приводит к тому, что скорость восприятия информации резко растет. С другой стороны, мозг ребенка, приученный к высокой скорости обработки информации, начинает скучать, когда информации мало, например, на уроках в школе. Именно такая разница в скорости восприятия информации у обучающихся и учителей более старшего поколения приводит к недопониманию и конфликтным ситуациям на уроках: учителя не могут удержать внимание детей. В связи с этим, в современной школе просто необходима частая смена деятельности, применение новейших образовательных технологий, нестандартных активных и интерактивных форм и методов работы, как на обычном уроке, так и при организации исследовательской деятельности.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897.
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений.- М.: ТЦ Сфера, 2005. – 464 с.
3. Научно-исследовательская деятельность школьников: сборник статей и материалов. – Пенза: Изд-во Пензенского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2011. – 227 с.
4. Сергеева И.И. Специфика исследовательской деятельности учащихся основной школы (5-9 классы). // Молодой ученый. –2012. – №5. – С. 498-501.
5. Щербина И. Анализируй это: Дети поколения Z, режим доступа: URL: <http://womo.ua/analiziruy-eto-deti-pokoleniya-z>.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ

Ермошина Т.С.

*г. Набережные Челны, ГАПОУ «Камский строительный колледж
имени Е.Н. Батенчука»*

Внедрение инновационных технологий в профессиональную подготовку будущего специалиста является необходимым элементом формирования основ профессионализма. Сущность инновационных технологий заключается в формировании готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, к неопределенному будущему, на развитие творческих способностей, разнообразных форм мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Возникновение и распространение инновационных технологий означает изменение не только самой деятельности и присущих ей

средств и механизмов ее реализации, но и существенную перестройку целевых установок, ценностных ориентаций, конкретных знаний, умений и навыков. Стратегия реализации инновационных технологий состоит в осуществлении различных взаимодействий с факторами обучающей среды, призванных обеспечить как личностный рост, так и формирование психологических и педагогических новообразований [3].

Наиболее эффективными выступают инновационные образовательные технологии, ориентированные на расширение возможностей компетентного выбора различных аспектов профессиональной деятельности через формирование индивидуального стиля и обеспечение возможностей для поиска адекватных способов реализации своей индивидуальности в настоящем и будущем. Наиболее эффективно основы профессионализма студентов развиваются при наличии ряда специально-организованных условий: формирование восприимчивости к новому, творческой активности и мотивационно-ценностного отношения к профессионализму, развитие креативных качеств, творческого воображения, включение их в ситуации с многовариантными решениями, ориентация на творческое решение ряда задач, развитие рефлексивно-оценочных способностей и навыков обучаемых, направленность на самооценку, саморазвитие, самовыражение в профессиональной деятельности, формирование коммуникативных умений, гибкости и творческого стиля в общении.

В обществе, основанном на знаниях и информации, глобализации связей и отношений между людьми, организациями, продуктами деятельности, востребованы не просто высококвалифицированные работники, владеющие комплексом профессиональных знаний и умений, а компетентные специалисты. В современных социально-экономических отношениях назрела острая необходимость приведения существующей практики профессиональной подготовки будущих специалистов в соответствие с наиболее передовыми теориями и образцами практической деятельности, направленными на модернизацию отечественного профессионального образования. Приоритетные

направления развития образовательной системы Российской Федерации основываются на идее радикального изменения и трансформации сложившихся форм организации воспитательно-образовательного процесса в соответствии с новыми реалиями, что является важной научной проблемой.

В связи с реализацией компетентного подхода в ФГОС третьего поколения наметился переход от квалификаций к компетенциям как интегрированным характеристикам результатов обучения. В федеральном государственном образовательном стандарте СПО под компетенциями понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности и определенной области [6].

Внедрение компетентно-ориентированного подхода в практику образования требует поиска новых технологий, методов и особых организационных форм обучения.

В воспитательно-образовательном процессе ГАПОУ «Камский строительный колледж имени Е.Н. Батенчука», активно используются инновационные обучающие технологии, отвечающие требованиям: 1) учет естественных психологических свойств студента и его интеллекта; 2) опора на внутренние ресурсы личности, а не на принуждение; 3) интенсификация побудительных мотивов творческого развития студента в её стремлении к актуализации.

Использование инновационных обучающих технологий позволяет достичь сразу четырёх групп целей и за счет этого способствовать формированию профессионально и социально значимых компетенций специалиста в условиях внедрения ФГОС [6]:

1. Реализация социального заказа в новых социокультурных условиях;
2. Интенсификация всех уровней воспитательно-образовательного процесса;
3. Развитие личности студента;
4. Развитие личности педагога;

Важная задача сегодня - научить преподавателей СПО применять на практике новейшие достижения науки и передового педагогического опыта и тем самым способствовать реформированию системы профессионального образования [2].

В нашем образовательном учреждении, в настоящее время применяется 5 инновационных технологий, такие как «Технология В.К. Дьяченко», «Технология А.С. Потапова», «Технология В.И. Беспалько», «Технология В.П. Малахова», а также новые информационные (компьютерные) технологии.

Рассмотрим подробнее каждую из перечисленных технологий [4,5].

«Технология В.К. Дьяченко». Рассматривая обучение как частный случай общения, он выделил 4 формы обучения, соответствующие четырем формам общения. Одна из них представляет форму опосредованного взаимодействия преподавателя с учащимися (с помощью учебного задания, учебника и других дидактических средств), три другие - формы непосредственного общения в процессе обучающего взаимодействия (общение в паре, групповое общение, общение в парах сменного состава).

Основная цель данной технологии: повышение качества обучения через совершенствование групповых педагогических технологий, обеспечение активности учебного процесса, учет индивидуальных особенностей учащихся.

Групповая форма работы на уроках обучения применяется для решения всех дидактических задач. Данный метод можно применять на всех предметах теоретического обучения, а также на производственном обучении.

Технология А.С. Потапова. Основной целью данной технологии является повышение эффективности обучения с помощью лично-ориентированного подхода с использованием психофизиологических особенностей учащихся.

Основные принципы:

- осуществление развивающего обучения через современное содержание, передаваемое современными методами;
- комфортность ученика в процессе обучения;
- в основе лежит синтез методики и дидактики;

-знания, умения и навыки не цель, а средство развития;

Используется модель обучения:

- Гармоничное обучение, обращенное к ученику в целом;

- Восприятие всеми органами чувств, работа с левым и правым полушарием мозга;

- Воображение, эмоциональность мышления.

Преподаватель, мастер производственного обучения при изучении темы должен учитывать психологические особенности учащихся, как с доминантой правого полушария, так и с доминантой левого полушария. С первых дней следует увлечь их профессией, проведением экскурсий на предприятии в связи с избранной профессией, заинтересовать изучаемым материалом, широким использованием наглядности: плакатов, таблиц, стендов, образцов, схем, иллюстраций.

Внезапное появление перед глазами учащихся нужного в данный момент дидактического средства сразу же мобилизует их на восприятие, вызывая интерес, настраивает на рабочий лад.

Технология Беспалько В.И. Основная цель - повышение эффективности обучения посредством использования тестовых заданий для лучшего усвоения, закрепления умений и навыков учащихся, их активизации при самостоятельной работе. При разработке тестовых заданий следует учитывать характерный учебный материал для каждого уровня усвоения.

Технология Малахова В.П. Основная цель данной технологии - Систематизировать способности учащихся посредством изучения материала с учетом микроцели. Основные принципы:

- доверие к профессионализму педагога;

- соблюдение физиологических норм работы ученика;

- гарантированность образовательной подготовки на любом отрезке учебного процесса

- комфортность работы учащегося и преподавателя.

Главные параметры организации учебного процесса по этой технологии:

- целеполагание, формирование микроцелей в форме «знать», «уметь», «понимать»;
- «иметь представление», «уметь дать характеристики»;
- логическая структура проекта;
- диагностика;
- коррекция;
- дозирование домашних заданий.

Информационные образовательные технологии - технологии обучения, научных исследований и управления, основанные на применении вычислительной и другой информационной техники, а также специального программного, информационного и методического обеспечения.

Информационные технологии могут быть ориентированы на специальные технические информационные средства (персональные компьютеры, графические рабочие станции; аудио- и видеосистемы, кино- и мультимедиа-системы, локальные и распределенные информационно-вычислительные системы, интегрированное программное обеспечение).

Информационно – коммуникативные технологии (ИКТ) [1]. Под информационно – коммуникативными технологиями подразумевается изучение информационных технологий, большей частью, организуемое в виде особого курса, такого, как «изучение экономических дисциплин с помощью компьютера» или «информатика». Информационно – коммуникативные технологии широко вводятся в учебные программы. На занятиях по ИКТ учащиеся знакомятся с наиболее важными аспектами этих технологий как доминирующего явления современного общества и учатся наиболее эффективно использовать приобретенные знания. Образовательной целью таких занятий является предотвращение компьютерной безграмотности. Использование ИКТ относится к специфическим приложениям этих технологий в области образования, а именно в профессиональном обучении, например в организации производства с участием ЭВМ и в компьютеризированной бухгалтерии. Профессиональное обучение в этих сферах немыслимо без

использования ИКТ. Эти технологии появляются там, где другие предметы невозможно преподавать без их использования, например в экспериментах по бухгалтерскому учету как часть экономики. В настоящее время ИКТ прочно вошли в нашу практику обучения. Формой использования ИКТ является их использование в качестве средства преподавания и изучения. Они выступают как инструмент преподавания, как средство, с помощью которого преподаватели могут учить, а ученики могут учиться. ИКТ выступают как средство, например, как тренировочные и практические упражнения, моделирование, консультации и семинары, индивидуальные системы обучения, образовательные сетевые системы, гипермедийные программы, системы общего тестирования и т.д.

В настоящее время в нашем учебном заведении, реализуются следующие обслуживающие информационные средства:

- системы автоматизированного проектирования (AutoCad, Гранд-Смета);
- электронные библиотечные каталоги (znanium.com);
- банки и базы данных;
- электронная почта;
- электронные доски (в лекционных кабинетах);
- автоматизированные рабочие места (АРМ).

Проанализировав ряд источников, приходим к выводу, что «инновационная технология» - модель новых образцов педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебно – воспитательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и преподавателей, выходящая за пределы нормы и выводящая профессиональную деятельность на новый качественный уровень.

Литература:

1. Гузеев В.В. Характерные черты образовательных технологий разных поколений//Завуч.-2004. - №3. –64с.

2. Дьяченко Н.Н. Профориентация и вовлечение молодежи в систему профессионально – технического образования – М.: Высшая школа, 1975. – 256 с.
3. Лиферов А.П. Интеграционные процессы в мировом образовании: основные тенденции// Международный журнал по проблемам образования. – 1999. - №2.- 84 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/под ред. Е.С. Полат. – М.: Просвещение, 2007.-156 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998.
6. Федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования по специальностям 101101, 130405, 140448.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Загидуллина Г.К., Чалдаева Н.М.

г. Казань, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская музыкальная школа №26 им. В.М. Гизатуллиной»

В настоящее время в дополнительном образовании музыкально-эстетического профиля приоритетным направлением является развитие у ребенка образно-художественного восприятия и формирования своего собственного исполнительского стиля. Обучение в музыкальной школе является одним из самых интересных, развивающих и познавательных из занятий. Важно не только учить музыке, но и воспитывать через музыку, особенно в раннем возрасте. Одной из главных задач музыкального образования является воспитание души ребенка средствами искусства. Пробуждение у учащихся любви к музыке, погружение в красоту мира искусства, в разнообразие музыкальных жанров и образов, приобщение к музыкальному творчеству способствует воспитанию духовно-нравственного

начала у детей. Переживая содержание музыки, человек становится более отзывчивым, сопереживающим, эмоционально открытым, чутким, восприимчивым к чужой радости и горю. Л.С. Выготский отмечал, что «Музыка не может прямо «перенести» нравственность в душу человека, она способна лишь непосредственно разбудить дремлющие в нем нравственные силы, возбуждая человеческие эмоции» [2, с.74].

Восприятие музыки способствует лучшей активизации мыслительного процесса; формируются такие навыки, как сравнение, сопоставление, выделение черт общего и различного. Также развиваются воображение, внимание, память.

В нашей Детской музыкальной школе содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а помогают в этом такие формы работы, как объединение, интеграция школьных дисциплин, вариативность и дифференциация обучения, обязательно положительная стимуляция учения, понимание того, что каждый ребенок от природы обладает своими дарованиями и по-своему талантлив. Именно от педагога зависит, какое дальнейшее развитие получат творческие способности учащегося, насколько педагог сумеет, выявить, раскрыть и развить в нем творческое начало.

Детство – неповторимая по своим возможностям пора развития. По словам педагога и композитора А.А. Мелик-Пашаева «музыкальные и художественные способности проявляются в эстетическом отношении к миру через восприятие человеком неповторимого чувственного облика предметов и явлений, на основе которого создаются литературные, музыкальные и художественные ассоциации. Ребенок начинает творить сам. Это самое интересное и трогательное действие».

В музыкальном исполнительстве важно «Что» сказать и «Чем» сказать, то есть уметь создать и донести до слушателя художественный образ произведения. Для воспитания такого качества необходима внутренняя мотивация исполнения. Истинное исполнение не может быть не творческим и зависеть от этапа обучения – в случае оно должно управляться

художественным образом. На начальных этапах обучения одним из возможных путей к творческому исполнению является привлечение адекватного внешнего мотива, который созвучен будущему внутреннему содержанию музыкального произведения, но не сводится к нему. Известно, что крупнейший итальянский скрипач и композитор XVIII века Дж. Тартини при изучении произведений подписывал к ним поэтические тексты, А. Рубинштейн широко использовал наглядные образы, Г. Нейгауз придерживался ассоциативного метода. Можно использовать методы «расписывания ролей», «образного наведения» или «словаря эстетических эмоций».

В работах Л.С. Выготского по исследованию детского воображения подчеркивается, что предпочтительным средством для его развития является средство речевое. Это может быть сочинение волшебной сказки, рассказа или стихов.

Для развития творческого потенциала учащихся младших классов в школе широко используются игровые коллективные технологии, включающие формы интеграции различных видов искусства. Это яркие, содержательные и познавательные театрализованные музыкальные спектакли учащихся, участие в музыкально-образовательных лекториях и концертно-просветительских мероприятиях (конечно, с тьюторским сопровождением).

На уроках фортепиано и слушания музыки дети любят рисовать под впечатлением от прозвучавших произведений, а некоторые даже пишут стихи или рассказы.

Нашей ученице Кириченко Станиславе 8 лет. Она с удовольствием занимается в классе фортепиано у педагога Загидуллиной Гузель Каримовны, а по теоретическим дисциплинам – у Чалдаевой Натальи Михайловны. Часто под исполняемую музыку она пишет стихи. У нее есть целый цикл стихов под названием «Как делать счастье?».

Станислава исполняла на фортепиано два произведения Л. Бетховена – Багатель и «К Элизе» и у нее появились такие стихи:

Осень

Фонтаны уже не танцуют,
И лето прошло чередой,
А ветер так странно играет
С осенним печальным дождем.
Деревья о чем-то бормочут,
Ручей потихоньку журчит,
А стаи тревожно в дорогу хлопочут,
И вот уже стая летит...

Романсом Гурилева «Однозвучно гремит колокольчик» навеяно ее стихотворение.

Зима
В вихрях буйных,
В платье белом
В город к нам зима пришла.
Покрутилась, повертелась
И снежинки повела.
Заморозила все реки
И сугробы намела,
Заглянула к нам в оконце,
Постучалась и ушла...

Под впечатлением от исполняемого «Забытого вальса» Ф. Шопена Станислава написала эти стихи:

Тучка
Тучка мглою серебристой
Покрывает город свой.
Присмотрелась, покатилась
И уснула над Невой.
И спала там крепко-крепко,
И никто ей не мешал.

А тот город, тучкин город,
Тихо в сумерках лежал.

А под «Песенку кота Леопольда» А. Савельева появились стихи о маме:

Моя мама
Когда мне трудно, ты поможешь,
Когда грущу, - поймешь меня.
С тобой не будет одиноко,
Я знаю – я и ты – друзья!
Смогу я с мамой сдвинуть горы,
Открыть чудесные края.
Любви прекрасной и безбрежной
Нам открываются моря!

Также для развития творческого потенциала учащихся младших классов в школе широко используются игровые коллективные технологии, включающие формы интеграции различных видов искусства. Это яркие, содержательные и познавательные театрализованные музыкальные спектакли учащихся, участие в музыкально-образовательных лекториях и концертно-просветительских мероприятиях (конечно, с тьюторским сопровождением).

Язык музыки – это язык чувств. Яркие образы, рождающиеся в представлении ребенка под влиянием музыкальной мелодии, оживляют фантазию и мысли. Дети начинают чувствовать, сопереживать. Именно музыка помогает формировать у ребенка эстетическое восприятие окружающего мира, развивать образное мышление и воображение, воспитывает позитивное, светлое мировосприятие. Это подтверждает слова великого русского композитора П.И. Чайковского: «Испытанные в годы юности художественные восторги оставляют след на всю жизнь».

Литература:

1. Медушевский В.В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыки – М.:Преподаватель (Спец. выпуск «Музыкант-педагог»). - 2007. - 286 с.

2. Ланкин В.Г., Ланкина Е.Е., Хох И.Р. Музыка и развитие личности ребенка. – Томск: изд-во Томского ГПУ, 2004. - 190 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Захарова Е.Ю., Валов Д.А.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

В последние годы динамика распространенности умственной отсталости во многих странах мира характеризуется тенденцией к увеличению, особенно её легких форм, что так же говорит об актуальности выбранной нами проблемы. В показателях распространенности умственной отсталости в разных странах и даже в отдельных районах одной и той же страны отмечаются значительные колебания. Так, например, частота умственной отсталости в экономически развитых странах (Япония, США, Франция, Германия, Италия и др.) составляет 3%, в экономически неразвитых странах (Латинская Америка, азиатские страны и пр.) составляет 15%, в России – 1% населения независимо от возраста. Причинами таких различий считают: степень выявленных больных, разные критерии диагностики умственной отсталости, а также особенности культуры того или иного общества и вытекающие из них системы обучения и воспитания, не только создающие предпосылки для адаптации больных и компенсации нарушенных функций, но и отражающие разную степень толерантности общества к умственно отсталым.

Изучение особенностей социализации и социальной адаптации детей с умственной отсталостью является актуальной и очень важной проблемой всего российского общества, поскольку число таких детей за последние годы резко возросло. Как известно особенности психического развития весьма существенно сказываются на социализации или социальной адаптации

(затрудняют или облегчают данный процесс). Поэтому цель эмпирического исследования заключалась в том, чтобы исследовать и сравнить особенности психического развития умственно отсталых и здоровых детей школьного возраста.

Формирование выборки. Всего в исследовании участвовало 60 детей школьного возраста, которые были разделены на две группы: 1 группа. Умственно отсталые дети в степени дебильности (30 детей); 2 группа. Здоровые дети (30 детей). Возраст испытуемых: 12-15 лет.

Анализ специфики поведения во фрустрирующих ситуациях для исследуемых социальных групп по методике Розенцвейга показал, что существуют различия по видам реакций на фрустрирующие ситуации у двух групп испытуемых.

Для большинства испытуемых первой группы характерно проявление такого типа реакции, как ЕД и NP (40 и 36,7%), то есть при фрустрирующих ситуациях эти дети склонны фиксироваться на удовлетворение своей потребности и на препятствии. По сравнению с данными двумя видами реакций, не столь высокий процент испытуемых (23,3%) стремится к самозащите.

Половина испытуемых второй группы стремятся во фрустрирующей ситуации защитить себя, оправдаться, что свойственно большинству здоровых людей. При этом 40% школьников данной группы стремятся удовлетворить свои потребности и лишь 10% фиксируются на препятствии. Таким образом, полученные данные показали, что специфика поведения умственно отсталых и здоровых детей в фрустрирующих ситуациях различна.

Сравнительный анализ показателей всех видов реакций на фрустрирующие ситуации двух групп испытуемых. Дети дошкольного возраста двух групп испытуемых имеют различия в показателях видов реакций на фрустрирующие ситуации. Как показали результаты исследования: наблюдаются различия уровня по ОД между двумя выборками испытуемых (23,3% и 50%). Другими словами, это умение любое препятствие, вызывающее

фрустрацию, интерпретировать как благо или как не имеющее серьезного значения. Это дает возможность быстрого переключения на другую ситуацию, цели, задачи, возможно, имеет функцию адаптивного механизма, необходимого в условиях сильной стимуляции (частые, слаборазнесенные во времени стимулы не дают времени на длительные эмоциональные реакции). Показывает, в какой степени препятствие фрустрирует субъекта.

Также наблюдаются различия на значимом уровне по NP между двумя группами исследуемых школьников. 36,7% у умственно отсталых и 10% у здоровых детей. Таким образом, первая группа исследуемых школьников, то есть дети, страдающие умственной отсталостью, в большей степени склонны обезопасить, защитить себя от неудачи в случае неэффективного разрешения ситуации, у них более ярко выражена тенденция к разрешению фрустрирующей ситуации любыми средствами (выражение агрессивности, или избегание ее). В этом можно отметить влияние индивидуального опыта, социальных норм и даже некоторого давления, которое оказывает общество на умственно отсталых детей в связи с их болезнью.

При обработке результатов отмечено, что по ЕД одинаковый процент испытуемых (40%) набрал количество баллов по данному виду реакции, что говорит о том, что обе группы испытуемых, независимо от наличия или отсутствия болезни стремятся удовлетворить свои потребности в ситуации фрустрации. Однако при этом следует отметить, что формы удовлетворения потребностей могут быть самыми разнообразными.

Итак, в целом, по первой выборке большее значение имеет тип реакции ЕД – с фиксацией на удовлетворение потребности, затем NP – с фиксацией на препятствие с разрывом в 3,3%. Наименьший процент имеет тип реакции ОД – с фиксацией на препятствие.

У первой группы (здоровых школьников) большое значение имеет тип реакции ОД. Более низкий процент имеет тип реакции ЕД, а самый низкий – это ЕР. Не ярко выраженный разрыв между количеством ЕД и NP у умственно отсталых школьников, участвующих в нашем исследовании, можно объяснить

следующим образом: более ярко выраженный тип реакции ЕД является следствием стремления субъекта удовлетворить свои потребности любыми способами, будь то проявление враждебности, агрессивности и т. п.

Выраженность ОД проявляется в том, что ребенок стремится защитить себя старыми способами, раннее усвоенными от нового типа фрустрирующих ситуаций, с которыми он сталкивается в процессе жизнедеятельности, в связи со своей болезнью, из-за которой предъявляются другие социальные требования к этим детям. Тип реакций NP является наиболее конструктивным в этом случае, необходимым для должной адаптации. Ребенок, как правило, должен стремиться сам разрешать возникающие перед ним проблемы, полагаясь только на свои силы. Данный тип реакций является желаемым, так как приносит большой успех в случае фрустрирующей ситуации.

Кроме того, в соответствие с полученными результатами исследования нельзя точно предположить, что при наличии болезни (умственно отсталости) NP будет больше ЕД. Здесь также многое зависит от индивидуальных особенностей, отражающихся на поведении ребенка и влияющие на процесс социализации и социальной адаптации ребенка.

При интерпретации результатов исследования, полученных по методике Розенцвейга, было подсчитано количество агрессивных и неагрессивных реакций у двух групп испытуемых, основная масса умственно отсталых детей, участвующих в исследовании, а именно 70%, продемонстрировали агрессивные реакции в ответ на фрустрирующие ситуации. Для большинства здоровых школьников характерны проявления неагрессивных реакций, при этом агрессивные встречаются, но лишь в 36,7% случаев. Дети школьного возраста, страдающие умственной отсталостью, в большей степени склонны к проявлению агрессивных реакций, чем их здоровые сверстники.

В целом, анализ результатов, полученных в ходе исследования, показал, что у умственно отсталых детей состояние фрустрации чаще вызывает агрессивные реакции, чем у здоровых детей того же возраста. Мы предполагаем, что наличие агрессивных реакций в поведении умственно

отсталых детей в значительной степени оказывает влияние на трудности, возникающие у данной группы детей в процессе социализации и социальной адаптации.

Поскольку на процесс социализации и социальной адаптации огромное влияние оказывают психологические особенности, то в ходе исследования мы выделили основные из этих особенностей, типичные для детей-школьников с умственной отсталостью по сравнению со здоровыми детьми того же возраста.

Для изучения особенностей психического развития школьников с умственной отсталостью была использована методика Бака. У большинства исследуемых детей с умственной отсталостью преобладают такие психологические особенности психического развития, как тревожность, фрустрация, враждебность, трудности общения и чувство неполноценности.

Как таковых, ярко выраженных психологических особенностей, у здоровой выборки испытуемых не выявлено. Следует лишь отметить, что для 30% свойственно проявление враждебности, 23,3% - тревожности и недоверия к себе, 10% - незащищенности и чувства неполноценности. При этом по сравнению с первой группой испытуемых, у здоровых детей не выявлены такие особенности, как фрустрация, депрессивность.

Итак, в отличие от здоровых дошкольников, для умственно отсталых детей школьного возраста характерны такие психологические особенности, как:

- тревожность;
- чувство неполноценности;
- фрустрация;
- трудности общения;
- враждебность.

Наличие этих особенностей может привести к трудностям в общении с другими людьми, оказать отрицательное влияние на формирования и жизнедеятельность личности школьника. Выделенные особенности препятствуют нормальному процессу развития и функционирования ребенка.

Литература:

1. Бондарева О.С. Особенности творческого воображения у детей с задержкой психического развития // Молодой ученый. — 2015. — №21. — С. 69-70.
2. Божович А.И. Личность и её формирование в детском возрасте.— М.: ЧеРо, 2005. - 524 с.
3. Кравцова Е. Развитие воображения // Дошкольное воспитание. - 2005.- №12. – С. 21 – 24.
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: учеб. пособие. - М.: Просвещение; М.: ВЛАДОС, 1995. - 290 с.

ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЧУВСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Захарова Е.Ю., Азаматова А.И.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

Уже с 1 сентября 2011/2012 учебного года вся система образования России начала переход к новым образовательным стандартам, которые ориентируют образование на новое качество, соответствующее современным запросам личности и общества. Одно из центральных мест занимает проблема развития исследовательских навыков обучающихся. В данных условиях возрастает интерес к личности, имеющей основы и навыки исследовательского характера, способной самореализоваться [1, с.16].

На занятиях обществоведческого характера с дошкольниками начинается формирование личности, осознающей себя частью общества и гражданином своего Отечества, закладываются основные моральные ценности, нормы поведения, конкретизируются опорные понятия: окружающий мир, природа, человек и природа, общество, Россия - наша Родина, регион, где живут обучающиеся, Земля – планета [5, с.171].

В последнее время большое внимание уделяется вопросам разработки методики проведения занятий с дошкольниками, что является оправданным,

т.к. для воспитателя очень важным является знание не только содержательной стороны курса, но и его методического сопровождения.

Метод проектов зародился во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и основывался на теоретических концепциях «прагматической педагогики», основоположником которой был американский философ-идеалист Джон Дьюи (1859 – 1952) [1, с. 16].

В современной педагогике метод проектов используется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним как компонент системы образования [4, с. 32].

Работа по методу проектов – это относительно высокий уровень сложности педагогической деятельности. Если большинство общеизвестных методов обучения требуют наличия лишь традиционных компонентов учебного процесса – учителя, ученика (или группы учеников) и учебного материала, который необходимо усвоить, то требования к учебному проекту – совершенно особые.

Значимость творческой исследовательской деятельности в школе подчеркивали В.И. Андреев, И.А. Зимняя, А.М. Матюшкин; психологические основы организации учебно-исследовательской деятельности описаны А.Н. Поддьяковым, А.И. Савенковым; теоретические, методические, дидактические аспекты исследовательской деятельности учащихся представлены в трудах Л.А. Казанцевой, Т.А. Камышниковой, Г.В. Макотровой, А.В. Леонтовича; вопросы развития исследовательских умений рассматривались А.Г. Иодко, О.И. Миторош, В.П. Ушачевым [3, с.8].

Общие аспекты формирования различных приемов исследовательской работы учащихся затронуты в трудах В.Г. Болтянского, Б.В. Гнеденко, В.А. Гусева, О.Б. Епишевой, Л.Д. Кудрявцева, А.И. Маркушевича, на уроках естествознания – С.В. Пидгузовой, Е.В. Плащевой [3, с. 8-9].

Современное общество ставит перед образованием задачу воспитания гражданина, способного принимать активное участие в развитии своего Отечества. На занятиях обществоведческого характера начинается формирование

личности, осознающей себя частью общества и гражданином своего Отечества, закладываются основные моральные ценности, нормы поведения, конкретизируются опорные понятия: окружающий мир, природа, человек и природа, общество.

В процессе обучения методу проекта старший дошкольник должен достичь определенного достаточно высокого уровня самостоятельности, открывающего возможность справиться с разными заданиями, добывать новое в процессе решения учебных задач.

Проблема проекта, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов ребёнка и находиться в зоне ближайшего развития [4, с.8].

В процессе работы над краеведческими проектами формируются социальные чувства: эстетические, интеллектуальные, практические; чувство патриотизма, гордости и любви к Родине; многие первоначальные представления детей о закономерностях окружающего мира, обеспечивающие переход от созерцания явлений к осмыслению их сущности.

Чтобы формировать граждански развитую личность, нужно дать ему познать Родину в разных ее проявлениях. Для этого необходимо начать работу уже в дошкольном возрасте.

Исследование проводилось на базе реабилитационного центра МАУО «Надежда».

Социальный портрет семей группы: полные семьи – 84 %; многодетные – 2 %; семьи «группы риска» (одиноким мамы – 8 %, разведенные родители); имеют одного ребенка – 59 %, имеют бабушек – 90 %, имеют дедушек – 88,6%, имеют братьев и сестер – 41 %.

В подавляющем большинстве семей опыт воспитания у родителей мал (семьи молодые), 80% семей живут отдельно от бабушек и дедушек.

Отсутствие опыта воспитания у родителей и педагогических знаний для занятий с детьми сказывается на всестороннем развитии ребенка.

Таким образом, при помощи реализации программы эксперимента планируется доказать, что применение технологии проектирования актуально и очень эффективно. Оно дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать получаемые знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что способствует качественному формированию нравственно-патриотических чувств и в дальнейшем позволяет успешно адаптироваться к изменившейся ситуации школьного обучения.

Результаты диагностического исследования, показатели сформированности нравственно-патриотических чувств у детей старшего возраста выявили положительно-эмоциональное восприятие членов семьи, домашнего окружения, детского сада, города: средний уровень у 74 % детей, низкий у 23%, высокий у 3%. Личностное развитие: средний уровень проявился у 72 % детей, низкий у 28%. Социальное поведение, коммуникативность: средний уровень у 61 %, низкий у 39%.

Таким образом, согласно результатам полученных данных, выявлена необходимость провести работу по формированию нравственно-патриотических чувств у дошкольников, используя технологию проектирования, как эффективную форму работы, способствующую вовлечению детей и взрослых в социально-значимую деятельность.

В процессе взаимодействия с семьей необходимо указать на важность повышения уровня педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и развития, обучение практическим приемам взаимодействия с детьми, формирование осознанного отношения к их воспитанию.

Далее была проведена воспитательная работа направленная на формирование высших социальных (нравственно-патриотических) чувств у старших дошкольников.

В ходе проектной деятельности значимые взрослые содействуют восхождению личности ребенка к культуре: дети овладевают позитивным и

отеческим отношением к себе, окружающим, к природе, получают право на саморазвитие.

На завершающем этапе была проведена диагностика по методике А.Я. Ветохиной, З.С. Дмитренко. Было выявлено, что значительно повысился показатель в графе «Высокий уровень развития». Число детей с низким уровнем развития имеет минимальный показатель;- у воспитанников сформированы представления о ценности труда родителей и близких родственников, о школе, о жизни детей в других странах, о способах поддержания родственных связей, они знают символы государства (герб, флаг, гимн), проявляют заботу, любовь и уважение друг к другу.

Было установлено, что единое понимание родителями задач, средств и методов воспитания детей обеспечило комплексный подход к воспитательному процессу. Родители ощутили потребность больше интересоваться проблемами своих детей.

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод, что использование проектного метода в целях формирования социальных (нравственно-патриотических) чувств у старших дошкольников является весьма действенным и эффективным.

Литература:

1. Доможакова Т.И. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста // Управление ДОУ. – 2006. - № 8. – С. 16-18.
2. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема – М.: Казань, 2002. – 185 с.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении – М.: Педагогика-Пресс, 2002. – 187 с.
4. Суворова Г.Ф. Особенности индивидуального подхода при обучении // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 8-9.
5. Чернова Г.А. Методика преподавания обществознания в начальной школе: учебное пособие – М.: Академия, 2008. – 240 с.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ И УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Захарова Е.Ю., Жернова А.А.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

Социально-политические и экономические изменения в современном обществе существенно влияют на характер подрастающего поколения и определяют формирование жизненных целей и установок молодежи, влияют на направленность его личности.

В изучении направленности личности в отечественной и зарубежной психологии сложились различные научные школы и направления. Начиная с С.Л. Рубинштейна, этой проблемой занимались Н.Ф. Добрынина, Б.Д. Додонов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейн [1, с.136].

Они рассматривают направленность как одну из важнейших составляющих структуры личности. В направленности личности существуют как относительно устойчивые структурные образования, так и жизненно необходимая вариативность. Направленность личности выражается в мотивах, потребностях, мировоззрении и является весьма важным фактором, определяющим поведение человека. Весьма логично предположить, что она будет оказывать влияние и на такую сферу деятельности как учёба, выражаясь в более высокой или менее высокой успеваемости старшеклассников. Поэтому, нам представляется возможным выявить взаимосвязь направленности личности и успешности обучения у старшеклассников.

Современная психология перестала быть «бесполой», поэтому при проведении любых исследований важно учитывать половую принадлежность индивида. Идеи гендерного подхода в педагогике изучали Т.П. Белова, Г.М. Бреслав, Н.Ю. Ерофеева, И.А. Кириллова; положения об использовании социальной конструкции гендерных составляющих (гендер, гендерные стереотипы, гендерная социализация) в организации профильного обучения -С.

Бем, Е.А. Здравомыслова, И.С. Клецина, Н.Н. Коростылева, А.А. Чекалина; концепции проектирования жизненного и профессионального самоопределения школьников на гендерной основе - С.Г. Броневщук, Л.Ф. Шустова, С.Н. Чистякова, Е. Ярская-Смирнова, концепции половой социализации - Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Клецина, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, В.И. Слободчиков[2, с.83].

Проведения эмпирическое исследование юношей и девушек по методике прогрессивные матрицы Равена, мы выявили большой разброс, который наблюдается у девушек: от 82 до 137, тогда как у юношей он колеблется от 85 до 123, т.е. значительно ниже.

В нашей выборке чаще встречаются как более одарённые, так и более отстающие девушки, тогда как группа юношей более однородна.

Но, не смотря на то, что разброс, полученных нами данных, не подтверждает описанные выше теоретические положения, средние значения им не противоречат, т.к. они практически равны как у юношей, так и у девушек (108,0 и 107,96), значимых различий между юношами и девушками в уровне интеллекта нет.

Рассматривая результаты юношей, было выявлено при минимальном значении интеллекта 85 IQ, респондент имеет средний балл по предметам равный 3,31, при максимальном значении интеллекта равном 123 IQ - средний балл 3,54. Можно заметить, что значительное повышение интеллекта не приводит к значительному повышению успеваемости. Возможно, что это связано с гендерными особенностями. Рассмотрим аналогичные соотношения у девочек.

По максимальному значению интеллекта равному 137 IQ соответствует средний балл равный 3,54, а минимальному значению интеллекта 82 IQ - средний балл равный 3,92. Получается, что и у девочек повышение интеллекта не приводит к росту успеваемости, а скорее даже наоборот: более низкому интеллекту соответствует более высокая успеваемость. Можно предположить,

что независимо от половых особенностей, линейной зависимости между уровнем интеллекта и успешностью обучения не существует.

Обобщая полученные данные, следует отметить основные выводы:

1. Не смотря на то, что разброс значений показателя интеллекта больше у девушек, чем у юношей, средние показатели уровня интеллектуального развития у них не отличаются.

Направленность личности у девушек и юношей-старшеклассников получены при помощи ориентационной анкеты. У юношей доминирует направленность на дело, а направленность на себя и на общение выражены в равной степени. У девушек же преобладает потребность в общении, на втором месте деловая направленность, а на последнем направленность на себя.

Если соотнести полученные данные с показателями успеваемости, то получается, что у юношей, несмотря на доминирующую деловую направленность, успешность обучения ниже, а у девочек, у которых успешность обучения выше, она сочетается с потребностью в общении.

Сравнивая направленность юношей и девушек по различным сферам при помощи U-критерия Манна-Уитни, мы выявили, что существует значимое различие в сфере общения.

В соответствии с задачами исследования, нас интересуют корреляционные взаимосвязи направленности личности и успешности обучения старшеклассников в зависимости от гендерных особенностей с выделенными нами факторами. Поскольку в нашей выборке 19 человек, то критическими значениями на соответствующих уровнях значимости будут: 0,369 ($p \leq 0,10$); 0,433 ($p \leq 0,05$); 0,549 ($p \leq 0,01$); 0,665 ($p \leq 0,001$).

Наблюдаем, что у юношей успешность обучения имеет обратно пропорциональную связь с направленностью на общение (О) (-0,40) и прямопропорциональную связь с направленностью на себя (Я) (0,41). Чем выше у юношей успешность обучения, тем менее у них выражена направленность на общение (О), и тем выше направленность на себя (Я).

Направленность на общение (О) имеет обратно пропорциональную связь с направленностью на дело (Д). Чем выше направленность на общение (О), тем менее выражена направленность на дело (Д).

Можно отметить, что наибольший корреляционный показатель у юношей демонстрирует взаимосвязь успешности обучения и ориентации на себя ($p \leq 0,10$). Хотя достоверность данного показателя невелика, но мы можем говорить о тенденции.

Напомним, что ориентация на себя - это ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность. Получается, что юноши, обладающие подобными чертами, имеют тенденцию чаще добиваться успехов в процессе учёбы.

Теперь рассмотрим корреляционные показатели, выявленные в группе девушек. У девушек успешность обучения имеет прямо пропорциональную связь с направленностью на общение (О) (0,48), с направленностью на себя (Я) (0,46) и с направленностью на дело (Д) (0,57). Чем выше девушки проявляют успешность в обучении, тем у более у них выражена направленность на общение (О), направленность на себя (Я) и направленность на дело (Д).

Направленность на общение (О) у девушек имеет обратно пропорциональную связь с направленностью на дело (Д) (- 0,44). Чем выше у девушек направленность на общение, тем менее они направлены на дело.

Среди интересующих нас взаимосвязей наиболее рельефно выделяется корреляция потребности в социальном одобрении и успешности обучения ($p \leq 0,05$), таким образом, более высокая потребность в одобрении у девушек является фактором, приводящим к увеличению успеваемости.

Таким образом, выявлена гендерная специфика взаимосвязи успешности обучения и направленности личности у юношей и девушек, которая проявляется в различной количественной выраженности, а в ряде случаев

противоположной качественной направленности влияния изученных нами факторов.

Литература:

1. Минахметова А.З., Зимоглядова Т.Н. Исследование ценностных ориентаций и профессионального самоопределения старшеклассников //Международный журнал экспериментального образования. - 2014. - [№ 6-1](#) - с. 83.

2. Талипова О.А. Психологические особенности самоотношения как фактор психического развития проблемных подростков. - Казань: Познание, 2009 –252 с.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Захарова Е.Ю., Макогон М.Ю.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

Проблема, касающаяся формирования устной речи дошкольников, является одной из актуальных проблем XXI века.

Как отмечает А.М. Богуш, исследования последних десятилетий в области детской речи ориентируются на общие языковые категории, ведущее место среди которых занимает анализ семантических конструкций [1, с.9].

Психолингвистические исследования свидетельствуют о том, что центральной категорией развития синтаксиса детской устной речи является соотнесение содержания высказывания с действительностью (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный, А.М. Шахнарович) [4, с. 98].

С 20 - 30-х годов XX в. начинают появляться немногочисленные логопедические работы, специально посвященные нарушениям речи у детей с дефектами зрения (С. Стингфельд, 1928; М.Е. Хватцев, 1938; С.Л. Шапиро, 1972; А.Д. Шипило, 1964; С.В. Яхонтова, 1959).

Для тифлопедагогики, как и для общей педагогики, весьма важным является вопрос о том, как осуществляется процесс личностного развития детей с патологией зрения, каковы трудности и особенности развития психики в

условиях зрительной недостаточности, каковы источники и факторы коррекционно-компенсаторного формирования социально-адаптивного поведения и пути оптимизации коррекционной медико-психолого-педагогической помощи детям с нарушением зрения. На основе этого в тифлопедагогике создаются специальные условия воспитания и обучения, позволяющие детям с нарушением зрения успешно развиваться [1, с. 6].

Более широкое и более правомерное понимание речи было высказано Н.И. Жинкиным. Он говорил о том, что речь не только проявление языка, а имеет собственные функциональные и структурные особенности, она – объект изучения многих дисциплин, связанных с языком [2, с. 211].

Как говорит А. И. Максаков, начальный период речевого онтогенеза – это этап формирования внутреннего опыта ребенка, значения как явления формирующегося сознания и в этом своем качестве предшествующего и подготавливающего речь, это этап формирования протознаков. Для решения поставленных проблем было необходимо исследовать новую большую область начального онтогенеза речи [3, с.28].

По мнению Н.В. Новотворцевой, развитие словаря ребёнка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи [4, с. 47].

Проблеме формирования устной речи уделяли внимание такие великие педагоги и психологи, как А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, которые разрабатывали различные модели порождения речи.

Проведенное исследование устной речи у детей с нарушением зрения, выявило, что в исследуемой группе детей с высоким уровнем устной речи нет, 6 детей – 60% со средним уровнем, 4 детей – 40% с уровнем ниже среднего.

У 60% детей исследуемой группы развитие устной речи на среднем уровне. При выполнении заданий эти дети называли отдельные признаки и действия предметов, вместо того, чтобы назвать его определение, при сравнении предметов называют отдельные признаки, плохо подбирают

противоположные слова, допускают ошибки при согласовывании слов в числе и падеже. Многие дети не произносят шипящие звуки, нечетко произносят фразы, недостаточно регулируют силу голоса. При описании игрушки рассказывают о ней с помощью вопросов взрослого.

У 40% детей устная речь на уровне ниже среднего. Они с трудом вспоминают предметы обобщающих слов, при сравнении предметов не называют признаки отличия, не умеют согласовывать слова в числе и падеже, подбирать уменьшительно-ласкательные формы слов. Дети не произносят сонорные и шипящие звуки, причем не осознают этого. При составлении описательного рассказа предложения не взаимосвязаны, пересказ текста не удается.

Таким образом, в данной выборке детей доминирует средний уровень развития устной речи, что соответствует возрастной норме. Анализ речи детей дошкольного возраста свидетельствует о наличии трудностей в использовании семантических единиц, что выражается в стереотипных ответах, неадекватных семантических заменах, стойком аграмматизме.

Это говорит о том, что с детьми с нарушением зрения необходимо вести психолого-педагогическую работу по развитию речи, используя в своей работе различные игры и упражнения в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями детей среднего дошкольного возраста. Форма обучения – групповые занятия. Занятия проводятся 1 раз в неделю во второй половине дня. Всего 28 занятий в год. Длительность занятия – 20 мин. На каждом занятии предполагается освоение детьми теоретических знаний (10-15 мин), выполнение логоритмических упражнений (5-10 мин) и (или) пальчиковой гимнастики.

Анализируя полученные результаты, мы сделали вывод о том, что в данной группе после формирующего эксперимента 3 детей – 30% имеют высокий уровень развития устной речи, тогда как до формирующего эксперимента таких детей не было.

Со средним уровнем развития устной речи до формирующего эксперимента в группе было 6 детей – 60%, после формирующего эксперимента их стало 7 – 70%.

С уровнем ниже среднего в исследуемой группе детей нет, тогда как до формирующего эксперимента их было 4 – 40%. Показатели уровня развития устной речи детей изменились к лучшему.

Литература:

1. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. – Киев: Рад. школа, 2010. – 176 с.
2. Гусева Л.С., Талипова О.А. Психологические аспекты формирования предпосылок учебной деятельности у детей дошкольного возраста. В сборнике: «Тенденция и закономерности развития современного российского общества экономика, политика, социально-культурная и правовая сфера»: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. –2016. - С. 211-212.
3. Жинкин Н.И. Интеллект, язык, речь. – М.: Педагогика, 2011. – 246 с.
4. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок. – М.: Педагогика, 2012. – 160 с.

ВЛИЯНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ

Захарова Е.Ю., Севрюкова Т.К.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

Термин арт-терапия (буквально: терапия искусством) вел в употребление Андриан Хилл (1938) при описании своих занятий изобразительным творчеством с туберкулезными больными в санаториях [2].

Затем этот термин стал применяться ко всем видам терапевтических занятий искусством (музыкотерапия, драматерапия, танцевдвигательная терапия и т.п.). Классическая арт-терапия предполагает самовыражение через

визуальные искусства: живопись, графику, фотографию, рисование, лепку. Но сегодня к этому методу относят и другие виды искусств, используемые в психотерапевтических целях, такие, как куклотерапия, маскотерапия, музыкотерапия, танцедвигательная терапия, драматерапия, сказкотерапия, библиотерапия, маскотерапия, этнотерапия, артсинтезтерапия и другие

Мы остановимся более подробно на арт-терапии, связанной с изобразительной деятельностью (изотерапией).

Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражение и самопознания.

На сегодняшний день в мире накоплен определенный опыт применения арт-терапии в образовательной среде. Отечественный опыт применения арт-терапии в школах отражен в работах М.Ю. Алексеевой, Е.Р. Кузьминой, Л.Д. Лебедевой, А.В. Гришиной, Л.А. Аметовой, Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой, Т.А. Добровольской [1].

Результаты диагностики показали, что у ряда учащихся выявлен повышенный уровень тревожности, сниженный уровень нервно-психической устойчивости (что свидетельствует о повышенном уровне непродуктивной напряженности, сниженном эмоциональном тоне, переутомлении), сниженном уровне эмоционального состояния (настроения).

Таким образом, учащимся необходимо познакомиться с арттерапией как одним из способов профилактики и самокоррекции негативных психоэмоциональных состояний, арт-терапевтическими техниками, доступными для освоения учащимися.

После проведенного первичного психодиагностического исследования, мы приступили к практическому этапу проекта, задача которого была: применить на практике арт-терапевтические техники и упражнения.

Для этого нами были подобраны арт-терапевтические упражнения, доступные для освоения учащимися.

На специальных занятиях, которые мы проводили после уроков, мы рассказывали своим одноклассникам об арттерапии, знакомили ребят с арт-

терапевтическими упражнениями и предлагали упражнения на неделю для самостоятельного выполнения дома. Данный этап работы длился 2 месяца.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что число учащихся с высоким уровнем нервно-психической устойчивости увеличилось на 10%. Число учащихся с низким уровнем нервно-психической устойчивости уменьшилось на 10%.

Число учащихся, имеющих высокий и хороший уровень эмоционального состояния, увеличилось на 30%. Трое учащихся «группы риска» (в данном контексте), имеющие сниженный уровень эмоционального состояния, показали по результатам повторного исследования - средний уровень.

Число учащихся с высоким уровнем ситуационной и личностной тревожности уменьшилось на 30%.

Сравнительная характеристика исследований показала, что приемы арт-терапии эффективны с целью профилактики и самокоррекции негативных психоэмоциональных состояний. Арт-терапия положительно влияет на наше психоэмоциональное состояние. Результаты подтвердились по трем критериям: уровень нервно-психической устойчивости, уровень эмоционального состояния, уровень ситуационной и личностной тревожности.

Результаты анкетирования показали, что актуальность темы очевидна для большинства опрошенных респондентов, самым интересным в проекте показалось для учащихся практические упражнения и памятки. В то время как интерес к исследованию проявили лишь 14% учащихся. Для педагогов же, наоборот, наибольший интерес вызвало само исследование. Родители отметили практические упражнения.

Работа над проектом показала нам, что увлечение рисованием не только доставляет эстетическое удовольствие, развивает фантазию, творчество, но и помогает выразить свои мысли и чувства, помогает снять нервное напряжение, справиться со своими психологическими проблемами, восстановить эмоциональное равновесие.

Литература:

1. Галимова Р.З. Влияние профессионального стажа на психологический климат в педагогическом коллективе // Концепт: Самоопределение учащейся молодежи: проблемы и перспективы. – 2015.

2. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии.— СПб.: Питер, 2002. — 368 с.

ПАЛЬЧИКОВАЯ ГИМНАСТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Захарова Е.Ю., Черемных А.В.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

Анализ работ, посвященных изучению психомоторики и ее качеств, показал, что отечественные авторы (Н.А. Бернштейн, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, Н.И. Озерецкий, И.М. Сеченов) предлагают различные классификации, в которые входит в общей сложности около тридцати психомоторных качеств. Наиболее значимыми психомоторными качествами называются скорость (скорость реакций и движений, быстрота установки и т.д.), сила мышечного напряжения (ручная и станова), координация (статическая и динамическая), сенсомоторная координация движений (координация движений руки, обеих рук, рук и ног), ритмичность [2,с.129].

Поскольку причиной речевых нарушений могут быть различные внутренние и внешние факторы как отдельно, так и в комбинациях, обуславливающие индивидуальное овладение речевой деятельностью и ее реализации, то нарушенными оказываются взаимоотношения, объективно существующие между индивидуумом и обществом, проявляющиеся в речевом общении [5,с.10].

В связи с этим острую актуальность приобретает психологический аспект изучения лиц с речевыми нарушениями, которые в большинстве своем обусловлены органической недостаточностью центральной нервной системы (Л.И. Белякова, 1992; Н.С. Жукова, Е.Н. Мастюкова, Т.Б. Филичева, 1973, 1998). Известно, что любое поражение мозга приводит к снижению

адаптационных механизмов организма, к снижению «нормы-реакции», которая лежит в основе практически всех изменений жизнедеятельности организма (Л.С. Выготский, 1928; А.Р. Лурия, 1962; П.К. Анохин, 1968 и др.). Все психические процессы у ребенка - восприятие, память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение - формируются и развиваются с прямым участием речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л., Рубинштейн, В.М. Бехтерев, А.Н. Леонтьев) [1,с.50].

Известный исследователь детской речи М.М. Кольцова пишет: «Движения пальцев рук исторически, в ходе развития человечества, оказались тесно связанными с речевой функцией.

Пальчиковая гимнастика - комплекс упражнений для развития и совершенствования «тонких» движений пальцев рук. Движения пальцев и кистей рук ребенка имеют особое развивающее воздействие. Основной ценностью пальчиковой гимнастики является то, что интеллект ребенка при этом развивается самым естественным, здоровым образом» [4,с.170].

Народная педагогика на протяжении многих веков создавала и собирала замечательные потешки, прибаутки, сказки, в которых реальный мир представлен ярко, художественно и, что очень важно, понятно даже малышам. Эта традиция в силу своей эффективности продолжается в современной практической педагогике. Разрабатываются многочисленные упражнения: пальчиковые игры (М.С. Воронцова, И. Светлова и др.), автодидактические игры с предметами (Л. Павлова, В.В. Цвынтарный) [3,с.211].

Исследовательская работа проводилась на базе МБДОУ №22 г. Нижнекамск. Констатирующий эксперимент состоял из двух этапов. На первом этапе нами была изучена медицинская и психолого-педагогическая документация детей. Мы выяснили, что в состав экспериментальной группы вошли дети с нормальным нервно-психическим развитием. У нескольких детей (3) отмечен отягощенный акушерский анамнез и состояние асфиксии в послеродовом периоде. В состав контрольной группы вошли дети с нормальным нервно-психическим развитием. У одного ребёнка отмечен

отягощенный акушерский анамнез и состояние асфиксии в послеродовом периоде.

На втором этапе эксперимента мы провели диагностику ручной моторики испытуемых. Для проведения эксперимента мы отобрали упражнения на диагностику ручной и пальчиковой моторики: ручная моторика, пальчиковая моторика, кинестетический праксис, кинетический (динамический) праксис, пространственный праксис.

Было выявлено, что в экспериментальной группе у 80% детей отмечен средний уровень развития мелкой моторики и у 20% - низкий, высокий уровень не выявлен ни у кого из испытуемых.

Основная масса детей экспериментальной группы испытывала некоторые затруднения в выполнении тестовых заданий на развитие ручной моторики, которые корректировались с помощью воспитателя, однако более сложными для них оказались пробы на кинестетический, кинетический и пространственный праксис, что было выявлено у 70% детей.

Наибольшие нарушения мелкой моторики были отмечены у 30% , этим детям требовалась постоянная помощь педагога, а выполнение проб на различные виды праксиса оказалось вообще невозможным.

В контрольной группе у 60% детей отмечен средний уровень развития мелкой моторики и у 40% - высокий, низкий уровень не выявлен ни у кого из испытуемых.

Таким образом, у обследованных детей старшего дошкольного возраста преобладает средний и низкий уровень сформированности мелкой моторики пальцев рук и им необходима коррекционная работа для устранения выявленных недостатков.

Формирующий эксперимент состоял из следующих этапов: Комплекс занятий, направленный на развитие мелкой моторики пальцев рук на основе народных пальчиковых игр; Биоэнергопластика - содружественное взаимодействие руки и языка; Кинезиология - наука о развитии головного мозга

через движения; манипулирование с учебными предметами; развитие коммуникативных способностей в процессе пальчиковых игр.

Таким образом, в процессе коррекционных занятий, используемые методы и приемы по развитию мелкой моторики рук, могут улучшить познавательную сферу и речь детей дошкольного возраста, а значит, ее применение является достаточно эффективным.

По окончании формирующего исследования нами был проведен контрольный срез - диагностика состояния ручной моторики у детей старшего дошкольного возраста.

По окончании формирующего эксперимента состояние развития ручной моторики у испытуемых значительно улучшилось, у 70% детей отмечен средний уровень развития мелкой моторики и у 30% - высокий, низкий уровень не выявлен ни у кого из испытуемых.

Небольшие нарушения мелкой моторики были отмечены у 3 детей. Этим детям требовалась помощь педагога, а выполнение проб на различные виды праксиса оказалось затрудненным.

В контрольной группе отмечается также положительная динамика. У 50% детей отмечен средний уровень развития мелкой моторики, высокий уровень составляет так же 50%.

Таким образом, у детей экспериментальной группы наблюдается положительная динамика в развитии ручной моторики. По результатам контрольного среза в экспериментальной группе получились следующие данные: у 70% детей отмечен средний уровень развития мелкой моторики и у 30% - высокий, тогда как в контрольной группе у 50% детей отмечен средний уровень развития мелкой моторики и у 50% - высокий. Исходя из полученных данных, мы можем условно приблизить развитие ручной моторики у детей экспериментальной группы с общим недоразвитием речи к детям с нормальным речевым развитием, что подтверждает значимость проведенной нами работы.

Литература:

1. Волкова Г.А., Тележникова М. Использование игровой деятельности в коррекции заикания у детей // Хрестоматия. Логопедия. Заикание / под ред. Беляковой. – М., 2000.
2. Волковская Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
3. Гусева Л.С., Талипова О.А. Психологические аспекты формирования предпосылок учебной деятельности у детей дошкольного возраста // В сборнике: « Тенденция и закономерности развития современного российского общества экономика, политика, социально-культурная и правовая сфера»: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях. –2016. - С. 211-212.
4. Евдокимова Л.А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием устной речи: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 – М., 2001. – 181 с.
5. Жинкин Н.И. Интеллект, язык, речь // Нарушения речи у дошкольников: сост. Р.А. Белова-Давид. – М.: Просвещение, 1972. – С. 9–31.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ И УСТРОЙСТВУ ТЕРРИТОРИИ ДЕТСКОГО САДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Захарова Е.Ю., Большакова К.И.

г. Нижнекамск, Казанский инновационный университет (ИЭУП)

Законом Российской Федерации «Об охране окружающей среды» ст.74. экологическое образование отнесено к числу важнейших принципов государственной экологической политики страны: «Минимум экологических знаний, необходимых для формирования экологической культуры граждан, во всех дошкольных, средних и высших учебных заведениях, независимо от их профиля, обеспечивается обязательным преподаванием основ экологических знаний» [1,с.12].

Экологическое воспитание одно из новых направлений в педагогике, которое отличается от традиционно сложившегося «ознакомления детей с природой».

В эксперименте участвовали дети среднего дошкольного возраста в количестве 40 человек: из них 20 девочек и 20 мальчиков с нарушением речи.

Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Высокий уровень знаний о сезонных явлениях в природе среди детей среднего дошкольного возраста не выявлен, так как ни один ребенок уверенно не отвечает на поставленные вопросы, не рассматривает объекты (явления) целостно; не способен к обобщениям, классификации, выявлению объективных связей внутри группы предметов или явлений; не может объяснить наблюдаемые в природе закономерности, привести примеры. Средний уровень отмечен в экспериментальной группе у 40% (8 чел.), в контрольной группе у 30% (6 чел.). Это дети, которые имеют определенный объем фактических знаний о потребностях растений и животных, делают попытки обосновать свои действия по уходу за ними, опираясь на знания; при этом системность и обобщенность знаний прослеживаются слабо. Низкий уровень отмечен в экспериментальной группе у 60% (12 чел.), в контрольной группе у 70% (14 чел.) дошкольников. Дети с низким уровнем имеют небольшие по объему, неточные знания, отвечают неуверенно, подолгу задумываются; с помощью подсказки или наводящих вопросов дают неполный ответ, перечисляя отдельные признаки объектов уголка природы; не умеют выделить существенное в объекте (явлении), не способны к установлению связей и зависимостей.

Далее была проведена беседа на выявление характера, содержания и объема знаний детей о растениях разных морфологических групп (умение узнавать и правильно называть растения, особенности внешнего вида, потребности растений, способы ухода и др.) и животных.

Анализ результатов данной беседы позволяет сделать следующие выводы: данное задание у детей вызывало затруднения, у 70% испытуемых в обеих группах отмечается низкий уровень знаний о животных. Уровень экологических знаний по двум методикам определили по формуле: $(\max - \min) : 2$, таким образом, мы получили границы уровней: от 0 до 1,6 – низкий уровень; от 1,7 до 2,3 – средний уровень; от 2,4 до 3 – высокий уровень

Контрольный эксперимент проводился со всеми детьми, которые участвовали в констатирующем эксперименте. Диагностическая беседа с целью выявления характера, содержания и объема знаний детей о сезонных явлениях в природе.

Высокий уровень на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе составил 50% (10 чел.), в контрольной группе 10% (2 чел.). У данных детей знания носят обобщенный, системный характер. Ребенок уверенно отвечает на поставленные вопросы, рассматривает объекты (явления) целостно; способен к обобщениям, классификации, выявлению объективных связей внутри группы предметов или явлений, может объяснить наблюдаемые в природе закономерности, привести примеры. Средний уровень отмечен в экспериментальной группе у 40% (8 чел.), в контрольной группе у 70% (14 чел.). У этих детей имеется определенный объем фактических знаний о потребностях растений и животных, делаются попытки обосновать свои действия по уходу за ними, опираясь на знания; системность и обобщенность знаний прослеживаются слабо. Ребенок способен к установлению некоторых связей и зависимостей, однако не всегда может объяснить их; умеет анализировать предметы и явления природы, выделяет в них существенное, используя подсказку воспитателя; указывает на общую адаптацию или одну конкретную зависимость приспособленности живых организмов к среде обитания без выделения адаптивных признаков. Низкий уровень отмечен в экспериментальной группе у 10% (2 чел.), в контрольной группе у 20% (4 чел.). Ребенок имеет небольшие по объему, неточные знания, отвечает неуверенно, подолгу задумывается; с помощью подсказки или наводящих вопросов дает

неполный ответ, перечисляя отдельные признаки объектов уголка природы; не умеет выделить существенное в объекте (явлении), не способен к установлению связей и зависимостей.

Высокий уровень на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе составил 50% (10 чел.), в контрольной группе 10% (2 чел.). У данных детей знания носят обобщенный, системный характер. Ребенок уверенно отвечает на поставленные вопросы, рассматривает объекты (явления) целостно; способен к обобщениям, классификации, выявлению объективных связей внутри группы предметов или явлений, может объяснить наблюдаемые в природе закономерности, привести примеры. Средний уровень отмечен в экспериментальной группе у 40% (8 чел.) в контрольной группе у 70% (14 чел.) – у этих детей имеется определенный объем фактических знаний о потребностях растений и животных, делаются попытки обосновать свои действия по уходу за ними, опираясь на знания; системность и обобщенность знаний прослеживаются слабо. Ребенок способен к установлению некоторых связей и зависимостей, однако не всегда может объяснить их; умеет анализировать предметы и явления природы, выделяет в них существенное, используя подсказку воспитателя; указывает на общую адаптацию или одну конкретную зависимость приспособленности живых организмов к среде обитания без выделения адаптивных признаков. Низкий уровень отмечен в экспериментальной группе у 10% (2 чел.), в контрольной группе у 20% (4 чел.) – что означает, что ребенок имеет небольшие по объему, неточные знания, отвечает неуверенно, подолгу задумывается; с помощью подсказки или наводящих вопросов дает неполный ответ, перечисляя отдельные признаки объектов уголка природы; не умеет выделить существенное в объекте (явлении), не способен к установлению связей и зависимостей.

Высокий уровень на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе составил 60% (12 чел.), в контрольной группе 30% (6 чел.). Средний уровень отмечен в экспериментальной группе у 40% (8 чел.) в контрольной группе у 70% (14 чел.) В ходе эксперимента нами выделено с

высоким уровнем экологических знаний в экспериментальной группе 60% (12 чел.), в контрольной группе 20% (4 чел.), отнесены к среднему уровню в экспериментальной группе 40% (8 чел.), в контрольной группе 70% (14 чел.). Доля детей с низким уровнем в экспериментальной группе не обнаружена, в контрольной группе составила 10% (2 чел.).

В результате сравнительного анализа данных следует вывод, что позитивная динамика изменений дошкольников возможна в условиях специально организованной работы, в частности использование различной учебно-воспитательной деятельности.

Таким образом, разработанный нами проект оказался эффективным. Произошло заметное улучшение по всем основным показателям, отсюда следует, проект по организации и устройству территории детского сада, является эффективным средством экологического воспитания.

Литература:

1. Рыжова Н.О проекте «Стратегии экологического образования в Российской Федерации» // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 7. - С. 18–20.

ДИАГНОСТИКА ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ КАК ЧАСТЬ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Игнатьева И.М.

г. Елабуга, Муниципальное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №2»

Одаренные дети — это дети, значительно опережающие своих сверстников в умственном развитии, либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности.

На сегодняшний день большинство психологов признают, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды. В тоже время нельзя игнорировать и роль психологических механизмов саморазвития личности. Одарённых детей отличает высокая

любопытность и исследовательская активность, они обладают отменной памятью и повышенной концентрацией внимания.

Поскольку одарённость в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности, следует учитывать сложность самой проблемы «одарённый ребёнок».

Выявление одаренных детей — продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная диагностика одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования (по уровню интеллекта, памяти и т.д.) просто неосуществима. Дело не только в невозможности создать всеобъемлющий тест, но в особом свойстве одаренности как системного и развивающегося качества психики, определяющего способность достижения человеком выдающихся результатов.

Диагностика детской одарённости была и остаётся одной из самых сложных психодиагностических проблем. Наибольшей популярностью при диагностике детской одарённости пользуются «прогрессивные матрицы» Равена, тест Векслера, Кеттелла, многочисленные методики, направленные на определение эффективности познавательных процессов и другие. При выявлении одарённых детей целесообразно использовать комплексный подход, при этом может быть задействован широкий спектр разнообразных методик. Психологи рекомендуют вместо одномоментного отбора одаренных детей направлять усилия на постепенное, поэтапное их выявление и сопровождение в процессе образования по специальным программам (в системе дополнительного образования) и в процессе развивающего обучения (в условиях общеобразовательной школы).

У одарённых детей чётко проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности – это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в нём жажду знаний, стремление к открытиям, активному умственному труду, самопознанию.

Есть одаренные ребята, в которых удачно сочетаются высокий интеллект, творчество и скромность, доброта, чуткость, внимательное отношение к людям. У одаренных ребят есть еще один стимул - побеждать. Хотя цена этих побед - долгая и трудная работа над собой. И здесь незаменима помощь учителей.

В работе с одаренными детьми наиболее эффективными из современных педагогических технологий являются технологии продуктивного обучения и компетентностного подхода. Эти технологии позволяют понять точку зрения учащегося и смотреть на вещи с его и со своей точек зрения, использовать исследовательские, частично-поисковые, проблемные, проектные виды деятельности.

Обучение талантливого ребенка и выработка у него умения самостоятельно усваивать сложный материал – это тот первый шаг, который должен проделать педагог со своим подопечным, чтобы привить ребенку вкус к серьезной, включающей в себя элементы творческого подхода работе, которая будет сопутствовать данному ребенку в жизни. Кроме того, вводя талантливого ребенка в предмет исследования, приобщая его к науке, необходимо ставить конкретную задачу, а именно, развитие самостоятельности в принятии решений по научным вопросам и проблемам, а также придумывание ребенком своих, качественно новых идей.

Немаловажную роль в этом играет реакция взрослых, умение учителя создать максимально благоприятные условия для всестороннего развития ребёнка, стимулировать творческую деятельность одарённых детей, что, как показывает опыт, возможно, сделать на уроках. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком доступным для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность и творчество.

В заключение хотелось бы отметить, что работа педагога с одаренными детьми — это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителя личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных и их обучения, а также тесного сотрудничества с

психологами, другими учителями, администрацией и обязательно с родителями. Он требует постоянного роста мастерства, педагогической гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и сильной стороной.

Литература:

1. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.

2. Опыт работы с одаренными детьми в современной России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Науч. ред. Н.Ю. Синягина, Н.В. Зайцева. – М.: Арманов-центр, 2010.

3. Опыт работы с одаренными детьми в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Научный редактор Л.П. Дуганова. – М., 2003.

4. Методология и методы психолого-педагогической диагностики одарённости: учебно-методическое пособие /автор-составитель – Е.Е. Мерзон, А.Н. Панфилов, О.М. Штерц. – Елабуга: Издательство Елабужского института КФУ, 2014. – 552 с.

5. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. - Казань, 2007.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ЛИТОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Илаева З.Ф.

Азнакаевский район, п.г.т. Актюбинский ГБОУ «Актюбинская школа-интернат для детей с ОВЗ»

В настоящее время в современном обществе наблюдается увеличение роста количества детей школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим актуальной становится проблема применения нетрадиционных методов работы для оказания помощи учащимся с ОВЗ.

Т.Ф. Кондратьева рассматривает нетрадиционные методы как комплексную деятельность создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, направленного на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития. По ее мнению, применение нетрадиционных методов способствует усовершенствованию коррекционного процесса [2, с. 1].

С нашей точки зрения, одним из таких новых нетрадиционных методов работы с детьми с ОВЗ является метод литотерапии.

Литотерапия (от греч. lithos – камень и therapia – лечение) – лечение минеральными веществами [4]. О.Л. Запольская дает следующую классификацию видов литотерапии [1, с. 3]:

- гемматерапия – лечение драгоценными камнями (топаз голубой обеспечивает эмоциональное равновесие; аквамарин повышает ясность мышления, уравнивает эмоции, помогает снятию стрессового состояния, страхов, фобий; изумруд уравнивает процессы возбуждения и торможения, протекающие в нервной системе, камень мудрости, хладнокровия и терпимости; кварц розовый снижает состояние стресса, устраняет злобность, вспыльчивость) [5, с. 6];

- кристаллотерапия – лечение с помощью ношения кристаллов;
- гастролитотерапия – лечение минералами, образующимися во внутренних полостях животных.

Применение метода литотерапии в коррекционной педагогике является малоизученным направлением.

О.Л. Запольская считает, что терапевтическое воздействие минералов на организм человека проявляется в смягчении его эмоционального дискомфорта, повышении активности и самостоятельности, устранении вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями (агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность), которые характерны для учащихся с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 2].

Метод литотерапии предполагает применение комплекса приемов:

1. Массаж – контактное воздействие минералов на организм человека, требует координации мышечных усилий, а также способствует формированию усидчивости и повышает сосредоточенность [3, с. 7]:

а) упражнение «Завинчивание и откручивание» – камешек прокручивается в пальцах по часовой и против часовой стрелки так, чтобы он не касался ладони;

б) упражнение «Растереть орех» – нужно держать камешек в центре левой ладони, положить сверху правую ладонь, мысленно пытаться раздавить шар;

в) «Обезьяна хватает апельсин» – нужно сжимать камешек, который располагается в центре ладони;

г) «Уголёк на ладони» – непрерывно и невысоко подбрасывать-перекатывать камешек с одной ладони на другую, как будто он горячий уголек.

2. Медитация – бесконтактное воздействие минералов на организм человека.

3. Рефлексия (проблемно-игровой эксперимент «Камешек в ботинке» – сравнение ситуации камешка в ботинке с эмоциональными переживаниями – расширяет представления детей о базовых эмоциях, формирует навыки сотрудничества) [1, с. 8].

4. Артпедагогический процесс (панно «Минеральная композиция» – создание и презентация картины из минераллов в парах/группах – развитие творческой активности, коммуникативных способностей и сплоченности детского коллектива).

5. Развивающие игры, направленные на [1, с. 7]:

а) восприятие (игра «Обыкновенное чудо» – необходимо передать соседу свои чувства при помощи камня – содействует дифференциации собственных ощущений, формирует умения самоанализа и взаимодействия; игра «Разноцветные камешки» – описание свойств камня – работа по всем трем каналам восприятия: зрение-визуальное, слух-аудиальное, ощущение-кинестетическое);

б) воображение (игра «Волшебное превращение» – необходимо провести ассоциацию камня с другим предметом и изобразить – способствует развитию познавательных процессов детей (внимание, восприятие, воображение, речь).

6. Экспериментирование (эксперимент «Чудо выращивания кристалла» – выращивание кристаллов медного и железного купороса, кристаллов соли – способствует развитию положительных эмоциональных реакций и познавательного интереса).

Применение метода литотерапии в работе с детьми с ОВЗ позволяет сделать педагогический процесс динамичным, эмоционально приятным и неустойчивым как для учащихся, так и для педагога.

В большей степени эффективность использования данного метода зависит от уровня компетентности педагога, умения создавать психофизиологический комфорт детям во время коррекционных занятий. Только тогда применение метода литотерапии будет способствовать оздоровлению всего организма.

Литература:

1. Запольских О.Л. Мастер-класс «Литотерапия, как средство коррекции эмоционально-личностных нарушений у детей старшего дошкольного возраста». – URL: <http://nsportal.ru>
2. Кондратьева Т.Ф. Использование нетрадиционных методов коррекции при работе с детьми с ОНР. – URL: <http://nsportal.ru>
3. Пляскина Е.П. Программа эстетического и психоэмоционального развития детей средствами литотерапии и цветотерапии "Самоцветы". – URL: <http://festival.1september.ru>
4. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с.
5. Файзуллина Р.С. Консультация для родителей «Литотерапия в коррекционной и лечебной педагогике». – 2012. – 6 с.

Исмаилова Н.И., Ямбулатова Л.И., Назарова А.Р.

г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Казахстан, г. Алматы, Авторская школа для особенных детей

Современное специальное образование в поиске новых и нестандартных, но в то же время эффективных средств коррекции отклонений в процессе обучения и воспитания детей с проблемами в развитии, все чаще обращается к одной из форм естественной деятельности ребёнка – играм на песке.

Обучающиеся с нарушенным развитием (проблемы слуха, зрения, речи, задержка психического развития, умственная отсталость, нарушение опорно-двигательного аппарата) являются особой категорией детей, при обучении которых использование технологий работы с песком способствует профилактике и коррекции поведенческих отклонений, гармонизирует психоэмоциональное состояние, развивает мелкую моторику, сенсорику, речь, мышление, интеллект, воображение [2]. О положительном влиянии песочной терапии на развитие ребенка с проблемами указывает О.В. Карунная, утверждая, что игры с песком, являясь своеобразной формой эстетического познания действительности и отражения ее в художественных образах, соединяют познавательные и эмоциональные моменты, формируют мотивационно-потребностную сторону, позволяют ребенку с проблемами в развитии ощутить мир во всем его богатстве [1].

Специальная песочница и игра в ней очень эффективна и привлекательна уже своим внешним видом для детей с нарушенным развитием. Они сами тянутся к песочнице, фигуркам, песку, воде, а педагогам нужно только придать этой тяге творческую составляющую. В работе с особенными учащимися необходимо помнить, что им сложно самостоятельно создавать картины из песка. Они не могут, как обычные дети, начинать спонтанно строить историю на песке, приносить в песочные картины игрушки. Всему этому их необходимо научить.

Первый этап работы начинается со знакомства с тактильными

ощущениями, появляющимися при взаимодействии с песком. Лучше погрузить руки детей и свои собственные в песок и детально проговаривать свои ощущения, особое внимание обращая на прохладу, покалывание, тепло и т.п. Сочетание тактильно-кинестетических ощущений и чувственного восприятия песка развивает спонтанную речь, улучшает словарный запас, формирует высоту и силу голоса, фонематический слух. Наряду с этим, детям нужно предложить делать песком самомассаж: перетирать его между ладонями и пальцами, глубоко зарывать руки в песок. Все это позволяет перейти к упражнениям, направленным на развитие мелкой моторики: передвигать пальцами по песку, имитируя движения, играть на песке как на клавиатуре фортепиано, выполнять зигзагообразные движения и пр.

Следующим этапом является научение детей оставлять отпечатками ладоней различные геометрические формы (треугольники, круги, квадраты). А закрепить образы предметов помогает их номинация. Если геометрическую фигуру обозначить словом, её можно вызвать в представлении ребенка и через некоторое время после восприятия предмета. Для этого необходимо только произнести соответствующее название. Таким образом, дети лучше запоминают сенсорные эталоны формы и величины [3].

Третьим этапом является освоение детьми предметного конструирования. Для этого нужно научить детей строить ландшафты: реки, озера, горы, долины и прочее, одновременно объясняя смысл и специфику этих природных явлений. В результате, дети постепенно не только получают информацию об окружающем мире, но и принимают участие в его создании. Из различных природных материалов можно совместно с детьми строить мосты, делать дорожки, высаживать деревца и кустарники. В песочнице могут появиться села, населенные домашними животными, города с жителями и инфраструктурой. Все песочные картины необходимо сопровождать рассказами, как педагога, так и детей. При этом дети параллельно манипулируют с деревьями, и животными, транспортом и даже домами. Такие занятия не только развивают представления об окружающем мире, но и пространственную ориентацию, взаимное

расположение объектов, что повышает результативность и качество познавательной, продуктивно-творческой деятельности учащихся с нарушениями. Параллельно с этими занятиями, педагог совместно с детьми начинает работу с трафаретами, когда на песке оставляются отпечатки, а потом обводят их пальцем. Замечено, если письмо в тетради не вызывает у детей интереса, то на песке они пишут с удовольствием. Дополнительный коррекционный эффект принесет применение стимуляции речевых комментариев к продуктам песочной деятельности, анализ полученных образов.

Если три этапа освоены детьми успешно, переходят к этапу построения истории – разыгрывание сказок, сценок, ситуаций на песке. Здесь ребенок может научиться управлять сценарным ходом событий, корректировать их в ином направлении, освоить элементарные навыки самоконтроля, научиться регулировать собственное поведение, совершить путешествие в совершенно другую сказочную реальность и взять из него необходимые знания, освоить опыт нового поведения и навыки коммуникации.

Таким образом, игры на песке являются естественной обучающей средой для ребенка с особенностями развития. Применение песочницы в специальном педагогическом процессе позволяет осуществлять комплексный образовательный, коррекционный подход в обучении особенных детей. Имея мощное воспитательное и познавательное значение для детей с нарушением развития, игры с песком существенно расширяют горизонты их жизненного опыта, способствуют удовлетворению растущего интереса к окружающему миру, формируют духовный мир.

Литература:

1. Карунная О.В. Работа со сказкой как психолого-педагогическая технология – Архангельск: САФУ, 2014. – 96 с.
2. Константинова И.П. Особый ребенок: исследования и опыт помощи – М.: Теревинф, 2015. – 167 с.

3. Крыжановская Л.М. Методы психологической коррекции личности – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 239 с.

ЗДОРОВЬЕ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Ишмакова Ф.С.

*г. Набережные Челны, ГАПОУ «Камский строительный колледж
имени Е.Н. Батенчука»*

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), каждый год от болезней, связанных с табаком, умирают четыре миллиона человек, или один человек каждые восемь секунд. Во всем мире курение становится одной из главных причин смерти, которую можно было предотвратить. Если так будет продолжаться и дальше, то через 20 лет курение станет основной причиной смерти и инвалидности во всем мире и будет уносить больше жизней, чем СПИД, туберкулез, материнская смертность, дорожно-транспортные происшествия, убийства и самоубийства вместе взятые.

Курение несет смерть. И все же оно всемирно распространено. По сведениям ВОЗ, во всем мире курит примерно одна треть взрослого населения планеты.

О вреде курения, особенно для детского и молодого организмов, написано много статей, брошюр, буклетов и книг. Также на классных часах регулярно обсуждается эта тема. Проводятся различные акции, призывающие задуматься о вреде курения. Казалось бы, что на тему курения нет нужды больше говорить. Однако вопреки многочисленным походам против курения и серьезным предупреждениям врачей, общее всемирное потребление табака значительно повышается. Многие взрослые сами подвержены этим вредным привычкам. Несмотря на профилактическую работу среди учащихся со стороны учителей и волонтеров, количество курильщиков среди учащихся также постоянно растет и даже за счет девочек, подражающих артисткам и фотомоделям.

Как это объяснить? Как можно курить в наш прогрессивный век? Мы ведь выросли в обществе, в котором знают, что это является смертельной опасностью!

Во время курения никотин вместе со слюной, попадая в желудочно-кишечный тракт, раздражает слизистую оболочку желудка и двенадцатиперстной кишки. Отсюда возникают гастрит, потеря аппетита, боли, язвы желудка, двенадцатиперстной кишки, болезни пищеварительной системы.

Перед попаданием в легкие табачный дым наносит удар по слизистой оболочке рта, гортани, носа и зубам. Зубная эмаль разрушается из-за перепада температур. В трещинах откладывается табачный деготь, придающий желтизну зубам и специфический запах ротовой полости. Составные части дыма попадают в кровь. Особенно страдают нервные клетки, в результате чего при больших дозах наступает паралич и остановка сердца. Курение вызывает безлихорадочный бронхит. В итоге значительно снижается работоспособность легких и повышается заболеваемость такими болезнями, как туберкулез. Смертность от рака лёгкого у курильщиков в 20 раз выше, чем у некурящих. Курильщики в 13 раз чаще болеют стенокардией и в 10 раз чаще язвенной болезнью желудка.

Конечно, человек может курить годами, прежде чем у него разовьется какое-либо из этих заболеваний. Но все равно курение никого не делает более привлекательным. Реклама представляет курильщиков обаятельными, пышущими здоровьем. Но в жизни все обстоит иначе. У курильщиков неприятно пахнет изо рта, а зубы и пальцы приобретают желтовато-коричневый цвет. У мужчин курение способствует развитию импотенции. От него возникает кашель и одышка. У курящих более вероятно появление ранних морщин и дефектов кожи.

Курение также отрицательно влияет на успеваемость обучающихся. Курящие подростки несравненно более нервные, у них наблюдается понижение слуха, ухудшение памяти, физического и умственного состояния, они более

нечистоплотны, имеют более низкие отметки и медленнее соображают. Курящие вредят, к сожалению, не только себе. Они и других вынуждают вдыхать свой ядовитый дым, подвергая некурящих опасности получить рак легких и другие заболевания дыхательных органов. Например, если один из супругов курит, то у некурящего вероятность заболеть раком легких на 30 % больше, чем, если бы его спутник жизни не курил.

Существует минимум четыре причины, по которым очень трудно бросить курить: сильная зависимость, привычка, реклама и давление со стороны («а тебе слабо?», «докажи, что ты не трус!», «не будь маменькиным сынком, покажи, что ты взрослый!»).

Наша страна по потреблению табака занимает третье место в мире после Китая и США. Смертность от заболеваний, связанных с табакокурением, выросла за последние 10 лет с 250 до 400 тысяч человек в год. Если не предпринять решительных мер, то к 2022 году эта цифра вырастет до восьми миллионов и превысит число жертв ВИЧ - инфекции.

По статистике в РФ курят 63% взрослого населения, из них женщины составляют 25%. По данным Всемирной организации здравоохранения, 33% детей и подростков в России являются постоянными курильщиками. Кроме того, 55% подростков подвергаются воздействию пассивного курения дома и 73% в общественных местах.

По данным Минздрава, в крупных городах РФ курят до 46% мальчиков и до 40% девочек. Причем, 70% курящих людей хотели бы отказаться от курения, но не могут этого сделать самостоятельно. Факты таковы, что в г. Набережные Челны среди пятиклассников 14% мальчиков курят, среди учащихся 8-го классов 35% мальчиков и 14% девочек курят, а среди учащихся выпускных классов 53% мальчиков и 28% девочек курят.

Всего же, по подсчетам специалистов, в XXI веке никотин может унести почти миллиард людей, не сумевших побороть свое пристрастие к сигаретам, нюхательному табаку, кальянам, сигарам и курительным трубкам. Почему же люди начинают курить? Этому есть несколько причин:

расслабиться, собрать мысли, лекарство от стрессов или «за компанию». Но самая основная причина – это то, что широкая реклама сигарет через все СМИ (кино, ТВ, журналы) показывают нам «престижность» образа курильщика.

Как бросить курить? Представьте себе, что вы — заядлый курильщик. Что будет, если вы бросите курить? Через 20 минут после того, как вы выкурите свою последнюю сигарету, ваше артериальное давление нормализуется. Через неделю ваш организм полностью освободится от никотина. Через месяц начнет проходить кашель, заложенность носа, усталость и одышка. Через пять лет вероятность того, что вы умрете от рака легких, уменьшится наполовину. Через 15 лет вероятность того, что у вас разовьется ишемическая болезнь сердца, будет такой же, как у человека, который никогда не курил. Пища покажется вам вкуснее, дыхание станет свежее. Вас уже не будут заботить расходы, связанные с курением. Вы почувствуете внутреннее удовлетворение.

К сожалению, не существует таблеток, от которых пропадало бы желание курить, подобно тому, как аспирин снимает головную боль. Чтобы справиться с этой нелегкой задачей — бросить курить,— необходима решимость. Если вы заядлый курильщик, то через несколько часов после вашей последней сигареты у вас наверняка возникнут симптомы, связанные с отвыканием. К этим симптомам относятся раздражительность, нетерпение, враждебность, тревога, подавленность, бессонница, беспокойство, повышенный аппетит, а также сильное желание курить. Желая бросить курить, нужно долго и упорно стремиться к цели. Но это того стоит. Успех зависит от самого человека, поставившего такую цель.

Литература:

1. Ягодинский В.Н. Школьнику о вреде никотина и алкоголя. – М.:Просвещение, 2000.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Кирсанова И.Н., Петрушина Е.М.

г. Челябинск, МБОУ «Школа-интернат спортивного, спортивно-адаптивного и оздоровительного профиля г. Челябинска»

МБОУ «Школа-интернат спортивного, спортивно-адаптивного и оздоровительного профиля г. Челябинска» реализует дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование. В школе реализуются Адаптированные образовательные программы для детей 6.1., 6.2., 5.1.

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется через программу коррекционной работы в МБОУ «Школа-интернат спортивного, спортивно-адаптивного и оздоровительного профиля г. Челябинска».

Программа коррекционной работы реализуется в классно-урочной форме обучения по образовательной программе основного общего образования, с учетом специфических образовательных потребностей обучающихся.

Реализация программы коррекционной работы осуществляется специалистами службы психолого-медико-педагогического сопровождения школы в тесном взаимодействии со всеми участниками образовательных отношений. Варьироваться могут как степень участия специалистов сопровождения, так и организационные формы коррекционной работы.

Организационно-управленческой формой коррекционного сопровождения образовательных отношений является психолого–медико-педагогический консилиум, деятельность которого обеспечивает системное сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья специалистами различного профиля.

Деятельность МБОУ «Школа-интернат спортивного профиля г. Челябинска» в рамках психолого-медико-педагогического консилиума позволяет достичь комплексности в определении и решении проблем обучающегося, предоставлении ему специализированной квалифицированной помощи.

Выбор коррекционных курсов и их количественное соотношение определяется исходя из особых образовательных потребностей обучающихся с задержанным развитием (интеллектуальными нарушениями) на основании рекомендаций ПМПК и ИПР (дети-инвалиды).

Программа коррекционной работы включает в себя взаимосвязанные направления (модули), отражающие её основное содержание по каждому из направлений коррекции, осуществляемых специалистами, входящими в состав службы сопровождения МБОУ «Школа-интернат спортивного профиля г. Челябинска» (логопеды, дефектологи, психологи, социальный педагог, медико-профилактическая служба). Данные модули отражают основное содержание коррекционной программы.

Диагностический модуль включает в себя следующие виды деятельности:

- своевременное выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи;
- комплексный сбор сведений о ребёнке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля;
- определение уровня актуального развития и зоны ближайшего развития детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов;
- изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся школы;
- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребёнка;
- изучение адаптивных возможностей и уровня социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. детей-инвалидов;
- системный разносторонний контроль специалистов за уровнем и динамикой развития ребёнка;
- анализ эффективности коррекционно-развивающей работы (мониторинг).

Конечной целью диагностического этапа является выработка индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося (ИКОМ).

Коррекционно-развивающий модуль обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекции недостатков физического и (или) психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. детей-инвалидов в условиях общеобразовательной организации; способствует формированию универсальных учебных действий у обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных).

Коррекционно – развивающий модуль представлен направлениями коррекции в соответствии с укомплектованностью службы сопровождения школы специалистами и включает в себя:

1. Психологическое сопровождение – коррекция и психопрофилактика личностной (интеллектуальной, эмоциональной, поведенческой) сферы ребенка.

2. Дефектологическое сопровождение - коррекция и развитие познавательной деятельности, устранение пробелов в знаниях, помощь в усвоении учебных предметов, обучение детей навыкам выполнения учебных заданий, получения знаний.

3. Логопедическое сопровождение – коррекция и развитие устной и письменной речи ребенка в целом, профилактическая работа по предупреждению нарушений письменной речи.

4. Социально-педагогическое сопровождение – коррекция поведенческих отклонений, профилактика правонарушений и преступлений, развитие коммуникативных навыков, обеспечение социальной адаптации.

5. Медико-профилактическое сопровождение – обеспечение контроля за состоянием здоровья обучающихся, проведение плановых медицинских осмотров, вакцинации и других медицинских мероприятий силами медицинских работников, осуществляющих медицинскую деятельность в

МБОУ «Школа-интернат спортивного профиля г. Челябинска». Консультативный модуль обеспечивает актуальность, системность, гибкость и непрерывность специального сопровождения детей, детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания; коррекции, развития и социализации обучающихся.

Информационно-просветительский модуль предусматривает:

– различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса, обучающимся и их родителям (законным представителям), педагогическим работникам вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения обучающихся с ОВЗ, проведение тематических выступлений для педагогов и родителей школы по разъяснению особенностей развития различных категорий детей.

Аналитический модуль предусматривает анализ (самоанализ) и оценку результатов деятельности, а также условий, при которых были получены результаты, внесение корректив.

В программе представлена система деятельности специалистов службы сопровождения МБОУ «Школа-интернат спортивного профиля г. Челябинска» по реализации направлений коррекционной программы согласно перечисленным модулям.

Психологическое сопровождение, помимо деятельности согласно модулям, осуществляется посредством реализации в образовательном процессе программ коррекционно-развивающих занятий педагога-психолога:

Программа «Коррекция познавательной сферы младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением интеллекта».

Цель данной программы – развитие познавательной деятельности учащихся в процессе целенаправленных коррекционно-развивающих занятий для дальнейшей успешной социальной адаптации и интеграции в обществе.

Задачи:

- Развитие свойств восприятия.
- Развитие функций и свойств внимания.
- Развитие мнемических процессов.
- Развитие мыслительной деятельности.
- Развитие самоконтроля и адекватности реагирования в ситуациях взаимодействия.
- Формирование адекватного целостностного отношения к себе и к миру.

Программа «Песочная страна»

Цель - профилактика дезадаптации первоклассников, повышение психологической безопасности.

Данная цель достигается посредством решения ряда задач:

1. Для психолога: диагностики, коррекции, развития и терапии
2. Для ребёнка: самосознания, самовыражения, самоактуализации, снятия напряжения, развития коммуникативности и др.

Для работы с первоклассниками мы используем самый доступный и естественный способ – игры в песке. Согласно Ж. Пиаже (1951), игра – основной способ развития детей.

Программа «Развитие и коррекция личностно-эмоциональной сферы детей».

Цель: развитие и коррекция личностно-эмоциональной сферы детей.

Задачи:

- снятие состояния психического дискомфорта;
- коррекция зависимости от окружающих;
- гармонизация противоречивости личности;
- коррекция тревожности;

Программа «Адаптация младших школьников».

Цель: Успешная адаптация к школе младших школьников.

Задачи:

1. Помочь ребёнку вжиться в позицию школьника.

2. Ввести понятие оценки и самооценки.
3. Преодолеть замкнутость, скованность.
4. Расширить поведенческий репертуар.

Программа «Программа профилактики насилия и жестокого обращения с детьми.

Цель: Создание условий для мобилизации потенциальных возможности личности в соответствии с реальными притязаниями.

Задачи:

1. Актуализировать проблему насилия и жестокого обращения с детьми.
2. Определить основные направления профилактической, диагностической и коррекционной работы педагогов-психологов по защите прав ребёнка от всех форм насилия.
3. Осуществлять профилактику «эмоционального выгорания» педагогов.
4. Оказать помощь родителям по формированию положительных алгоритмов внутрисемейного взаимодействия.
5. Оказать правовую поддержку по профилактике насилия и жестокого обращения с детьми всем участникам образовательного процесса.

Программа «Психологическое сопровождение итоговой аттестации».

Цель: Оказание психологической помощи и обеспечения стабильности эмоционально волевой регуляции выпускников в ситуации подготовки и сдачи итоговых экзаменов».

Задачи:

1. Подобрать психодиагностический инструментарий для изучения личностно-эмоциональной сферы.
2. Применить разнообразные методы коррекции «экзаменационного стресса» и нормализации деятельности вегетативной нервной системы, которые позволяют выпускникам с меньшими потерями для здоровья и более успешно сдавать экзамены.

3. Расширять репертуар поведенческих стратегий в стрессовых ситуациях и способствовать созданию индивидуальных стратегий и тактик управления стрессом.

4. Оказать психологическую поддержку конкретным участникам, повысить их стрессоустойчивость.

5. Разработать рекомендации для педагогов и родителей, направленные на создание комфортных условий в период сдачи итоговых экзаменов.

Вовлеченность всех участников образовательных отношений и специалистов в реализацию вышеперечисленных направлений (модулей) позволяет обеспечить системный и комплексный подход в деятельности образовательной организации в развитии и обучении детей с ОВЗ, обучающихся в МБОУ «Школа-интернат спортивного, спортивно-адаптивного и оздоровительного профиля г. Челябинска».

ЗДОРОВЬЯ ТЕБЕ, УЧИТЕЛЬ!

Константинова Т.Б.

г. Набережные Челны, ГАПОУ КамСК имени Е.Н. Батенчука

Охрану здоровья детей можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом. С этим не поспоришь! Но почему, когда речь идет о здоровьесберегающих технологиях в образовательном процессе, говорят лишь об учениках? А как же педагоги?

Проблема здоровья педагога заслуживает большого внимания, так как от состояния здоровья педагога зависит успешность учебно-воспитательного процесса. Современная школа, работающая в актуальной экономической ситуации, выдвигает значительные требования ко многим аспектам деятельности педагога: уровню его знаний, психолого-педагогических умений и навыков, профессиональной компетентности, а также к личностным особенностям.

Синдром профессионального выгорания, проявляющийся в эмоциональной сухости педагога, личностной отстраненности, а порой и в игнорировании индивидуально-психологических особенностей учащихся, негативно сказывается на процессе общения обучающего и обучаемого. Реальная педагогическая практика свидетельствует: прослеживается отчетливая тенденция потери интереса к ученику как к личности со стороны педагогов, неприятие его таким, какой он есть, обеднение эмоциональной стороны в профессиональном общении «учитель – ученик». Все больше педагогов отмечают у себя такие проявления, как повышенная тревожность, апатия, подавленное настроение, нежелание идти на работу, разочарование, хроническая усталость. Это, безусловно, не может не сказываться на снижении эффективности их профессиональной деятельности.

Здоровье педагога – деликатная и многоаспектная проблема. Профессиональное здоровье учителя – основа эффективной работы современной школы и ее стратегическая проблема.

Я считаю, что проблему профессионального здоровья педагога по степени значимости следует рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации, так как именно от учителя в большей степени зависит здоровье подрастающего поколения! Во все времена человеческой истории здоровье было одним из самых больших желаний человека, некой абсолютной ценностью. «Будьте здоровы!» - говорят люди друг другу. «Желаем Вам самого главного – здоровья», - говорят наши близкие. По большому счету, здоровье было и остается дороже власти и богатства.

Перегрузки в педагогической деятельности – привычное дело, но после избыточной работы надо полноценно восстановиться. Как это сделать в современных условиях? Как вообще поправить и сохранить свое здоровье? Никто, кроме нас самих не решит этих проблем.

К тому же педагоги часто не хотят ничего делать для себя. Стандартный ответ: «Я устала после работы». Разумеется, после напряженного рабочего дня сил уже ни на что не хватает, а здоровье ухудшается с каждым днем.

Профессию педагога, к сожалению, можно отнести к «группе риска» по частоте нарушений здоровья и серьезности протекающих заболеваний. Обработав данные по заболеваемости педагогов своего учебного заведения, я обнаружила ярко выраженные преобладающие заболевания:

1. сердечнососудистые;
2. желудочно-кишечные;
3. нарушения опорно-двигательного аппарата;
4. болезни крови;
5. нарушение функций щитовидной железы.

По показателям 54% педагогов имеют нарушения массы тела, 70% – нарушения опорно-двигательного аппарата. Нарушения в нервно-психическом здоровье имеют педагоги:

- после 10-ти лет работы более 35% педагогов;
- после 15-ти лет стажа – 40 %;
- после 20-ти лет – более 50 % педагогов.

Постоянное перенапряжение приводит к ряду соматических заболеваний (язва желудка, сахарный диабет, ишемическая болезнь сердца, гипертония).

К основным профессиональным заболеваниям педагогов относятся: миопия (близорукость), ларингит, синдром хронической усталости; гиподинамия, остеохондроз, сердечнососудистые заболевания многие другие.

Многие считают, что сердце человека – это некий насос по перекачке крови. Увы, это распространенное заблуждение. Мы берем на себя смелость утверждать, что у сердца есть другие важные задачи – духовные и психологические. Оно не может спокойно реагировать на ложь, равнодушие и зло. Физиологические задачи сердца в какой-то степени можно назвать вторичными. Хотя бы потому, что их можно выполнять искусственно, подключив к организму специальную аппаратуру. Любая информация, поступающая в мозг, проходит через сердце. Язык говорит об этом фразами, имеющими глубокий внутренний смысл: «Твои слова для меня – нож в сердце», «Он разбил мне сердце», «Сердце кровью обливается», «Сердцем чувствую,

этот человек невиновен...», «Чует мое сердце, плохо дело». Человек различает несправедливость тroyко: с помощью органов чувств, с помощью интеллектуального анализа, чувствуя несправедливость сердцем.

Когда человек видит несправедливость, сердце его при этом протестует. Как оно выражает свой протест? Спазмированием! При этом сердце работает в чрезмерном для него режиме и быстрее изнашивается. Задумаемся, что происходит при спазме? Прежде всего сокращаются и закрываются капилляры. Кровь с трудом течет через сердце, нарушая работу клапанов, в мозг поступает мало кислорода, продукты отработки выводятся недостаточно. Результат – сердечно-сосудистые заболевания.

А желудочно-кишечные заболевания? Многие считают, что человеческий желудок – некая своеобразная машина по перевариванию пищи. Это еще одно распространенное заблуждение. Желудок – орган, остро реагирующий на любую ситуацию и решающий, принимает он ее или нет. Вспомните, как выражаются некоторые люди: «Я его не перевариваю...» или: «Меня от него тошнит...». Язык явно проговаривает «мнение» желудка о ситуации. Если ситуация неблагоприятная, желудок напрягается, его пищеварительные функции выполняются недостаточно эффективно. Часто человек в случае волнения начинает много есть, чтобы успокоиться. Пища буквально проталкивается в кишечник непереваренная. Напряжение в желудке вызывает уже знакомый нам спазм.

Любая ссора с близкими, любой тяжелый разговор с начальством подобны своеобразным ударам невидимым кулаком по желудку, от которого он спазмируется, слабеет и заболевает. Вслед за желудком в случае непринятия ситуации сжимается и кишечник, изменяется его химическая среда, затем возникают неблагоприятные условия для существования полезной микрофлоры, которая начинает частично погибать.

Заболевания крови - это самая сложная для науки проблема. Ясно одно – болезни крови могут возникнуть из-за серьезных психологических срывов и стрессов. Вспомним фразу: «Он мне столько крови испортил», «Уж он моей

крови попил...». Кровь - это озеро чистой воды по имени Жизнь. Стрессы – камни, с шумом падающие в «озеро», расплескивающие воду, пугающие рыбное царство.... В кровь вследствие стресса в повышенных дозах попадает адреналин, сахар и огромное количество веществ, необходимых для физической борьбы. А борьбы не происходит. В лучшем случае мы в волнении ходим по комнате или садимся и едим, а в худшем – сидим и переживаем. Разумеется, поступившие в кровь вещества просто отравляют ее. Меняется ее состав, кислотность и т.п.

Заболевания щитовидной железы – очень сложное явление. Но если приглядеться внимательно, можно увидеть в большинстве случаев ту же самую причину. Проблему со щитовидкой многие называют «проглоченной обидой». Всю ту неправду жизни, о которой мы упоминали, «чувствует» и эта железа.

В случае несправедливости мы ощущаем напряжение в области горла. Так проявляется обида. Если огорчения возникают часто, человек привыкает ходить со спазмом в области горла, и тот становится привычным. В конце концов из-за этого спазма может возникнуть заболевание щитовидной железы. Патологические «узелки» могут появиться и на голосовых связках. Неслучайно многие педагоги имеют профессиональное заболевание связок.

Каковы же основные причины заболеваний педагога? Ответ ясен: все это вызывается стрессом и психическим перенапряжением... Главным болезнеобразующим фактором для педагога является профессиональный эмоциональный стресс. Вызывается стресс может неадекватной социальной и материальной оценкой его труда, отличающегося особой спецификой, жестким режимом работы и необходимостью освоения большого количества профессиональных знаний, обилием коммуникативных перегрузок из-за необходимости межличностного общения при значительном числе конфликтных ситуаций.

Причина вторая. Давайте задумаемся, разве только психологические причины разрушают здоровье учителя? Мы видим, что один человек от какой-либо беды чуть ли не на части рассыпается, а другой усмехнется и скажет:

“Спасибо, что так, могло быть и хуже, все-таки везучий я человек”. И никакого нарушения сердечного ритма, повышения артериального давления, разве что совсем немного. Вспомним известную шутку: неудачник нюхает коньяк и говорит, что, мол, клопами пахнет. Оптимист нюхает раздавленного клопа и говорит: «Коньяком пахнет». Для одного человека мир, несмотря ни на что, полон радости, для другого – печали и огорчений. Один отдается эмоции радости, другой – раздражению и унынию. Что держит одного человека на плаву, дает ему силу и радость жизни? Мировоззрение! Оно – главная причина жизненной устойчивости!

Существуют два вида причин, разрушающих здоровье педагога: мировоззренческая и психическая, причем вторая вытекает из первой.

Мировоззренческие причины, разрушающие здоровье:

1. Неумение принимать жизнь такой, как она есть, без критики и протеста.

2. Неумение жить в данный момент, считая его самым важным в жизни.

3. Наличие высоких жизненных притязаний, не соответствующих возможностям человека.

4. Неумение найти свое место в жизни, которое позволяло бы получать удовлетворение от факта существования, от своей профессии, от любой работы и тем самым сохранить свое здоровье.

5. Неосознание себя частицей великих исторических процессов, непонимание того, что каждый из нас является своего рода творцом истории, и своей, и планетарной, возможно, все мы есть главная причина всего происходящего на Земле.

6. Неумение принимать свой социальный статус и достойно пребывать в нем.

7. Незнание того, что каждый из нас очень нужен на своем месте. Нужен ни директору школы или министру, а людям, стране, планете, истории, вечности!

Психические причины:

1. Неумение противостоять стрессам.
2. Отсутствие навыка управления своими эмоциями.
3. Частое превышение своих возможностей.

4. Неумение вырастить в себе и освоить эмоцию радости, создать установку на радость от существования вообще, а не от полученной зарплаты; неспособность смеяться над жизненными неудачами.

Нельзя не согласиться с мнением американского медика Г. Сигериста: «Здоровым может считаться человек, который отличается гармоническим развитием и хорошо адаптирован к окружающей его физической и социальной среде. Здоровье не означает просто отсутствие болезней: это нечто положительное, это жизнерадостное и охотное выполнение обязанностей, которые жизнь возлагает на человека».

Исходя из этого, я выделяю главную цель: Сохранить здоровье педагога, формировать у педагогов умения и желания заботиться о своем здоровье, потребности в здоровом образе жизни и эмоциональном благополучии как залого успешности в педагогической деятельности.

А для этого необходимо: 1. Создать условия для сохранения и укрепления здоровья педагогов. 2. Поддерживать благоприятный психологический климат в учебном заведении. 3. Сформировать у педагогов навыки саморегуляции, чувство эмпатии, позитивное отношение, искренность и открытость.

Педагоги современной школы просто обязаны: знать о путях формирования ЗОЖ; владеть основами здорового образа жизни; знать о здоровом полноценном рациональном питании и следовать этому, знать о последствиях вредных привычек в жизни человека и бороться с ними и личным примером учить учащихся заботиться о своем здоровье и здоровье окружающих их людей; знать о необходимости внедрения в учебно-воспитательный процесс спортивных пятиминуток, динамических пауз, массовых спортивно-оздоровительных мероприятий, проводить спортивную гимнастику; пользоваться услугами оздоровительных центров, фитнесцентров, пользоваться здоровьесберегающими технологиями, проходить обязательное

медицинское профилактическое обследование 2 раза в год, при чем у таких врачей, которые действительно бы способствовали восстановлению здоровья педагогов.

Особо важным в работе педагогов я считаю положительное эмоциональное самочувствие. Оно зависит как от внешних, так и внутренних факторов. Следствием повышенной напряженности труда учителя нередко становятся подавленность, апатия, чувство постоянной усталости, а иногда и грубость, несдержанность, оскорбления учеников. Подобные эмоциональные взрывы не приносят облегчения, заставляя испытывать чувство вины, так как профессиональный долг педагога предполагает, что он обязан держать себя в руках. В этом направлении работы ведущая роль должна отводиться педагогу-психологу. Научить владеть эмоциями: так ли это легко?

В этом поможет педагог-психолог, работа комнаты психологической помощи, которую нужно организовать в любом учебном заведении, и не только для учащихся.

Улыбка и смех – показатель здоровья, стабильности успеха в личной жизни. Если вы чувствуете, что улыбок вам в жизни не хватает, попробуйте изменить себя и посмотреть на окружающих с улыбкой.

Здоровье педагога невозможно представить без организации правильного питания, которое полностью бы удовлетворяло потребности организма и поддерживало высокую работоспособность. Организовав в столовой учебного заведения правильное диетическое питание, витаминные бары, фитостудию «сто рецептов» (фиточаи: 1 раз в неделю), свежевыжатые соки, кислородные коктейли поможет сохранить здоровье.

Следующее направление - укрепление физического здоровья тела. Основным критерием состояния физического здоровья является способность человека адаптироваться к окружающей среде. Возможны следующие варианты организации таких мероприятий и клубов в образовательном учреждении как: Студия «Грация», Студия танца «Восток-дело тонкое», занятия йогой. Чаше устраивать сезонные выезды на природу типа «Тихая охота», «Проводы зимы»,

«Зелёный педсовет», «Веселые старты», «Весёлая лыжня», бассейн, и др. Один раз в месяц проводить Единый день здоровья и хорошего настроения. В этот день, не ставя плохих отметок, создаются ситуации успеха для учащихся, проводятся различные мероприятия, посвященные ЗОЖ.

Для эффективного внедрения в педагогическую практику идей здорового образа жизни нам, педагогам, необходимо решение трех проблем:

1. Изменение мировоззрения учителя, его отношения к себе, своему жизненному опыту в сторону осознания собственных чувств, переживаний с позиции проблем здоровьесбережения.

2. Изменение отношения учителя к учащимся. Педагог должен полностью принимать ученика таким, каков он есть, и на этой основе стараться понять, каковы его способности и особенности.

3. Изменение отношения учителя к задачам учебного процесса, которое предполагает не только достижение дидактических целей, но и развитие учащихся с максимально сохраненным здоровьем.

Литература:

1. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал – М.: Дело, 1994. – 216 с.
2. Никифорова Г.С. Психология здоровья - Учебник для вузов.- СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с.
4. Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 256 с.
5. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М.: АРКТИ, 2003. – 272 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ КАК

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Кротова М.В.

г. Ярославль, МОУ ДО Центр анимационного творчества «Перспектива»

Современные тенденции модернизации образования, в первую очередь, проявляющие себя, в переходе отечественной системы образования на новую содержательную и технологическую модель, обуславливают необходимость оказания квалифицированной помощи обучающемуся в образовательном процессе. Такой помощью может стать сопровождение образовательной деятельности (далее ОД) обучающихся.

Исследование этимологии термина «сопровождение» посредством изучения различных словарей и справочников позволяет рассматривать его как совместные действия, систему, процесс, вид деятельности.

Как междисциплинарное понятие, безотносительно области его приложения, «сопровождение» трактуется большинством исследователей как система профессиональной деятельности. В психолого-педагогической литературе определены следующие виды сопровождения: психологическое, психолого-педагогическое, социально-педагогическое, педагогическое.

В последнее время, в качестве самостоятельного феномена, исследуется сущность понятия «педагогическое сопровождение».

Исследование существующих в научной литературе точек зрения на трактовку понятия «педагогическое сопровождение» показало отсутствие единого толкования данного термина. Не смотря на отсутствие единого определения понятия, педагогическое сопровождение стало полноправной частью образовательного процесса, одним из ведущих принципов его организации, а также одним из важнейших направлений педагогической деятельности [5].

В нашей работе мы опираемся на мнение Л.В. Байбородовой, которая связывает сопровождение с понятием поддержки, понимает его как обеспечение условий для развития ребенка, помощь ему в процессе вхождения

в «зону ближайшего развития» [1].

В данной статье мы рассматриваем процесс, условия и средства педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающихся в разновозрастных группах, которые, в последнее время, широко распространены в образовательных организациях общего, дополнительного и неформального образования.

Под разновозрастной группой (РВГ) понимают: «...общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического и социального развития и объединенных на основе общего социального интереса или решения общей задачи» [2].

Образовательный процесс в РВГ имеет свои особенности. Для эффективной организации образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе необходимо создать ряд педагогических условий, важнейшее из которых – проектирование и реализация педагогического сопровождения.

Для нас важно, что данное сопровождение осуществляется не только в отношении индивидуальной образовательной деятельности обучающегося в РВГ, одновременно сопровождается и развитие педагогически-целесообразного взаимодействия детей разного возраста.

В начале рассмотрим требования к организации педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающегося в РВГ.

Применительно к образовательному процессу и деятельности, осуществляемой в его ходе, выделяют индивидуальную образовательную деятельность обучающегося. Педагог сопровождает образовательную деятельность каждого воспитанника, создавая условия для его самоопределения, саморазвития, самореализации, оказывает необходимую помощь и поддержку.

Несмотря на то, что образовательная деятельность всегда индивидуальна, так как обусловлена личными потребностями, целями и средствами обучающегося в условиях образовательного объединения ребенок испытывает

влияния детского коллектива, что не может не отражаться на его деятельности и развитии. Характер названных влияний определяется множеством факторов, одним из которых является возрастной состав группы, так в условиях разновозрастной группы обучающийся испытывает влияния, которые существенно отличаются от влияний в одновозрастном детском коллективе, что не может не отражаться на его деятельности и развитии.

В разновозрастной группе педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся будет способствовать развитию детей при следующих условиях:

- организация психолого-педагогической диагностики обучающихся как основы выстраивания педагогического сопровождения;

- организация педагогической помощи в проектировании обучающимися разного возраста своего индивидуального образовательного маршрута, который обеспечивает оптимальное развитие личности ребенка;

- формирование эвристической развивающей среды, которая стимулирует реализацию потенциала и старших и младших детей в РВГ;

- оказание педагогической помощи обучающимся, испытывающим трудности в адаптации к условиям образовательного объединения.

Как особое условие отметим то, что сопровождающий педагог преимущественно находится в позиции тьютера, фасилитатора: помогает ученику самостоятельно находить ответы на вопросы, осваивать какие-либо навыки, обеспечивает успешное образовательное взаимодействие. Смещение акцента в характере деятельности учителя с назидательно-просвещенческой на организационно-коммуникативную отражает ведущую тенденцию современного образования, в основании которой лежит признание уникальности и неповторимости, а значит, ценности каждого ученика.

В нашей практике педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающегося в РВГ включает следующие компоненты:

- диагностический: исследование психологических особенностей личности обучающихся, выявление индивидуальных особенностей;
- организационный: проектирование участниками образовательного процесса (обучающимися, их родителями, педагогическими работниками) индивидуальных образовательных маршрутов и параллельное проектирование учителем педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающегося;
- формирующий, создание на занятиях в РВГ развивающей эвристической среды, использование педагогических средств, направленных на развитие личности обучающихся: организация содержательного общения с выпускниками образовательного учреждения, специалистами, имеющими достижения в своей профессиональной деятельности, развитие позитивной Я-концепции, адекватной самооценки, рефлексивной позиции, осознание собственного продвижения к поставленной цели;
- оценочно-аналитический компонент включает анализ результатов мониторинговых исследований достижений обучающихся и оценку педагогического сопровождения.

Процесс педагогического сопровождения цикличен и предусматривает в общем виде следующие этапы [4]:

На первом этапе проблематизации педагоги обнаруживают и вместе с ребенком актуализируют проблему, трудность или конкретную учебную ситуацию, которая и является предметом педагогического сопровождения. Выявляются суть, причины возникновения и противоречия, формулируются задачи, которые надо решить.

На втором (поисково-вариативном) этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы, определяется степень участия в этом процессе взрослых (родителей и педагогических работников).

На третьем (практически-действенном) этапе совершаются совместно с учеником реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят ребенка к решению проблемы.

На четвертом (аналитическом) этапе ребенок и педагог анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и путей их преодоления.

Факторами, способствующим развитию личности обучающихся в РВГ, являются особенности организации образовательного процесса в условиях разновозрастного образовательного объединения, главная из которых заключается в том, что один и тот же ребенок, выполняя различные виды образовательной деятельности, в которых он имеет более или менее значительный опыт, может находиться как в ролевой позиции старшего (обучающего своих товарищей или помогающего им в решении образовательной задачи), так и в позиции младшего (перенимающего опыт у старшего, помогающего ему в организации мероприятия и т.д.). Как «старший» обучающийся выполняет ряд функций, переданных ему педагогом, как «младший» стремится сотрудничать со старшим. Ролевая позиция обучающегося в РВГ («старший»/«младший»), в значительной мере, определяет мотивы детей и влияет на цели образовательной деятельности учеников [3].

В связи с тем, что образовательная деятельность обучающегося в РВГ реализуется как индивидуально, так и совместно старшими и младшими, условием её результативности является организация педагогически целесообразного взаимодействия детей разного возраста и педагогическое сопровождение его развития.

Понятие сопровождения развития взаимодействия обучающихся в разновозрастной группе мы понимаем как обеспечение педагогом-руководителем РВГ следующих педагогических условий:

- организация многоуровневого целеполагания совместной деятельности обучающихся разного возраста;
- вариативность включения обучающихся в деятельность РВГ;
- сотрудничество и сотворчество обучающихся в РВГ;
- изучение эффективности взаимодействия обучающихся в РВГ.

Сложность изучения отдельных сторон эффективности педагогического сопровождения образовательного взаимодействия обучающихся в РВГ обуславливает необходимость проведения опроса всех участников педагогического процесса (педагогов, обучающихся и родителей), что обеспечивает большую объективность и достоверность выводов.

Поскольку педагогическое сопровождение – это сопутствующий процесс образовательной деятельности обучающихся в РВГ, которая для нас является основным процессом, то его результативность оценивается исходя из того, какое влияние оно оказывает на основной процесс (образовательная деятельность, развитие образовательного взаимодействия детей разного возраста).

Результативность педагогического сопровождения определяется следующими показателями:

- сокращение времени достижения намеченной цели,
- увеличение масштабности сопровождаемого процесса,
- снижение энергозатрат и др.

Эти показатели, по мнению Л.В. Байбородовой, не зависят ни от вида педагогического сопровождения, ни от характеристик сопровождаемого процесса и могут использоваться в масштабах всей проблематики [2].

К показателям эффективности педагогического сопровождения исследователи относят и такие показатели сопровождаемого процесса как:

- способность обучающихся к творческому взаимодействию с другими участниками образовательного процесса;
- вовлеченность детей в активную деятельность;
- самостоятельность применения знаний и УУД;
- образовательные и личностные достижения обучающихся и т.д. [5]

Таким образом, можно сделать вывод: педагогическое сопровождение ОД обучающегося в РВГ направлено на создание условий для выявления и развития индивидуальности каждого ребенка, при этом все участники образовательного процесса вступают в особое взаимодействие, результатом

которого является самостоятельное принятие ребенком оптимальных решений, связанных с успешным решением образовательных задач, соответствующих его возможностям, способностям и интересам.

Литература:

1. Байбородова Л.В. Сопровождение образовательной деятельности сельских школьников: Монография. - Ярославль; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. - 88 с.

2. Байбородова Л.В. Теория, методика, практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: монография. - Ярославль: Академия развития, 2007. - 336 с.

3. Кротова М.В. Особенности индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастных группах // Ярославский педагогический вестник. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ. - 2017.- № 4. - С. 42 - 48.

4. Рожков М.И. Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности // Материалы международной конференции: Сб. статей. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. - Т.1. - С. 3-8.

5. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // [Вестник Южно-Уральского государственного университета](#). Челябинск: Изд-во ГОУ ВПО ЮУрГУ. - 2012. - № 4. - С 46 – 49.

ORTA MEKDEPLERDE ATA-ENELER GURAMASY BILEN İŞLEMELER РАБОТА С РОДИТЕЛЬСКИМ КОМИТЕТОМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Курдова М.Д., Сапарова Д.Х.

Республика Туркменистан, область Лебаб, г. Атамурат, школа №6

Аннотация: в статье говорится о роли родительского комитета в образовательном процессе: оказание помощи в нравственном воспитании, в воспитании любви к Родине, формировании культурно-гигиенических навыков. Школа и родительский комитет активно участвуют в организации и проведении мероприятий с учениками (Навруз, последний звонок), проводимых в рамках плана воспитательной работы.

Ключевые слова: родительский комитет, воспитание, внешкольные праздничные мероприятия, учитель, ученики.

Etrabyň ähli orta mekdeplerinde mekdep müdiriniň buýrugy bilen umumymekdep ata-eneler guramasy döredilip, oňa ata-enelerden abraýly, halk arasynda sylanýan çagalary tertipli, ata-eneleriň arasynda uly abraýdan peýdalanýan, ata-enelere sözüni geçirip bilýan agzybir maşgalanyň atasy ýa-da enesi yolbaşçy bellemeli. Ata-enler guramasynyň işine mekdep müdiri gözegçilik etmeli we ýardam bermeli.

Umumymekdep ata-eneler guramasynyň aýratyn meýilnamasy düzülip, meýilnama mekdep müdiri tarapyndan barlanylyp, tassyklanylmalý. Mekdebiň ata-eneler guramasy mekdepde döreyän çözmeli meseleleri çözmeklige doly gatnaşmaly. Mekdebi täze okuw ýylyna taýýarlamak, abatlaýyş we bejeriş işlerini geçirmek üçin okuwçylaryň ata-eneleri tarapyndan hemaýatkärlik kömeginiň berilmegine ýardam bermeli. Döwletimizde bellemilip geçilýän baýramçylyklar we şanly seneler, "Sonky jaň", orta mekdebi tamamlamak hakyndaky şahadatnamalary almak we gutardyş agşamlaryny geçirmeklik ata-eneler guramasynyň ýolbaşçylygynda okuwçylaryň, mugallymlaryň, okuwçylaryň ata-eneleriniň gatnaşmaklarynda guralmalý.

Mekdepde ata-eneler guramasynyň ýolbaşçylygynda umumymekdep ata-eneler ýygnaklary ýylyn dowamynda 5 gezek geçirilmeli. 1-nji umumymekdep ata-eneler ýygnagy awgust aýynyň 25-30-y aralygynda geçirilip onda mekdebiň ata-eneler guramasynyň täze düzümini we meýilnamasyny tassyklamak, okuwçylaryň okuw esbaplary bilen üpjünçiligi, mekdep lybasy, ata-eneler guramasynyň täze okuw ýylynda öňde durýan wezipeleri meselelerini meýilnamalaşdyrmaly we seretmeli, seredilen meseleler boýunça degişli kararlar kabul etmeli.

Umumymekdep ata-eneler ýygnagynyň 2-njisi oktýabr aýynyň 15-20-si aralygynda geçirmeli. Umumymekdep ata-eneler ýygnagynyň gün tertibinde 1-nji çäryegiň jemleri we 2-nji çäryegiň öňde durýan wezipeleri barada synp mugallymlaryň we synp yolbaşçylaryň öz synpynyň okuwçylarynyň çäryegiň dowamynda ýetişiği we gatnaşygy boýunça çykyşy diňlenilmeli. Garaşsyzlyk baýramçylygy we "Güýz" dynç alyş günlerinde okuwçylaryň howpsuzlyk

düzgünleriniň berjaý edilişi, okuwçylaryň arasynda kanunbozmalaryň bolmazlygyny gazanmak ýaly meselelere seretmeli we degişli kararlar kabul etmeli. Ata-eneleri Garaşsyzlyk baýramgyligynyň we "Güýz" dynç alyş günleriniň meýilnamsy bilen tanyş etmeli we okuwçylar bilen dynç alyş günlerinde geçirilmeli çäreleri düşündirmeli. "Güýz" dynç alyş günlerinde okuwçylaryň howpsuzlygyna gözegçilik etmeklige ata-eneleri borçlandyrmaly.

Umumymekdep ata-eneler ýygnagynyň 3-njisi dekabir aýynyň 25-28-zi aralygynda geçirmeli. Umumymekdep ata-eneler ýygnagynyň gün tertibinde 2-nji çäryegiň jemleri we 3-nji çäryegiň öňde durýan wezipeleri barada synp mugallymlaryň we synp yolbaşçylaryň öz synpynyň okuwçylarynyň çäryegiň dowamynda yetişiği we gatnaşygy boýunça çykyşy diňlenilmeli. Mekdepde "Täze ýyl" baýramgyligyny okuwçylaryň mugallymlaryň, okuwçylaryň ata-eneleriniň gatnaşmaklarynda günün dowamynda mekdebiň çeper höwesjeňleriniň çykyşlaryny gurap, mekdebiň çäginde çegirmeli. Agşam "Täze ýyl" baýramçylygy maşgalada geçirilmeli. "Täze ýyl" baýramçylygy, "Gyş" dynç alyş günleri okuwçylaryň howpsuzlygy kanunbozmalaryň öňüni almak meselelerine seretmeli we degişli kararlar kabul etmeli. "Gyş" dynç alyş günlerinde okuwçylaryň howpsuzlygyna gözegçilik etmeklige ata-eneleri borçlandyrmaly. Ata-eneleri «Täze ýyl» baýramçylygynyň we "Gyş" dynç alyş günleriniň meýilnamsy bilen tanyş etmeli we okuwçylar bilen dynç alyş günlerinde geçirilmeli çäreleri düşündirmeli.

Umumymekdep ata-eneler ýygnagynyň 4-njisi mart aýynyň 15-20-si aralygynda geçirmeli. Umumymekdep ata-eneler ýygnagynyň gün tertibinde 3-nji çäryegiň jemleri we 4-nji çäryegiň öňde durýan wezipeleri barada synp mugallymlaryň we synp yolbaşçylaryň öz synpynyň okuwçylarynyň çäryegiň dowamynda yetişiği we gatnaşygy boýunça çykyşy diňlenilmeli. Mekdepde türkmeniň milli baýramy bolan "Nowruz" baýramçylygyny okuwçylaryň, mugallymlaryň, okuwçylaryň ata-eneleriniň gatnaşmaklarynda günün dowamynda mekdebiň çeper höwesjeňleriniň çykyşlaryny gurap, mekdebiň çäginde geçirmeli we semene bişirmeli. "Nowruz" baýramçylygy,

"Ýaz" dynç alyş günleri okuwçylaryň howpsuzlygy kanunbozmalaryň öňini almak meselelerine seretmeli we degişli kararlar kabul etmeli. "Ýaz" dynç alyş günlerinde okuwçylaryň howpsuzlygyna gözegçilik etmeklige ata-eneleri borçlandyrmaly. Ata-eneleri "Nowruz" baýramçylygynyň we "Gyş" dynç alyş günleriniň meýilnamsy bilen tanyş etmeli we okuwçylar bilen dynç alyş günlerinde geçirilmeli çäreleri düşündirmeli.

Umumymekdep ata-eneler ýygnagynyň 5-njisi maý aýynyň 20-25-i aralygynda geçirmeli. Umumymekdep ata-eneler ýygnagynyň gün tertibinde 4-nji çärýegiň jemleri we synpdan synpa geçiriş we gutardyş synaglara taýýarlyk, "Soňky jaň" orta mekdebi tamamlamak hakyndaky şahadatnamalary bermek baradaky "Gutardyş agşamy" dabarasyny geçirmek, tomusky dynç alyş günleri okuwçylaryň howpsuzlygyny goramak meselelerine seretmeli. "Soňky jaň" we orta mekdebi tamamlamak hakyndaky şahadatnamalary bermek baradaky "Gutardyş agşamy" dabarasyny okuwçylaryň mugallymlaryň, okuwçylaryň ata-eneleriniň, jemgyýetçilik guramalaryny wekilleriniň gatnaşmaklarynda dabaraly, ýokary derejede geçirmeli. Ata-eneleri etrabyň orta mekdeplerinde açyljak tomusky dynç alyş meýdançalarynyň meýilnamasy bilen tanyş etmeli. Seredilen meseleler boýunça degişli kararlar kabul etmeli. Tomusky dynç alyş günleri täze okuw ýyly başlanýan dowrüne çenli okuwçylaryň howpsuzlygyna gözegçilik etmegi ata-eneleriň üstüne ýüklemeli we ata-eneleri borçlandyrmaly.

Umumymekdep ata-eneler ýygnagynyň erişlenen beýanlar kitabyny döredip, beýanlaryny döredilen beýanlar kitabyna ýazmaly.

Umumymekdep ata-eneler ýygnagynyň gün tertibinde seredilen meseleleriňtassyknamalaryny, kararlaryny aýratyn bukja etmeli.

СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ «В ГАРМОНИИ С РЕБЕНКОМ»

КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

Леонтьева А.Р.

г. Нижнекамск, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида с группами для тубинфицированных детей №75»

Развивающийся ребенок постоянно взаимодействует с внешней средой на различных уровнях. Сердцевину одного из уровней составляет семья. Влияние родителей на развитие ребёнка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию психологических проблем и комплексов. Для маленького ребёнка семья - это целый мир, в котором он живёт, действует, делает открытия, учится любить и ненавидеть, радоваться, сочувствовать. Будучи ее членом, ребенок вступает в определенные отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и негативное влияние. Вследствие этого ребёнок растет либо добрым, открытым, общительным, либо тревожным, грубым, лицемерным, лживым. Казалось бы, никто не вправе посягать на традиционную роль родителей в воспитании своих детей, в выборе форм и методов родительских воспитательных воздействий. Однако многочисленные факты того, что дети стали жертвами собственных родителей становятся последнее время обычными и не могут не вселять тревогу. Жестокое отношение к детям сегодня превратилось в обычное явление. Это не только наносит непоправимый вред здоровью ребенка, травмирует его психику, тормозит развитие его личности, ущемляет его права, но и влечет за собой другие тяжелые социальные последствия, формирует инфантильных людей, не умеющих трудиться, не способных создать здоровую семью, быть хорошими родителями. В настоящее время это стало серьезной социальной проблемой.

На базе нашего детского сада я решила провести исследование особенностей детско-родительских отношений, выявить самооценку у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие группа из 22 детей старшего дошкольного возраста и их родители. Опрос проводился конфиденциально с согласия детей и родителей.

На основе анализа научной литературы мною была составлена диагностическая работа с применением психологических методик.

Исследование проводилось в три этапа: с октября по март учебного года.

На первом – констатирующем этапе эксперимента проводилась диагностика уровня самооценки дошкольников и стилей детско-родительских отношений. На констатирующем этапе нами было выяснено, что в семьях, где преобладает авторитарный стиль отношений у детей низкая самооценка, а значит, нужно вести целенаправленную работу с такими семьями.

На втором – формирующем этапе эксперимента внедрялась программа по повышению уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста «Формирование адекватной самооценки дошкольников», в семьях, где преобладает авторитарный стиль. Цель данной программы: помочь детям старшего дошкольного возраста справиться с переживаниями, поверить в собственные силы.

Данная программа была разработана для открытия детско-родительского клуба в детском саду «В гармонии с ребенком». Работа велась по двум формам: «Работа с детьми» и «Работа с родителями». В «Работе с детьми» велась коррекционно-развивающая работа с детьми в первой половине дня по развитию адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Мероприятия по формированию адекватной самооценки дошкольников: «Знакомство», «Настроение», «Наши страхи», «Я больше не боюсь», «Новичок», «Ласка», «Сказочная шкатулка», «Радость», «Правила дружбы».

Между занятиями проводили совместную работу детей и родителей, направленная на реконструкцию детско-родительских отношений: занятие «Межличностные отношения в семье», «Повышение сензитивности к ребенку», «Гармонизация родительских отношений», Совместный праздник детей и их родителей «Семь - Я!»

Чтобы помочь таким детям, мы действовали очень осторожно, чтобы не травмировать их. Для начала, понаблюдав за ребенком, занимались вместе с ним тем, что он любит делать, что у него получается. За малейшие достижения мы хвалили, акцентировали их внимание на успехе. Как правило, у детей с заниженным уровнем притязаний низкий социальный статус, их не принимают

в игры другие дошкольники, т.к. считают, что они «ничего не умеют». Поэтому очень эффективно, когда такой ребенок добьется какого-либо успеха, привлекать к положительной оценке других детей.

Для повышения статусного положения дошкольников с низким уровнем притязаний мы постоянно включали детей в игровую деятельность, чаще давали им поручения (как правило, такие дети очень исполнительны), постепенно давали главные роли в спектаклях, сценках, выполнение ответственных обязанностей по дому.

В «Работе с родителями» решались задачи по обучению родителей методам и приемам для улучшения их взаимоотношений с детьми, по вовлечению родителей в развивающее педагогическое пространство, по привлечению к участию их в повседневной жизни детского сада. Наметили серию занятий: «Родительские позиции и стили взаимодействия с детьми», «Базовые психологические цели детского поведения», «Как мы воспитываем своих детей», «Проблемы дисциплины», тренинги.

Работа проводилась с семьями, где преобладает авторитарный стиль 1 раз в неделю в вечерний отрезок времени в просторной комнате для свободного передвижения. В тренинге участвовало пять родительских пар, дети которых имеют низкую самооценку. Группа формируется изначально и новые участники к ней не присоединяются так как, возникающее чувство групповой сплоченности – важные характеристики процесса родительской психокоррекции.

Временные рамки: всего запланировано было девять занятий. Каждое занятие проходило по разным темам, по времени занимало 1-1,5 часа. В зависимости от того, как активно работала группа.

Цель психологической коррекции: изменение неадекватности родительских позиций; гармонизация стиля воспитания; расширение осознанности мотивов воспитания в семье; оптимизация форм родительского взаимодействия в процессе воспитания детей.

После проведения разноплановой работы с детьми и родителями нами была проведена повторная диагностика:

- 1) Для исследования детско-родительских отношений.
- 2) Для исследования самооценки детей дошкольного возраста.

Анализ полученных данных показывает, что после завершения работы клуба «В гармонии с ребенком» произошли значительные изменения в уровне воспитания детей, в семьях в основном стал преобладать стили «Кооперация», «Симбиоз». Произошедшие положительные сдвиги в уровне самооценки детей 5-6 лет свидетельствуют о результативности работы с родителями.

Таким образом, создание детско-родительского клуба «В гармонии с ребенком», ее эффективность по формированию адекватной самооценки детей дошкольного возраста обусловлена направленностью на развитие позитивной самооценки, снижение тревожности и благоприятное общение с родителями и окружающими людьми.

Литература:

1. Быкова М.В. Новый подход к проблеме детско-родительских отношений. – М.: Владос, 2011. – 173 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: учебник - 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. – 352 с.
3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб., 2010. – 150 с.
4. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет. / Под ред. Е.О. Смирновой. – М., 2011. – 240 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КСЕНОФОБИИ И УРОВНЯ ЭТНИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Лутфуллаева С.Р., Макарова О.А.

Туркменистан, г. Атамырат, средняя общеобразовательная школа №6

г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В современном мире проблема становления этнической идентичности личности приобретает наибольшую актуальность, и представители подросткового поколения, ощущая нестабильность всего окружающего их, стремятся к поиску поддержки и защиты со стороны устоявшихся ценностей своих предков.

В отечественной науке традиционно этнические феномены рассматриваются чаще историками и этнографами. Они анализируют процесс формирования национального сознания и самосознания разных народов, особенностей их существования и взаимодействия с другими этническими группами на разных этапах развития общества и др. Сегодня же психология делает попытку увидеть в этническом проявлении психического. При этом этническое самосознание понимается как осознание принадлежности человека к нации, которое объединяет представителей одного этноса из разных социальных классов. Этническое самосознание конкретной этнической группы это совокупность ее взглядов, представлений, идей, которые отображают систему всех знаний об этой группе и отношении к ней. Признание своей этнической принадлежности приходит однажды к человеку и остается с ним на протяжении всей жизни и проявляется это через язык, национальную кухню, стиль национальной одежды. Как отмечает Л.М. Дробужева этническое самосознание это осознание своего отличия и сходства с другими этническими общностями, признак, отражающий содержательную сторону нации [1].

Если обратиться к концепции доктора социологических наук З. В. Сикевич, то становится понятно, что сама этничность есть дихотомическое отношение «мы – они». Он утверждает, что этничность нельзя рассматривать вне сравнения и вне взаимосвязи с другими группами. В процессе коммуникации этнических групп и проявляется «этническая индивидуальность» [3].

Таким образом, этническое самосознание может иметь как положительные, так и отрицательные проявления и может быть связано с ксенофобией, которая имеет разнообразные определения, но чаще характеризуется с негативной стороны. Так А.А. Леонтьев определяет ее как «социально-психологическое явление, при котором образ врага во многом создается воображением» [5]. М. В. Кроз и Н. А. Ратинова, анализируя данное явление, дают более развернутое определение и обозначают как «негативное, эмоционально насыщенное, иррациональное по своей природе (но прикрывающееся псевдорациональными обоснованиями) отношение субъекта к определенным человеческим общностям и их отдельным представителям – «чужакам», «иным», «не нашим» [2].

Э. Фромм отмечал, что любое «чужое» всегда интересно человеку, но при этом «вызывает страх, подозрительность и отрицание, ибо требует неординарных решений» [4].

Представители конструктивного реализма (П. Бергер, Т. Лукман) говорят о способе выстраивания социальных отношений, разделяя всех на «своих – чужих» [Цит. по: 6, с. 32].

Они утверждают, что основой ксенофобии является социальная идентичность, и человек делает выводы о своей принадлежности к группе с помощью идентификации, которая основывается на уже готовых схемах, существующих в этносе.

Мы предположили, что уровень ксенофобии достаточно высок у подростков в связи с особенностями возраста, и взаимосвязан с этническим самосознанием; характер взаимосвязи определяется становлением мировоззренческой системы, усвоением групповых норм.

Выборку исследования составили 25 подростков в возрасте 13-14 лет, русской национальности. В рамках диагностического обследования были использованы «Опросник уровня ксенофобии» Е.Н. Юрасовой, нацеленный на выявление отношения человека к межнациональным отношениям, и тест «Типы этнического сознания» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), который позволяет

диагностировать не только этническое самосознание, но также его трансформации в условиях межэтнической напряженности. Степень этнической толерантности респондента оценивается на основе следующих критериев: уровень «негативизма» в отношении собственной и других этнических групп, порог эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженность агрессивных и враждебных реакций в отношении других групп.

Диагностика выраженности ксенофобии показала ее высокий уровень у 56% респондентов, то есть больше, чем у половины. Средние показатели (показатели нормы) имеют оставшиеся 44%. Низкий уровень ксенофобии не был выявлен ни у одного из испытуемых. Это значит, что любой подросток испытывает некоторый страх перед тем, что ему незнакомо и чуждо.

На втором этапе мы оценивали типы идентичности у испытуемых по методике Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой. Так этническая идентичность в представленной выборке наблюдается чаще всего в пределах нормы (Ср. балл - 13,36), также выделяются этноэгоизм (Ср. балл - 10,2) и этнофанатизм (Ср. балл - 11,8), как доминирующие формы этнического сознания. Респондентам характерно ощущение «природного» приоритета ценностей и интересов своей этнической группы над другими и готовность идти на любые действия во имя собственных этнических интересов, вплоть до отрицания права пользования ресурсами и социальными привилегиями, оправдания любых жертв в борьбе за благополучие своего народа. Этническая индифферентность (Ср. балл - 7,64) и этноизоляция (Ср. балл - 8,92) имеют среднюю степень выраженности. Это значит, что в группе испытуемых встречается размытость этнической идентичности, выраженная в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности, хотя и не часто. А потому и убежденность в превосходстве своего народа и негативное отношение к межэтническим брачным союзам тоже встречается довольно редко. Меньше всего в выборке проявляется этнонигилизм (Ср. балл - 4,76), то есть респонденты не стремятся отгораживаться от собственной этнической группы.

Результаты математической обработки данных свидетельствуют о наличии отрицательной статистически значимой взаимосвязи (при критическом значении коэффициента корреляции $r_{крит}=0.4$ на уровне $p=0.05$ $r_{крит}=0.51$ с уровнем значимости $p=0.01$) между ксенофобией и этнической индифферентностью ($r=-0,842$), а также нормальным этническим сознанием ($r=-0,657$), то есть чем выше неприятие всего чужого у подростков, тем выше актуальность для него своей этничности и наоборот. Существует статистически значимая связь между ксенофобией и этноэгоизмом ($r=0,879$), это значит, что чем выше проявления ксенофобии, тем выше ощущение «природного» приоритета ценностей и интересов своей этнической группы над другими. Взаимосвязи ксенофобии с этнонигилизмом обнаружено не было ($r=-0,037$), что вполне закономерно. Ксенофобия не может проявляться в случае отгороженности от своей этнической группы. Человек, который не признает «своих», не понимает кого считать «чужим».

В обществе принято быть толерантным, человек старается быть «как все», чтобы получить «положительную оценку» окружающих. Но в подростковом возрасте дети стремятся противопоставлять себя окружающим, выражать несогласие с мнением других. Таким образом, к такому противоречивому и острому периоду в жизни человека оказывается уже сформированным этническое сознание, но часто оно проявляется во взаимосвязи с ксенофобией, что подтверждает наше предположение.

Литература:

1. Дробижева Л.М. Национализм, этническое самосознание и конфликты в трансформирующемся обществе. // Национальное самосознание и национализм в Российской Федерации начала 1990-х гг. - М., 2014. С.16-47.

2. Кроз М.В., Ратинова Н.А. Социально-психологические и правовые аспекты ксенофобии. - М.: Academia, 2005. – С.6;52.

3. Сикевич З.В. О соотношении этнического и социального [Электронный ресурс] // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999.

http://read.newlibrary.ru/read/sikevich_z_v_/o_sootnoshenii_yetnicheskogo_i_socialnogo.html (дата обращения: 12.10.2017), 72 с.

4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: АСТ-ЛТД, 1998. - 408 с.

5. Хабенская Е.О. Ксенофобия, национализм, расизм в реальном и виртуальном пространствах [Электронный ресурс]. URL: http://www.inafran.ru/sites/default/files/page_file/%20Ксенофобия%20национализм%20расизм.pdf (дата обращения: 12.10.2017). 16 , 1 с.

6. Шевченко О.М. Ксенофобия: сущность и виды в эпохи домодерна, модерна, позднего модерна: автореф. дисс. ... д. филос. н. Ростов н/Д, 2014. - 56 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ
(НА ПРИМЕРЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ)

Льдокова Г.М.

г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Жизнь в современном обществе такова, что уже младшему школьнику она предъявляет ряд конкретных требований: эффективно действовать в проблемных и незнакомых ситуациях, самостоятельно создавать новые продукты деятельности, ориентироваться в потоках информации, быть коммуникативным, эмоционально устойчивым и многое другое, что и заявлено во всех официальных документах Правительства РФ, как ориентиры на современный подход в образовании.

Разработка концепции развития универсальных учебных действий в системе общего начального образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком

инновационном потенциале. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую основную компетенцию, как умение учиться.

Одной из главных задач современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Сформированность универсальных учебных действий является также и залогом профилактики школьных трудностей.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности одним из видов действий является смыслообразование, как установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Учащийся должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него.

Исследование проводилось с учащимися 4-го класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2». Цель нашего исследования: выявить уровень учебной мотивации; действие смыслообразования, направленное на установление смысла учебной деятельности; уровень морального содержания действий и ситуаций, степень дифференциации конвенциональных и моральных норм; уровень сформированности Я – концепции, действия, направленные на определение своей позиции в отношении социальной роли ученика и школьной действительности, действия, устанавливающие смысл учения; уровень рефлексивности самооценки в учебной деятельности учащихся 4 класса.

Методика «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М.Р. Гинзбурга (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Показатели выраженности уровня мотивации у младших школьников

Уровни мотивации	Количество учащихся	Процентное соотношение
I - очень высокий уровень мотивации учения;	2	70%
II - высокий уровень мотивации учения;	19	
III- нормальный (средний) уровень мотивации учения;	6	20%
IV - сниженный уровень мотивации учения;	2	10%
V - низкий уровень мотивации учения.	1	

Анализ таблицы 1 показывает, что очень высокий уровень мотивации проявился у 2 учащихся, высокий уровень мотивации - у 19 учащихся, что составляет 70% от общего числа обследуемых. Средний уровень мотивации - у 6 учащихся (20% от общего числа обследуемых). Низкий уровень мотивации у - 3 учащихся (10% от общего числа обследуемых).

У 4 учащихся ведущим мотивом является позиционный мотив, что указывает на то, что эти дети осознают важность статуса ученика, пытаются самоутвердиться, в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе. У 19 учащихся, кроме позиционного, проявился еще и учебный мотив, отражающийся в стремлении школьников к получению знаний, самообразованию, направленности на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний. Эти учащиеся осознают важность и смысл получения знаний. У 4 учащихся кроме позиционного и учебного мотивов, присутствует и социальный мотив, что связано с различными видами социального взаимодействия школьников с другими людьми (получить образование, чтобы быть полезным обществу и т.д.). У 4 учащихся присутствует мотив получения отметки, что говорит о том, что для этих учеников оценка из знака успеха в познавательной деятельности

превращается в знак, оценивающий личность в целом (чтобы хвалили родители, чтобы учительница не ругала, чтобы одноклассники уважали).

Исходя из результатов исследования уровня развития учебной мотивации учащегося, как составляющей одного из показателей личностных универсальных учебных действий, можно сказать, что к концу начальной школы у учащихся преобладает высокий уровень мотивации учения. А также ведущими мотивами выступают учебный и позиционный мотивы, что говорит о том, что ученики стремятся к самообразованию, ориентированы на овладение новыми знаниями, учебными навыками, проявляют интерес к знаниям, а также для них очень важен статус ученика, они его принимают как новый, высокий уровень в социальном обществе, с определенными требованиями которым они стараются соответствовать. То есть к моменту окончания начальной школы учащиеся свободно выполняют действия направленные на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов. Вследствие чего их учение становится более осмысленным, что обеспечивает учащимся значимость решения учебных задач, связывая их с реальными жизненными целями и ситуациями.

По методике «Опросник мотивации» по Г.Ю. Ксензовой, были получены следующие результаты (см. таблицу 2).

Таблица 2

Показатели выраженности смыслообразования

Смыслообразование. мотивационного профиля.	Уровни	Количество учащихся	Процентное соотношение
0 (пик на шкале «негативное отношение к школе»)		-	-
1 – пики неадекватной мотивации (внешняя, социальная – одобрение)		-	-
2- нет явного преобладания шкал, выражены учебно-познавательная и социальная шкалы.		7	23,3%

3 – пики учебно-познавательной и социальной мотивации. Низкие показатели негативного отношения к школе.	23	76,7%
---	----	-------

Анализ таблицы 2 показывает, что у 23 учеников (76,7% от общего числа обследуемых) 3 уровень мотивационного профиля. На это указывают высокие баллы по учебно-познавательной и социальной шкалам и низкие баллы по шкале негативное отношение к школе. У 7 учеников (23,3% от общего числа обследуемых) 2 уровень мотивационного профиля т.к. нет явного преобладания шкал, выражены учебно-познавательная и социальная шкалы.

Исходя из результатов исследования действия смыслообразования, направленного на установление смысла учебной деятельности учащихся как одного из показателей личностных универсальных учебных действий видно, что в основном действие смыслообразования, выражается в положительном отношении к учебной деятельности, в осознании необходимости и актуальности получения знаний и саморазвитии. Учение учащихся 4 класса становится более осмысленным, обеспечивая, тем самым для них значимость решения учебных задач, сопровождающиеся овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации. Они стремятся к саморазвитию, изучают дополнительную литературу самостоятельно. Также учащиеся способны выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего.

По результатам проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что личностные универсальные учебные действия учащихся 4 класса, среди которых смыслообразование, учебная мотивация сформированы.

Приношу признательность и благодарность Балобановой Л.К., студентке факультета психологии и педагогики, за помощь в проведении исследования.

ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Мавляева Г.Х.

г. Набережные Челны, ГАПОУ «Камский строительный колледж имени Е.Н.

Батенчука»

При рассмотрении теоретических основ деятельности по сохранению и укреплению здоровья в педагогических системах нельзя обойти вниманием некоторые фундаментальные биологические закономерности человеческого организма. Такие универсальные качества, как адаптация и саморегуляция, позволяют удерживать существенные параметры организма в физиологических пределах, обеспечивают стабильность системы.

Для построения моделей и технологий здоровьесформирующей и любой другой деятельности принципиально важно понимание того, может ли человек, получив определенную информацию или подвергнувшись дозированному стрессу, разрешить возникшую проблему, и имеется ли для этого уже готовое решение или необходимо осуществить творческий поиск. По мнению ученых Института мозга, если сформировано готовое решение, то восприятие ситуации как проблемной пропадает, и реализуется готовое решение или как стереотип, или как основа, допускающая некоторые тактические варианты.

В общей теории адаптации исследователи выделяют несколько видов противоречий, наличие которых может привести к конфликту.

Наиболее типичной является ситуация, когда возникает противоречие между организмом и внешней средой. В этих случаях существующие механизмы жизнедеятельности или трудовой активности не могут обеспечить как жизненных, так и духовных потребностей, а новые еще отсутствуют.

В последнее время подробно исследуется один частный случай такого противоречия, когда воздействующим фактором является информация. Говорят даже о конфликте с информационной средой. Выделяют несколько видов возникающего противоречия. Один из них - это информационная перегрузка, связанная с количеством поступающей информации, требуемой для принятия

решения. Противоречия подобного рода, обычно, характеризуются довольно значительными эмоциями.

Второй вид противоречий - это противоречие человека и социума во всех его проявлениях: семейных, профессиональных, классовых и государственных, т. е. противоречия, обусловленные особенностью и динамикой социальной роли человека и возможностями саморазвития и самореализации личности. Довольно часто эти противоречия переходят в третий вид - противоречия человека с самим собой.

Противоречия третьего вида - это не только противоречия между «хочу» и «не могу», это противоречия установок, моральных и нравственных норм, желаний и многого другого, что при научном описании выделяется в виде положения о противоречивости сознания, которое обычно базируется на противоречивости понятийного аппарата сознания.

Понятие конфликта в сознании во многом похоже на общее определение конфликта в юридической практике, поскольку и в основе правового конфликта лежит противоречие. Причина противоречия может быть связана с каким-либо объектом или процессом, и конфликт возникает, когда эти объекты или процессы начинают взаимодействовать. В принципе, существует много видов разрешения конфликта, и среди них большое место занимает адаптация. Это верно не только для конфликта человека и природы, но и для социального конфликта.

Таким образом, воспитание детей обязательным образом ставит задачу организации специальной, дидактически оправданной деятельности, которую можно определить как педагогически организованную деятельность.

Часто роль педагога выражается способностью своевременного, в момент развития потребностного состояния ученика, предложить необходимый предмет, а с ним и вытекающую деятельность. Родился мотив - родилась деятельность.

Таким образом, в контексте освещенных теоретических положений, полагаем правомерным выделить пять основных смысловых значений, которые

содержит понятие здоровьесформирующей деятельности:

- Здоровьесформирующая деятельность как конкретный вариант здорового образа жизни, результат аналитического освоения многовековой исторической жизнедеятельности человека и роли здоровья в выполнении человеком своих социальных функций.

- Здоровьесформирующая деятельность как детерминированная объективными и субъективными условиями совокупность проявления индивидуальноличностных свойств человека, позволяющая ему включить набор валеологических ценностей в свой личностный арсенал.

- Здоровьесформирующая деятельность как социально-медикопедагогическая система в совокупности средств, методов и условий рационального построения ведущей деятельности человека и его отдыха, обеспечивающая оптимальную реализацию индивидуально-личностного и общественно-социального потенциала человека.

- Здоровьесформирующая деятельность как вариант психологической адаптации человека в единстве физиологических и психологических сторон этого процесса. Основным противоречием, вызывающим напряженность и требующим разрешения, соответственно, является рефлексивное осознание человеком объективного состояния своего здоровья. Сложно ограничить (по классификации В. И. Медведева) вид этого противоречия; оно проявляется и во взаимоотношении с окружающей средой, в том числе информационной, и в отношениях социального порядка, и, конечно же, в противоречии установок, желаний и т.д. В процессе разрешения этого противоречия человек и как личность, и как биологическая единица для обеспечения стабильности своего дальнейшего существования должен либо изменить свое состояние так, чтобы возникло новое состояние динамического равновесия, адекватное новым условиям, либо, действуя по пути избегания, ограничить воздействие условий, нарушающих гомеостаз организма.

- Здоровьесформирующая деятельность как результат сохранения и улучшения здоровья человека, повышения адаптационных возможностей к

воздействию среды, выраженный метапредметной компетентностью в осуществлении здоровьесформирования.

Выше мы подчеркивали тот факт, что запуск механизма психологической адаптации учащихся в направлении здоровьесформирования требует определенного стрессового фактора, своеобразного конфликта. Конфликтом в этом случае может служить донесение до сознания учеников (освоение индивидуальных образовательных объектов) объективных, сопоставимых, измеряемых данных об их невысоком уровне состояния здоровья, на фоне субъективно ощущаемого благополучия и отсутствия ярко выраженной симптоматики заболеваний и отклонений.

А.С. Гаязов представляет образовательное пространство совокупностью трех уровней: федерального, регионального и муниципального:

- на уровне общероссийском происходит реализация единой программы развития образования;

- на уровне региона учитывается национальный колорит и особенности территории, иерархия властных органов в управлении образованием, общественные инициативы выборных органов и другое;

- на уровне муниципалитета предполагается совместная деятельность образования, социальной и бытовой среды.

Исходя из этого, здоровьесформирующее образовательное пространство образовательной организации нами представлено как многоуровневое пространство, учитывающее влияние федерального и регионального уровней на преумножение здоровья ребенка.

Из вышесказанного становится понятным, что «здоровьесберегающее образовательное пространство» образовательной организации представляется авторам как воспитательная среда, элемент многоуровневой системы педагогически осмысленной действительности, уровнями которой являются индивидуально-личностный, групповой, межгрупповой, социальный. Л.Г. Крыжановская, выделяя внутреннюю и внешнюю здоровьесберегающие среды, отмечает, что внутренняя здоровьесберегающая среда представляет набор

организационно-педагогических, психологических и иных условий, а внешняя включает экологию, материально-технические, санитарно-гигиенические и иные условия физкультурно-оздоровительной деятельности работы.

По нашему мнению, здоровьесформирующее образовательное пространство школы должно направлено стимулировать повышение адаптационных возможностей обучающихся, путем укрепления их здоровья, содействующего повышению их продуктивной активности, повышения уровня здоровьесформирующей компетентности, а так же успешной адаптации и социализации в образовательной организации.

Таким образом, здоровьесформирующее образовательное пространство образовательной организации:

- многоуровневое пространство, детерминирующееся влиянием окружающих мега- и метасреды, позволяющее улучшать состояние здоровья школьника в образовательном процессе;

- многоаспектное пространство в единстве воспитательной, образовательной и здоровьесформирующей составляющих образовательного процесса;

- многовекторное пространство, в котором вектор здоровьесформирующей деятельности совпадает с направлением векторов всех видов деятельности субъектов процесса образования, а сам представлен совокупностью направлений формирования метапредметных здоровьесформирующих компетенций.

Иначе говоря, здоровьесформирующее образовательное пространство это открытая и подвижная территории активного взаимодействия субъектов (педагогов, обучающихся и их родителей) и соответствующих условий среды, консолидации социальных институтов в направлении становления здоровьесформирующей метапредметной компетентности субъектов образования, освоения фундаментального образовательного объекта - здоровья.

Литература:

1. Джон К., Эндрюс Д.К. Роль образования в пропаганде здорового

образа жизни в двадцать первом столетии // Теория и практика физической культуры. - 2013. - № 1. - С. 46-48.

2. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека. - М.: Мнемозина, 2015. - 416с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Малыхина Н.В.

*г. Менделеевск, МБОУ «Гимназия№1» Менделеевского муниципального района
Республики Татарстан*

Современное образование требует четких ответов на ключевые вопросы: для чего (цели и ценности), чему (содержание) и как (технологии) необходимо учить подрастающее поколение.

На сегодняшний день система образования предлагает огромный выбор технологий и методов для организации системно – деятельностного подхода. Передо мной как учителем биологии встала задача – выбрать из всего многообразия технологий и методов такие, которые бы в полной мере способствовали формированию универсальных учебных действий, сохранению здоровья учащихся, повышению мотивации, росту качества обученности по предмету биология и эффективной подготовке к итоговой аттестации. Специфика методики преподавания предмета «биология» основана на умении анализировать окружающий мир. Для предмета «биология» характерно большое количество научных терминов, которые необходимо понять и запомнить.

Эффективность мыслительных процессов связана с устройством человеческого мозга, отвечающего за обработку информации. Левое полушарие отвечает за логику, анализ, упорядоченность мыслей. Правое полушарие – за ритм, восприятие цветов, воображение, представление образов, размеры, пространственные соотношения. Учащиеся, усваивая информацию, используют

преимущественно левополушарные ментальные способности. Это блокирует способность головного мозга видеть целостную картину, способность ассоциативного мышления.

Учёные Бостонского университета, занимающиеся исследованием способов восприятия у младших школьников, пришли к выводу, что с помощью зрительных образов ребёнок в возрасте от 2 до 13 лет быстрее запоминает любую информацию.

Следовательно, с целью успешного усвоения материала необходимы такие технологии, которые задействуют оба полушария.

Опираясь на данные исследования, для себя я определила несколько технологий, способствующих максимальному пониманию и запоминанию информации на уроке.

Один из способов решения обозначенной проблемы – это обучение в сотрудничестве (командная и групповая работа в малых группах); основана на активном и интерактивном обучении и командной работе. Группы или команды учеников создаются, руководствуясь четырьмя принципами: позитивная взаимозависимость, индивидуальная ответственность, равное участие и одновременное взаимодействие.

Почему именно группа? Социальная природа человека такова, что он испытывает потребность в общении, находится во взаимодействии с другими людьми. Поэтому очень важно на этапе школьного образования сформировать в каждом ребёнке навыки общения и сотрудничества. Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения поставил на первое место в качестве главных результатов образования не предметные, а личностные и метапредметные универсальные учебные действия. В ходе работы над решением проблемы (познавательные УУД) участники команды учатся распределять между собой полномочия (регулятивные УУД), аргументировать и отстаивать собственную точку зрения (личностные УУД), вставать на позиции других участников группы, приходить к согласию и принимать совместные решения (коммуникативные УУД). Поскольку в ходе

командной работы происходит формирование всех УУД, то данная форма работы является более эффективной по сравнению с индивидуальной.

Поскольку работаю с учащимися подросткового (12-14 лет) и юношеского (15-17 лет) возраста, важным для меня было знание психологических особенностей таких детей. По словам Л.С. Выготского: «Понимание действительности, понимание других и понимание себя – вот что приносит с собой мышление в понятиях» можно судить об особенностях подросткового возраста. Л.С. Выготский также отмечает ещё два новообразования этого возрастного периода – это развитие рефлексии и на её основе самосознания. В юношеском возрасте наблюдается бурное развитие всех познавательных процессов. Процесс запоминания постепенно сводится к мышлению, к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала, а припоминание заключается в восстановлении материала по этим отношениям («логическая» или «смысловая» память). Учитывая психологические особенности подросткового и юношеского возраста, использую проблемное обучение, сочетая с групповой работой. Самыми трудными являются вопросы противоречия. Прежде всего - противоречие между новыми знаниями и сложившимися представлениями. Например, когда начинается изучение темы «Состав и строение костей», ученики знают, что при падениях и ударах ломаются кости рук и ног, так как они полые внутри. А на уроке они узнают, что эти кости могут выдерживать до двух тонн и не ломаются. Перед детьми ставится задача: самостоятельно найти ответ на это противоречие.

Следующий метод, который работает на результат - технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала. Основная идея технологии – это формирование умения перерабатывать большой объем информации и изображать ее в виде логической схемы, состоящей из ключевых понятий, образов или явлений. Один из новых и интересных приемов, который мною используется, прием «Фишбоун»- «Рыбья кость» (упрощённое название метода японского учёного Каору Исикавы).

Прием «Фишбоун» - это графическая техника представления информации позволяет образно продемонстрировать ход анализа какого-либо явления через выделение проблемы, выяснение её причин и подтверждающих фактов и формулировку вывода по вопросу. В процессе составления «рыбьего скелета» ученики: учатся работать в группе или парах; находят причинно-следственные связи; распределяют различные факторы по их значимости; развивают способность критически мыслить.

Схема «рыбьего скелета» позволяет подбирать подходящее решение для любой проблемной ситуации, генерируя новые идеи, направленные на ускорение и облегчение процесса мышления.

«Рыбий скелет» состоит из 4 блоков информации:

- головы, в которой обозначается вопрос или проблема;
- косточек вверху (или справа), где фиксируются причины и основные понятия того или иного явления, проблемы;
- косточек внизу (слева), подтверждающих наличие тех или иных причин;
- хвоста, содержащего выводы и обобщения по вопросу.

Очень важно, чтобы решения проблемы были выстроены по степени актуальности: чем ближе к голове, тем насущнее. Составление записей на «теле» рыбы проводится по правилу «КТЛ» (кратко, точно, лаконично): лучше использовать всего 1–2 существительных для обозначения того или иного пункта, которые будут чётко отражать суть явления.

Завершение работы со «скелетом» строится на определении дальнейших действий: либо продолжать исследование вопроса, либо формулировать его решения.

Не могу не упомянуть информационно - коммуникационные технологии. Это яркий и красочный мир мультимедиа; наглядность и творческий стиль работы. Это возможность в полной мере показать суть биологических явлений и процессов, сложных для восприятия. Какую бы технологию не выбирал учитель, начинать необходимо с мотивации. Хорошим помощником в решении

этого вопроса также являются ИКТ, поскольку современный ученик является продвинутым пользователем ПК и зачастую владеет компьютерными технологиями лучше, чем сам учитель.

Таким образом, использование инновационных образовательных технологий решает проблему повышения мотивации обучающихся к учебной деятельности и позволяет добиться положительных результатов:

- высокий уровень мышления, творческой и познавательной активности у большинства учащихся;
- овладение учащимися ключевыми компетенциями;
- повышение качества обученности по предметам и положительная мотивация;
- реализация требований ФГОС.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2010. - 152 с.: ил. - (Стандарты второго поколения).
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. - 2008. - №3.
3. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: психолого - педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова. - М., 2002.
4. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2010. - 31 с. - (Стандарты второго поколения).

О СОЗДАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КЛАССЕ

Маркова Н.Г.

г. Нижнекамск, ГАПОУ «Нижнекамский педагогический колледж»

Создавая благоприятную психологическую атмосферу в классе, воспроизводя ее снова и снова, педагог обеспечивает все предпосылки для того, чтобы сиюминутная система отношений в классе приобрела характер постоянства. Все усилия учителя должны быть направлены на воссоздание благоприятной атмосферы в классе. Воссоздавая благоприятную атмосферу, педагог формирует климат, а климат как устойчивая система отношений, в свою очередь, определяет и меру благоприятности атмосферы. Сегодня большинство детей, переступающих школьный порог, уже умеют читать и писать, владеют азами компьютерной техники, имеют большой информационный доступ, но при этом испытывают неустойчивые, дискомфортные состояния, затрудняющие выполнение школьных требований, особенно испытывают трудности в общении со старшими и сверстниками, могут находиться в стрессовых и предконфликтных ситуациях.

Педагогам важно быть гибкими, научиться перестраивать свои действия в зависимости от ситуации, соблюдая при этом правила профессиональной этики. Создание мажорного тона в коллективе, ближайших и дальних перспектив личностного развития ребенка, обеспечение психологического комфорта всем ученикам класса - одна из главных задач педагога. Ведь психологический климат - это эмоциональная атмосфера психологических связей внутри коллектива, возникающая на основе их близости, симпатии, совпадения интересов. Это такое устойчивое состояние класса как группы, где эмоциональный настрой отражает реальную ситуацию внутригруппового взаимодействия и межличностных отношений. Чем разнообразнее и содержательнее взаимодействия детей на уроке, тем активнее идет их социальное созревание и формирование коммуникативной культуры.

Создание благоприятного психологического климата в классе является важным компонентом педагогической деятельности учителя, поскольку психологически здоровые, творческие, уверенные в своих силах дети представляют особую ценность для современного общества. Обучение в школе занимает большую часть жизненного времени школьника, в течение которого

происходит активное развитие личности. Наилучшее влияние на учебный процесс и его результаты оказывают положительные эмоции. Они обеспечивают не только более высокую успеваемость учащихся, но и общий положительный эмоциональный тонус. Без них легко наступает вялость, агрессивность, а иногда болезненные эмоциональные состояния: аффекты, фрустрации, депрессии. У части детей повышается тревожность, волнение, сознание «зацикливает» мышление. В этой ситуации учителю знать и применять разные приемы активизации эмоциональных реакций и снятия эмоциональной напряженности. Психологический климат - это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающая на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей. Это устойчивое состояние класса как группы, относительно стабильный и типичный для него эмоциональный настрой, который отражает реальную ситуацию межличностных отношений.

В понятии психологического климата выделяются три «климатические зоны». Первая климатическая зона - социальный климат, который определяется тем, насколько в данном коллективе осознаны цели и задачи деятельности, насколько здесь гарантированно соблюдение всех прав и обязанностей его членов; вторая климатическая зона - моральный климат, который определяется тем, какие моральные ценности в данном коллективе являются принятыми; третья климатическая зона - психологический климат, те неофициальные отношения, которые складываются между людьми, находящимися в непосредственном контакте друг с другом.

Особая роль в жизни каждого человека принадлежит школьным годам, классу, эмоционально - психологическому климату в классе. Поскольку активное развитие личности и формирование ее нравственных качеств, происходит именно в школьные годы, и во многом зависит от той атмосферы, в которой находится ребенок. И поэтому, важным условием благополучного, всестороннего развития личности школьников является наличие в классе благоприятного психологического климата. Когда в классе преобладает

бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений между учениками, то наблюдается оптимизм в настроении и детям нравится на уроке. Понятно, что отношения в этом случае строятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности. Но когда в классе преобладает подавленное настроение, то учащиеся часто конфликтуют между собой, проявляют агрессию по отношению к одноклассникам и каждый считает свою точку зрения главной и нетерпим к мнению остальных. Такая атмосфера в классе не формирует личность, а разрушает ее. Длительный дефицит эмоционального общения между взрослыми и детьми порождает неуверенность ребенка в положительном отношении к нему взрослых, вызывает чувство тревоги и ощущения эмоционального неблагополучия. К.Д. Ушинский писал, что в классе должны царствовать серьёзность, допускающая шутку, ласковость без притворности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма. От педагогического влияния зависит то, насколько ребенок будет эмоционально насыщен, насколько интересна и увлекательна будет для него жизнь в школе. Учитель взглядом передает свое настроение, свою симпатию и свое требование. Поэтому в начале урока учитель просит детей подняться для приветствия. В этот момент глаза примерно на одном уровне, что способствует визуальному общению.

Задача педагога - создавать условия, в которых дети чувствуют себя комфортно и сохраняют положительные отношения между учащимися; при которых более успешно протекает процесс социализации и обучение учащихся. Источниками психологического комфорта выступает организация межличностных взаимодействий «учитель – ученик». Это отношения в процессе совместной деятельности характеризуются положительным эмоциональным состоянием, доброжелательными взаимоотношениями. Это выражается в активном слушании, доверии. Доверие – обязательное условие при взаимодействии учителя и ученика. Действия педагога по созданию комфортной среды заключаются в обеспечении благоприятных условий в том, чтобы дать возможность ребёнку проявиться в полной мере как личности. В

классе, где преобладает жизнерадостный тон взаимоотношений между учащимися; отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимопомощи, доброжелательности; в классе есть атмосфера сотворчества, а в отношениях преобладают одобрение и поддержка, критика в адрес одноклассников высказывается с добрыми пожеланиями.

Практика показывает, что эмоциональное благополучие детей в классе – это одно из важнейших условий развития личности школьника. Создание благоприятного климата является делом не только ответственным, но и творческим, требующим от педагога не только знаний, но психологической грамотности и технологии регулирования ученических отношений. Действия педагога по созданию комфортной среды заключаются в обеспечении благоприятных условий для того, чтобы дать возможность ребёнку проявиться в полной мере как личности. Оптимальными способами могут выступать просьба вместо требования или приказа, убеждение вместо физического или агрессивного словесного воздействия, чёткая организация вместо жёсткой дисциплины. В младшем школьном возрасте особое значение имеет тактильный контакт. Доброжелательное прикосновение – это знак эмоциональной безопасности. К непосредственным способам осуществления индивидуальной поддержки можно отнести подбадривание, снятие напряженного состояния, обращение по имени, доброжелательный визуальный контакт, постоянное проявление интереса к ученику, сопереживание ему – все это направлено на создание ситуации успеха. Ведь благоприятный психологический климат способствует и лучшему усвоению учебного материала школьником и полноценному развитию его личности, следовательно, создание благоприятного психологического климата в классе является основой психологического здоровья детей.

В сегодняшней жизни главной задачей педагога является сохранение душевного равновесие ребенка. Педагогу, особенно начинающим учителям, следует помнить, что стиль отношения к ребенку влияет не только на детское поведение, но и на психическое здоровье детей. А создание наилучшего

психологического климата в классе способствует воспитанию культурной, творческой личности, способной делать самостоятельный нравственный выбор. Достаточно хороший эффект в создании психологической комфортности дает проведение тренингов, направленных на развитие эмоционального контакта. Программа тренингов учителем составляется с учетом психологических особенностей класса. Ребята учатся управлять своими чувствами, сбрасывать эмоциональное напряжение, устанавливать доброжелательные отношения в коллективе сверстников и в общении со взрослыми. Результатом доброжелательных, доверительных отношений в условиях психологической комфортности: для ребёнка – это уважение личности, сохранение психического здоровья; для педагога – удовлетворённость, видимый результат в лице счастливых, успешных и благодарных воспитанников. Учителю в силах создать в школе доброжелательную атмосферу, в которой дети будут чувствовать себя «как дома». Задача каждого учителя – это организация системы мер, средств по созданию психологического комфорта младших школьников на уроке, в классе. Учителю важно помнить, что психологический климат на уроке начинается создаваться вне урока. С одной стороны, решается задача предупреждения утомления учащихся, с другой – появляется стимул для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка с учётом его индивидуальных особенностей и возможностей. Учителю очень важно знать психологические основы урока, а так же умение делать его психологический анализ. Эффективность урока складывается из двух условий: внешних – педагогического мастерства учителя, его творческого самочувствия; внутренних, определяемых личностью самих учащихся. Устанавливать психологический контакт с детьми - это значит радовать и согревать их сердца, а это могут только учителя, работающие творчески и с увлечением.

Известно, что на активную работу учеников благоприятно влияет создание психологического климата, то есть доброжелательного, заботливого и делового отношения, творческого настроения, эмоционального комфорта. Способствует эмоциональности обучения эмоционально – психологическая

окраска изложения нового материала на уроке. Одним из важных факторов психологического контакта является умение учителя общаться с детьми и осуществлять профессионально – педагогическое общение. А методологическая культура педагога играет решающую роль в создании творческой атмосферы и ситуации успеха. Педагогическое общение - это профессиональное общение учителя с учащимися на уроке и вне его. Оно направлено на создание успеха, доверия, понимания и благоприятного психологического климата.

Итак, психологический климат - чрезвычайно сложный и тонкий феномен, существующий благодаря динамике выражаемых отношений в учебном пространстве, идущих от одного субъекта к другому. Доброжелательность друг к другу, взаимное уважение, чувство удовлетворения от совместной работы являются важным условием усвоения учебного материала. Без создания психологического климата, комфорта учащихся на уроке, без использования эффективного стиля общения и психологических знаний, психологической грамотности у педагогов, этого добиться будет трудно и почти невозможно. Учитель должен знать проблемы физического и психологического здоровья детей и сделать все возможное, чтобы ученики не боялись рассказывать о своих трудностях.

Литература:

1. Леванова Е.А., Волошина А.Г. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. — СПб.: Питер, 2008.
2. Микляева А.В., Румянцева П.В. «Трудный класс»: диагностическая и коррекционная работа. - СПб.: Речь, 2006.
3. Савченко М.Ю., Обухова Л.А. Формирование коллектива класса: Сценарии занятий с учащимися. Работа с родителями. Диагностика учащихся. Занятия, тренинги. — М.: «5 за знания», 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ
СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ

Марченко Г.В.

Донецкая народная республика, г. Донецк ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»

Проблема, касающаяся формирования устной речи дошкольников, является одной из актуальных проблем XXI века.

Как отмечает А.М. Богуш, исследования последних десятилетий в области детской речи ориентируются на общие языковые категории, ведущее место среди которых занимает анализ семантических конструкций.

Отечественные и зарубежные лингвисты отводят семантическому компоненту главную роль в организации синтаксических единиц, составляющих основу устной речи (Ю.Д. Апресян, К. Бюлер, В.В. Виноградов, С.Д. Канцельсон).

Проблеме формирования устной речи уделяли внимание такие великие педагоги, как А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, которые разрабатывали различные модели порождения речи. Также вопрос развития устной речи у детей дошкольного возраста интересовал таких педагогов, как Н. И. Жинкин, А.М. Шахнарович, Ю.Д. Апресян, В.В. Виноградов, Г.А. Золотова, С.Д. Канцельсон.

Анализ речи детей дошкольного возраста свидетельствует о наличии трудностей в использовании семантических единиц, что выражается в стереотипных ответах, неадекватных семантических заменах, стойком аграмматизме.

В работе Н.Л. Крыловой, Р.З. Галимовой экспериментально исследовался семантический компонент программы речевого высказывания (по данным синхронного перевода и детской речи). Автор приходит к выводу, что основная функция семантического компонента программы состоит в членении ситуации речевого общения на элементы, значимые для выражения. Внутри семантического компонента были выделены уровни:

1) замысла, на котором осуществляется переход от задач неречевой деятельности к речевой;

2) смыслообразования – членение ситуации говорения на семантические опорные пункты, т.е. отделение того, что войдет в высказывание, от того, что останется в виде пресуппозитивной семантики;

3) означивание – приписывание смыслам программы лексических значений.

Таким образом, автор усматривают в первых словах и предложениях ребенка появление смысла «замысел» и следующего этапа «членения на семантические опорные пункты».

Полученные результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что в исследуемой группе детей с высоким уровнем устной речи нет, 6 детей – 60% со средним уровнем, 4 детей – 40% с уровнем ниже среднего. У 60% детей исследуемой группы развитие устной речи на среднем уровне. При выполнении заданий эти дети называли отдельные признаки и действия предметов, вместо того, чтобы назвать его определение, при сравнении предметов называют отдельные признаки, плохо подбирают противоположные слова, допускают ошибки при согласовывании слов в числе и падеже. Многие дети не произносят шипящие звуки, нечетко произносят фразы, недостаточно регулируют силу голоса. При описании игрушки рассказывают о ней с помощью вопросов взрослого. У 40% детей устная речь на уровне ниже среднего. Они с трудом вспоминают предметы обобщающих слов, при сравнении предметов не называют признаки отличия, не умеют согласовывать слова в числе и падеже, подбирать уменьшительно-ласкательные формы слов. Дети не произносят сонорные и шипящие звуки, причем не осознают этого. При составлении описательного рассказа предложения не взаимосвязаны, пересказ текста не удается.

Таким образом, в данной выборке детей доминирует средний уровень развития устной речи, что соответствует возрастной норме. Это говорит о том, что с детьми ведется работа по развитию речи детей, используя в своей работе различные игры и упражнения по данному направлению развития, в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями детей

среднего дошкольного возраста. Но, хотелось бы отметить, что уровень устной речи детей можно поднять, используя программу по развитию семантического компонента речи «Тропинки».

После того, как мы с помощью программы развития речи дошкольников «Тропинки» провели формирующий эксперимент, мы вторично продиагностировали детей с помощью методики О. С. Ушаковой, которая направлена на изучение устной речи у дошкольников. После этого нами были получены следующие результаты, 30% детей имеют высокий уровень развития устной речи, тогда как до формирующего эксперимента таких детей не было.

Со средним уровнем развития устной речи до формирующего эксперимента в группе было 6 детей – 60%, после формирующего эксперимента их стало 7 – 70%. С уровнем ниже среднего в исследуемой группе детей нет, тогда как до формирующего эксперимента их было 4 – 40%. 30% детей имеют высокий уровень развития устной речи, тогда как до формирующего эксперимента таких не было. Со средним уровнем развития устной речи до формирующего эксперимента в группе было 6 детей – 60%, после формирующего эксперимента их стало 7 – 70%. С уровнем ниже среднего в исследуемой группе детей нет, тогда как до формирующего эксперимента их было 4 – 40%.

Для того чтобы изучить особенности формирования устной речи дошкольников через развитие семантического поля, мы рассмотрели современное состояние проблемы формирования устной речи дошкольников и ее особенности у детей 4-5 лет, после чего сделали следующие выводы:

– модели порождения речевого высказывания базируются на положениях Л. С. Выготского о порождении речи, берущей начало от мотива и идущей к внутреннему слову, к значениям внешних слов и, наконец, к внешним словам;

– этапы языковой способности ребенка соотносятся с уровнями порождения речевого высказывания у взрослого;

- расширение словаря, как в количественном, так и в качественном аспектах, напрямую связано с формированием двух типов связей – парадигматических (ассоциативных) и синтагматических (предикативных),
- смысловое и семантическое синтаксирование возникает в дословесной коммуникации;
- речь детей 4-5 лет отличается подвижностью и неустойчивостью;
- главное направление развития речи детей на пятом году жизни – освоение контекстной речи.

В практической части нашего исследования мы провели исследование устной речи детей среднего дошкольного возраста и внедрили программу по улучшению устной речи детей среднего дошкольного возраста через семантическое поле. После этого, мы пришли к следующим выводам:

- в исследуемой группе с высоким уровнем устной речи детей не было, у 60% детей средний уровень, у 40% детей – уровень устной речи ниже среднего.
- используя «Программу развития речи дошкольников «Тропинки», мы провели формирующий эксперимент;
- показатели уровня развития устной речи детей после формирующего эксперимента изменились к лучшему– 30% детей имеют высокий уровень развития устной речи, со средним уровнем развития устной речи 70% детей, с уровнем ниже среднего в исследуемой группе детей нет.

Из всего этого мы можем сделать вывод о том, что проведенная нами работа с помощью программы развития речи дошкольников «Тропинки» для детей среднего дошкольного возраста дала положительные результаты. Значит, гипотеза, поставленная нами в начале исследования о том, что у детей среднего дошкольного возраста становление и развитие семантического компонента речи значительно затруднено вследствие несформированности процессов выбора слов и грамматического структурирования речевого высказывания нашла свое подтверждение.

Литература:

1. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе.– Киев: Рад. школа, 2010. – 176 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь – М.: Лабиринт, 2010. – 352 с.
3. Крылова Н.Л. Общее и специфическое в работе логопеда и воспитателя логопедического детского сада по развитию речи детей // Дефектология. – 2009. – № 2. – С.14-18.
4. Талипова О.А. Психологические особенности самоотношения как фактор психического развития проблемных подростков. – Казань: Познание, 2009. –252 с.
5. Ушакова О.С., Струнина. Е.М. Развитие речи детей 4-5 лет : программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения – М.:Вентана -Граф, 2010. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ
ДЕТЕЙ С ПДД

Мокрополова Г.Н., Набиева С.Т.

г. Елабуга, МБДОУ №24 «Росинка» комбинированного вида ЕМР

Республика Таджикистан, г. Худжанда, детский сад №24

В образовательной практике для создания благоприятных условий развития детей важны не только содержание, но и технологии обучения и воспитания. Одним из таких инновационных ресурсов являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые способствуют обеспечению доступности, вариативности обучения, повышению активности и мобильности дошкольников.

Введение Федерального Государственного Образовательного Стандарта дошкольного образования предполагает совершенно новое проектирование образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения с использованием новых технологий для решения актуальных проблем, для

повышения качества предоставляемых услуг, для реализации возрастающих запросов родителей.

Информационно-коммуникационные технологии в системе деятельности ДОО можно использовать по следующим направлениям:

- ✓ при организации воспитательно-образовательного процесса с детьми;
- ✓ в процессе взаимодействия ДОО (педагога) с родителями;
- ✓ в процессе самообразования и организации методической работы с педагогическими кадрами.

Применение ИКТ позволяет сделать совместную деятельность с детьми привлекательной и по-настоящему современной, решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность, решая образовательные задачи, актуально применять ИКТ во всех направлениях развития ребенка - дошкольника.

Воспитатели групп используют компьютер, интерактивную доску, проектор в целях воспитания и развития познавательных, творческих способностей ребёнка, формируя его личности, обогащения интеллектуальной сферы, что помогает добиться устойчивого внимания и поддержания интереса дошкольника, усиления его мотивации.

Недостаточный уровень культуры поведения взрослых на улице, в общественном транспорте, нарушение ими Правил дорожного движения приводит к таким же явлениям и у детей. Вовлечение родителей и детей в изучение дорожной обстановки помогает им увидеть практическую важность существующих Правил дорожного движения, а также принимать непосредственное участие в контроле за их реализацией.

Педагогам необходимо сделать родителей своими союзниками и помощниками в воспитании у ребенка сознательного безопасного поведения на улицах города.

Применение компьютерной техники при ознакомлении с Правилами дорожного движения позволяет сделать совместную деятельность с детьми

нетрадиционной, яркой, насыщенной, приводит к необходимости использовать различные способы подачи, предусмотреть разнообразные методы, формы и приемы в обучении.

Каждый педагог использует в воспитательно – образовательном процессе большое количество дидактических и демонстрационных материалов в бумажном варианте. Нужно отметить, что очень часто бумажные носители информации быстро приобретают неопрятный вид. С помощью сканера, компьютера можно продлить жизнь многим иллюстрациям, книгам, используя продукты Майкрософт офис. Обучая детей Правилам поведения на улице, важно использовать разнообразные формы и методы работы. Работа проводится комплексно по всем разделам воспитания и обучения. На всех ее этапах важно взаимодействие: психолог – педагог – родитель – ребёнок.

ИКТ (презентации) создаются в доступной форме для детей дошкольного возраста, с учетом их возрастных особенностей. Чередование демонстрации теоретического материала и беседы с детьми, помогают добиться поставленных целей. Презентация или можно сказать интерактивная образовательная деятельность включает в себя:

- ✓ игры-викторины;
- ✓ занимательные вопросы;
- ✓ анимационные картинки;
- ✓ вставки видеофрагментов для показа динамических процессов;
- ✓ моделировать такие ситуации, которые нельзя или сложно показать на занятии либо увидеть в повседневной жизни;
- ✓ подбирать слайды по конструированию (алгоритм действий при создании конструкций);
- ✓ прочтение художественных произведений, закрепляется последующим просмотром мультфильмов или видеоматериалов;
- ✓ с помощью икт можно разрабатывать и реализовывать проекты.

Темы презентаций охватывают большой объем программного материала по изучению правил дорожного движения: виды транспортных средств, группы

дорожных знаков, причины ДТП, участники дорожного движения, сведения о дороге и ее главных составных частях.

Использование компьютерных технологий позволяет обогащать знания, применять компьютер для более полного ознакомления с предметами и явлениями, находящимися за пределами собственного опыта ребёнка, но и повышает креативность ребёнка; умение оперировать символами на экране монитора способствует оптимизации перехода от наглядно - образного к абстрактному мышлению.

Посредством подобранных методик обучения ПДД не только формируется комплекс знаний, но и вырабатывается практическое умение, навыки безопасного поведения, представление о том, что дорога несёт потенциальную опасность и требует особо строгой дисциплины и сосредоточенности от всех участников движения.

Формирование мотивации ответственного и сознательного поведения на улицах и дорогах позволяет семье дорожить собственной жизнью и жизнью других людей, позволяет по новому взглянуть на выполнение Правил дорожного движения, на совместное обучение ребёнка и взрослого в домашних условиях, на улице с использованием единого информационного пространства.

Таким образом, использование информационно – коммуникативных технологий в деятельности воспитателя может дать возможность внедрять инновационные процессы в дошкольное образование, значительно расширяет возможности воспитателей и специалистов в сфере обучения детей дошкольного возраста, способствует повышению качества образовательного процесса, служит развитию познавательной мотивации воспитанников.

Использование ИКТ в ДОУ может вполне принести большую пользу для развития всех сфер личности дошкольника, взаимодействия с родителями воспитанников, организации деятельности воспитателя.

И в заключении хотелось бы обратить внимание, что будущее наших детей, их жизнь, здоровье и безопасность в большей мере зависит от нас взрослых. Если действовать сообща, если будет непрерывное взаимодействие,

взаимосвязь между педагогами и родителями - мы сможем подать своим примером, поведением как нужно вести себя на дороге, будь ты пешеход или водитель. Все полученные знания ребёнок обязательно и в настоящем, и в будущем будет применять в целях своей безопасности и безопасности других людей.

Литература:

1. Гарнышева Т.П. Как научить детей ПДД. - СПб.: Детство – пресс, 2010.
2. Авдеева Н.Н., Князева Н.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность. Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. – СПб.: Детство-пресс, 2003.
3. Козырева Е.А. Азбука – поведения на дорогах. - М.: Центр пропаганды, 2010.
4. Старцева О.В. Школа дорожных наук. - М.: Сфера, 2012.
5. Методические рекомендации: формирование у дошкольников навыков безопасного поведения на улицах и дорогах для педагогов ДОУ в рамках реализации федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2006-2012 годах». – М, 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Муллабаева А.А.

г. Казань, Приволжский район, МБОУ «Татаро-английская гимназия №16»

Актуальность педагогической проблемы по изучению процесса формирования исследовательских компетенций у учащихся старших классов на уроках истории определяется комплексом причин.

Вследствие постоянно усложняющейся структуры экономики и хозяйства современному российскому обществу требуются люди, умеющие быстро адаптироваться к любым изменениям. В настоящее время наиболее

востребованными на рынке труда являются специалисты, которые готовы работать больше чем в одной профессиональной сфере, сохраняя при этом продуктивный характер деятельности в условиях неопределенности. С целью повышения уровня качества жизни населения, особенно важным становится принятие гражданами активной позиции, как в профессиональной сфере, так и в окружающем социуме.

С началом XXI века становится все более очевидно, что умения и навыки исследовательского поиска в обязательном порядке требуются не только тем, чья жизнь уже связана или будет связана с научной работой, они необходимы каждому человеку. Хотя человек по своей природе является исследователем, но сегодня исследовательских задатков, данных ему от рождения, недостаточно. Людям необходимо учиться исследовательской деятельности. Это актуализирует проблему формирования у подрастающего поколения исследовательских навыков, исследовательских умений, без которых невозможно формирование исследовательских компетенций.

Мы будем придерживаться определения понятия «компетенция», которое было дано А.В. Хуторским. Под компетенцией он понимает социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере [1, с. 103].

В классификации А.В. Хуторского исследовательская компетенция рассматривается как составная часть познавательной компетенции [5].

И.И. Морозова считает, что формирование исследовательских компетенций предполагает знакомство и применение учащимися старших классов с такими методами исторического исследования, как: синхронным, хронологическим, методом исторических параллелей, методом исторического моделирования, структурно-системным методом, методом актуализации [2, с. 19].

Анализ опыта деятельности И.И. Морозовой, направленной на формирование исследовательских компетенций у учащихся на уроках истории, позволило выявить следующую положительную динамику у учащихся:

- 1) повышение уровня мотивации к учебно-познавательной деятельности;
- 2) готовность к самообразованию;
- 3) удовлетворенность результатами своей деятельности;
- 4) активное участие в научно-практических конференциях, олимпиадах, конкурсах [2, с. 19].

Российское образование направлено на решение актуальных задач, именно поэтому оно характеризуется системными изменениями на всех его уровнях. Это находит своё отражение, прежде всего в документах федерального значения. А именно, в Стратегии и концепции модернизации Российского образования, в Федеральной целевой программе развития российского образования, в государственном проекте «Наша новая школа» и др. Согласно данным документам, государственную политику в области российского образования можно обозначить, как стремление принципиально изменить цель, результат и критерии эффективности образования в нашей стране. На смену «знаниевой» парадигме пришла парадигма «компетентностного» образования, где главным и решающим преимуществом выпускника становится обладание им таких качеств, как ответственность, свободное владение своей профессией, академическая и социальная мобильность, ориентированность в смежных областях деятельности, готовность к эффективной учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе, готовность к самообразованию и самосовершенствованию [4, с. 158-159].

Общество будущего – это общество с востребованным образованием, поэтому важнейшая задача сегодня – создать и реализовать систему непрерывного образования, формирующую необходимый уровень компетентности обучающихся на всех ее уровнях. Не случайно, разные ученые определяют компетентность, как: жизненный успех в социально значимой области (Равен Дж.), владение оперативными и мобильными знаниями (М.А. Чошанов) [3, с. 281-296; 1, с. 103].

При этом компетентность обучающихся базируется на компетенциях, среди которых исследовательская является ключевой. Именно она формирует

личность выпускника, готовую занять активную позицию в жизни, быть востребованным на рынке труда, принимать осознанные решения в жизни и адаптироваться к современным реалиям.

Литература:

1. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность». // Молодой ученый. – 2011. – №12. – С. 102-104.
2. Морозова И.И. Формирование исследовательских компетенций на уроках истории и обществознания. – 2015. – 23 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. – С. 281-296.
4. Струков Д.В. Способы формирования исследовательских компетенций учащихся на уроках истории. // Амурский научный вестник. – 2013. – №3. – С. 158-171.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика. – М., 2007. – 352 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ

Мухаметова Э.И.

*г. Набережные Челны, ГАПОУ «Камский строительный колледж имени Е.Н.
Батенчука»*

Профессиональная деятельность учителя призвана обеспечить организацию трёх базовых психологических процессов: обучения, воспитания и развития учащихся, усложняющихся механизмами учения, саморазвития и самовоспитания.

Современный этап развития общества ставит перед российской системой образования целый ряд принципиально новых проблем, обусловленных политическими, социально-экономическими, мировоззренческими и другими факторами, среди которых следует выделить необходимость повышения качества и доступности образования. Проблема внедрения в современную систему обучения интенсивных технологий не теряет своей актуальности

прежде всего потому, что практика и работодатели не снижают, а, наоборот, повышают требования к выпускникам учебных заведений [4].

Одним из эффективных путей решения этих проблем является информатизация образования. Совершенствование технических средств коммуникаций привело к значительному прогрессу в информационном обмене. Появление новых информационных технологий, связанных с развитием компьютерных средств и сетей телекоммуникаций, дало возможность создать качественно новую информационно-образовательную среду как основу для развития и совершенствования системы образования [2].

Слово «инновация» (от латинского «иннове») появилось в середине 17 века и означает вхождение нового в некоторую сферу, вживление в нее и порождение целого ряда изменений в этой сфере. «Инновация» – новшество, новизна, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [5].

Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие детей за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики – основные цели инновационной деятельности. Образование должно обладать способностью к опережающему развитию, отвечать интересам общества, конкретной личности и потенциального работодателя.

Общепринятой классификации образовательных технологий в российской и зарубежной педагогике на сегодняшний день не существует. К

решению этой актуальной научно-практической проблемы различные авторы подходят по-своему [1].

К инновационным направлениям или современным образовательным технологиям отнесены: развивающее обучение; проблемное обучение; разноуровневое обучение; коллективная система обучения; технология решения задач; исследовательские методы обучения; проектные методы обучения; технологии модульного обучения; лекционно -семинарско -зачетная система обучения; использование в обучении игровых технологий (ролевые, деловые и другие виды обучающих игр); обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа); информационно-коммуникационные технологии; здоровьесберегающие технологии.

В других источниках к инновационным технологиям обучения относят: интерактивные технологии обучения (семинар-диспут, учебная дискуссия, технология проектного обучения) и компьютерные технологии.

Современная школа должна стать передовой площадкой в части информационных технологий, местом, где человек получает не только необходимые знания, но и проникается духом современного информационного общества. Без применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) образовательное учреждение не может претендовать на инновационный статус в образовании. Ведь инновационным считается образовательное учреждение, широко внедряющее в образовательный процесс организационные, дидактические, технические и технологические инновации и на этой основе добивающееся реального увеличения темпов и объемов усвоения знаний и качества подготовки специалистов.

Для всех технологий характерны определенные общие признаки: осознанность деятельности учителя и учеников, эффективность, мобильность, целостность, открытость, проектируемость; самостоятельная деятельность учащихся в учебном процессе составляет 60–90% учебного времени; индивидуализация.

Компьютерные технологии не только помогают организовать учебный процесс с использованием игровых методов, но и получить более сильную обратную связь.

Средства мультимедиа позволяют обеспечить эффективную организацию процесса обучения.

Проектная деятельность также является технологией активизации учебно-познавательной активности. Этому способствует высокая самостоятельность учащихся в процессе подготовки проекта. Учитель, выступающий координатором, лишь направляет деятельность ученика, который исследует выбранную тему, собирает наиболее полную информацию о ней, систематизирует, полученные данные и представляет их, используя различные технические средства, в том числе, и современные компьютерные технологии.

Технологии, которые объединяются названием «Портфолио ученика», способствуют формированию необходимых навыков рефлексии, т.е. самонаблюдению, размышлению.

Технологии интеграции. Данный метод позволяет адаптировать содержание учебных программ к возможностям конкретных учащихся, создаёт благоприятные условия для развития личности каждого учащегося, формирования положительной мотивации учения, адекватности самооценки, максимально возможной успешности обучения.

В системе педагогической деятельности особое место занимают интегрированные уроки. Они помогают развивать познавательную и творческую активность учащихся, усиливают мотивацию обучения [3].

Инновационные технологии в преподавании – это новые методы общения с учениками, позволяющие ученикам самоутвердиться. А самоутверждение – это путь к правильному выбору своей профессии [4].

Необходимо, чтобы традиционные и инновационные технологии обучения были в постоянной взаимосвязи и дополняли друг друга. Эти два понятия должны существовать на одном уровне.

Каждому педагогу необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного арсенала образовательных технологий.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: учебник для студентов вузов – 4-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург, 2008. – 224 с.
2. Ксензова Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 128 с.
3. Сулима Е.Н. Инновационные модели обучения в современном образовании // Педагогика. - 2017. – №5. – С.11-18.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
5. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
К БУДУЩЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ПРОФЕССИИ) У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ
КУРСОВ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Порфирьева Р.А.

*г. Набережные Челны, ГАПОУ «Камский строительный колледж
им. Е.Н.Батенчука»*

Актуальной проблемой современного профессионального образования является невысокий уровень мотивации и осознания абитуриентами и школьниками смысла выбранной профессии и необходимости в получении дальнейших знаний в учреждениях профессионального образования, а не в школе. Объективно уровень образованности учащихся, сделавших выбор в

пользу получения профессии в колледже, оставляет желать лучшего. Это обусловлено, с одной стороны, стереотипным мнением о том, что в колледже учатся те, от кого отказывается школа после основной образовательной программы, с другой стороны, многие школьники стараются быстрее окунуться во взрослую и самостоятельную жизнь, что ассоциируется у них с получением профессии. В итоге мы получаем неутешительную картину, где выбор учебного заведения – это следствие настойчивости родителей школьника либо другой, несвязанный с ценностной составляющей, аргумент.

Целью является активная воспитательная работа с учащимися первых курсов в направлении создания положительной мотивации выбранной специальности и профессии. Идея проекта сводится к тому, что при формировании положительного восприятия будущей профессии учащийся достойно проявит себя как в показателях успеваемости и дисциплины, так и в области научно-исследовательской или творческой деятельности.

Для достижения цели ставится ряд задач:

- проведение анкетирования в группе нового набора с целью выявления первоначальной мотивации в учебной деятельности;
- организация внеклассных мероприятий тематической направленности с целью информирования учащихся о сути будущей профессии;
- посещение с учащимися образовательных форумов, выставок с целью осознания важности высшего образования в будущей профессиональной деятельности;
- организация экскурсий на производство в соответствии с выбранной специальностью, беседа с представителями профессии;
- самоанализ учебной деятельности учащихся через выполнение творческого задания.

Практическая направленность этого проекта заключается в возможности применять его ко всем группам первых курсов. Реализация активной работы в направлении формирования основ внутренней мотивации позволит улучшить

показатели качества образования и приведет к пониманию учащимися своей социальной роли в обществе.

Группы нового набора, как правило, представляют из себя разноуровневый по интеллектуальной подготовке коллектив. Особенностью выбора образовательных заведений профессиональной направленности являются мотивы, не связанные с пониманием сути будущей профессии и осознанием ее социальной значимости. Часто будущие студенты поступают в колледж по причине аналогичного выбора со стороны друзей, конфликтных ситуаций со школьными учителями, низкой успеваемости в школе, настоятельными рекомендациями родителей. В итоге учебное заведение сталкивается с проблемой непонимания учащимися своего места в жизни, и как следствие невысокой успеваемости и дисциплины. Разумеется, на каждом уроке преподаватель объясняет важность изучения своей дисциплины в системе общей подготовки будущего специалиста, будь то профильный технический предмет или, как считает большинство учащихся, непрофильный гуманитарный. Большим плюсом в работе с группами нового набора стала бы четкая картина мотивационной направленности и ожиданий учащегося от учебного заведения. Что может быть достигнуто путем анкетирования учащихся после непродолжительного обучения. Понимание мотивации позволило бы преподавателям более внимательно относиться к личностным особенностям учащихся. Ведь практика показывает, что система манипуляции оценками или дисциплинарные взыскания не всегда являются действенным средством воздействия на молодых людей. Для выявления степени удовлетворенности учебным процессом можно создать анкету, вопросы которой касаются причин поступления на конкретную специальность и основных ожиданий, связанных с ней. При обработке анкет могут быть выявлены любопытные моменты: к примеру, большинство учащихся группы выбрало специальность по причине родительского настояния или выбора друзей, и это было несамостоятельное решение. В таком случае с группой следовало бы отработать в направлении разъяснения важности будущей

профессии с привлечением не только преподавательского состава, но также психологов, социальных педагогов, специалистов по данной профессии. Если же группа в массе своей показывает, к примеру, высокую степень осознанности при выборе профессии, тогда с учащимися этой группы следует работать в направлении развития их интеллектуального потенциала и привлекать их к научно-исследовательской или опытно-конструкторской деятельности. В анкете учащимся предложено оценить свой учебный коллектив. Это позволит получить информацию о степени конфликтности или ее отсутствия в конкретной учебной группе, что также значимо при обучении. Ведь общеизвестно, что коллектив может помогать и положительно воздействовать на отдельную личность.

По итогам анализа анкетирования в учебной группе Сн-3-16 в группе были выявлены следующие тенденции:

- 1) средний возраст опрашиваемых составил 16 лет;
- 2) большинство учащихся (75%) отнесли себя к группе среднеуспевающих студентов;
- 3) На вопрос о причинах выбора специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» 15 % ответили «мечтал с детства», 20% - «настояли родители», 53% - «специальность дает возможность хорошо заработать», упоминались ответы об отсрочке от армии;
- 4) Будущая профессия представляется учащимся группы социально значимой в 43% случаев, прибыльной в 48% случаев, позволяющая обрести статус – 9%;
- 5) Большинство опрошенных (80%) планируют работать по данной профессии в дальнейшем;
- 6) В области предметных предпочтений студенты выразили симпатии гуманитарному профилю в 40% случаев, техническим дисциплинам в 45% случаев. Оставшиеся симпатии ушли в пользу физической культуры и информационных технологий;

7) Стабильность межличностных отношений в группе отметили 70% учащихся. Один студент выбрал пункт «в группе у меня нет друзей и приятелей»;

8) Выбор учебного заведения многие студенты (40%) объяснили богатой историей колледжа. Такое же количество студентов выбрали колледж по причине рекомендаций от старших товарищей, ранее окончивших учебное заведение.

Таким образом, анкетирование учащихся на начальном этапе обучения позволило сформировать общую картину текущей мотивации и удовлетворенности от будущей профессии.

Проведение тематических классных часов для студентов первых курсов является способом доступно и в разнообразных формах донести информацию о будущей профессии с учетом специфики образовательного учреждения. Классные руководители колледжа, определившись с тем, в какой группе они будут работать, должны подобрать соответствующую информацию о специальности своей группы в приемной комиссии либо с помощью дополнительной литературы. Тематика классных часов о будущей профессии весьма разнообразна: «Моя профессия – мое будущее», «Моя будущая профессия», «Мир профессий» и т.д. Главным компонентом такого внеурочного мероприятия должна стать мотивационная составляющая: раскрытие социальной значимости будущей профессии и тот социальный статус, который можно обрести в связи с принадлежностью к конкретной профессиональной среде. Хорошим дополнением к такому классному часу могут стать выдержки из материалов периодической печати, художественной литературы. Воспоминания или записи действующих работников отрасли (например, Л. Полякова «Воспоминания и размышления из автобиографической рукописи Е.Н. Батенчука»). Для создания картины полноценной вовлеченности в мир будущей профессии учащимся следует разъяснить, какие именно дисциплины они будут изучать в рамках специальности, каковы требования к знаниям и умениям, предусмотрена ли

производственная практика по указанной специальности и в чем ее суть. На данном этапе одной из важнейших задач классного руководителя (куратора, мастера) может стать дискуссия с учащимися о том, что в учебном заведении не существует понятия «лишних», «ненужных» дисциплин. Каждая предметная область предназначена для формирования профессиональных умений и навыков, но также и для развития личностных основ человека. При правильном построении диалога между куратором группы и учащимися уровень качества знаний по дисциплинам непрофильного цикла будет стабильным и лишенным низких показателей успеваемости. Студент должен осознать себя одним из источников учебной мотивации, активным субъектом учебного процесса, от которого в первую очередь зависит результат. Ведь пассивное потребление «образовательного продукта» студентом приводит к ситуации утраты интереса к образованию в принципе.

Особенность профессии строителя и заключается в том, что она предполагает коллективный труд. Работая в бригаде, специалист узкой направленности постепенно учится и набирается опыта у своего коллеги иной направленности. Поэтому большинство мастеров, работающих в группе, могут выполнять несколько видов строительных работ. В профессии строителя есть как плюсы, так и минусы. Приятно то, что эта специальность в наше время не только востребована, но и хорошо оплачивается. У мастеров, работающих на себя, может быть свободный график. Сама по себе эта профессия интересная, творческая и созидательная. К минусам можно отнести то, что часто рабочий день строителя ненормированный. Иногда приходится трудиться и днем, и ночью, чтобы сдать объект в установленные сроки. Порой приходится выполнять свои обязанности как внутри холодных помещений, так и на палящем солнце снаружи. Люди этой профессии обладают большой выносливостью и физической силой. Места, где приходится трудиться, очень разнообразны и порой труднодоступны, поэтому подвижность и гибкость не только рук, но и всего тела – необходимые качества. Некоторые специальности предполагают монотонную работу, поэтому следует уметь сосредотачивать

внимание на длительный промежуток времени. Для этой профессии необходимо иметь хороший линейный глазомер, цветовосприятие и острое зрение. Чтобы стать высококвалифицированным мастером, надо обязательно иметь не только пространственное воображение, но и техническое мышление. Терпение, аккуратность, уравновешенность, исполнительность, организованность – неотъемлемые качества в профессии строителя. Иногда для того, чтобы овладеть той или иной строительной специальностью, достаточно просто учиться ремеслу непосредственно на строительной площадке у опытных и знающих мастеров. При этом еще и заплатят. Но, конечно, для более высоко оплачиваемой работы стоит получить среднее специальное образование. Наличие же высшего образования будет большим преимуществом для тех, кто желает расти в карьерном плане. Для качественного выполнения строительных работ специалистам в этой сфере необходимо знать специфику применения профессиональных инструментов и оборудования. При этом важно всегда соблюдать технику безопасности. Большим спросом пользуются универсальные мастера, которые владеют несколькими специальностями. Таким строителям соответственно будут платить более высокую заработную плату. Области применения этой профессии обширны. Это и строительные объекты, и заводы, и производственные предприятия. Следует учесть, что спрос на строителей весной и летом гораздо выше, чем в холодное время года. Карьерный рост предполагает выполнение более сложной работы или повышение разряда, что позволит специалисту больше зарабатывать. Те, кто обладает еще и способностью руководить, вполне могут рассчитывать на должность бригадира или прораба. При желании строитель может заняться и индивидуальным предпринимательством, оказывая услуги населению. К сожалению, рабочие специальности не столь популярны среди молодежи. Но с учетом того, что каждый год растет количество строительных объектов, можно с уверенностью сказать, что строитель – профессия будущего. Рынок труда не стоит на месте. Некоторые специальности исчезают бесследно, а другие становятся более актуальными. Именно профессия строителя пользуется

постоянно растущим спросом. Эти специалисты никогда не останутся на обочине жизни и всегда смогут себя прокормить.

Для понимания, информирования молодежи о роли и специфике специальности (профессии), востребованных на предприятиях города, погружения в будущую профессию интересным и важным представляется посещение тематических мероприятий. Ими могут стать интерактивные мероприятия, образовательные форумы, строительные выставки, экскурсии и т.д. В качестве иллюстрации важности такого мероприятия ниже приведена информация о проведенной экскурсии в ООО «Домкор Строй» коллективом группы Сн-3-16. Девизом этого мероприятия был заявлен лозунг «Знакомьтесь – профессионалы ДОМКОР». Действительно, о своем будущем нужно подумать уже сейчас. Несмотря на то, что студенты группы всего лишь первокурсники, большинство из них уже твердо решили, что их дальнейшая жизнь будет связана со строительной отраслью. Целью экскурсии стало знакомство со строительной организацией города ООО «Домкор Строй». Миссия ООО «Домкор Строй» – оказание качественных услуг в области строительства. Цель деятельности – возводить комфортные, красивые, надежные дома и иные объекты, используя опыт, знания и передовые технологии в строительстве, обеспечивая высокое качество, приемлемые цены и лучшее качество жизни. Сначала группа Сн-3-16 ознакомилась с историей создания крупного строительного холдинга Республики Татарстан, группе была представлена деятельность ООО «Домкор Строй» в формате видео, потом побывали на строительной площадке. Важной для ребят стала информация о прохождении производственной практики и об устройстве молодых специалистов на работу после защиты диплома.

Но чтобы стать хорошим специалистом потребуются годы упорной учебы и труда. Главным итогом экскурсии стало понимание важности образования как неотъемлемой части жизни современного человека.

Формирование мотивации к получению будущей специальности – это важный этап работы не только классных руководителей с учебными группами,

но также и всего преподавательского коллектива. Все заинтересованы в том, чтобы с первого и по четвертый курс студенты обучались с максимальными показателями успеваемости и отсутствием прогулов. Однако сделать это возможно путем систематической воспитательной работы с вновь поступившими студентами. Реалии сегодняшнего дня таковы, что студенческий контингент после обучения в школе не демонстрирует высокие показатели качества и заинтересованности в учебной деятельности. Однако, других учащихся нет. И это является тем фактом, в силу которого необходимо с самых ранних этапов учебной деятельности работать со студенческой мотивацией, направлять и корректировать ее, постоянно поддерживать интерес к будущей профессии. Итогом такой работы станет формирование личности будущих специалистов с высоким уровнем стремлений к достижениям. Желание работать не только ради высокой зарплаты, но и с осознанием важности своего труда – вот образ идеального работника, который должен получиться на выходе из образовательного учреждения любого уровня образования.

Литература.

1. Арестова О.Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания // Вестник МГУ. Серия 14 Психология. – 1998. - №4.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: МГУ, 1990.
3. Зимняя И.А., Букуров М.Т., Трофимов Е.М. и др. Адаптация студента как объекта учебной деятельности на начальном этапе обучения. - М., 1989.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Владос, 2007.
5. Лисовицкий В.Г., Дмитриев А.Б. Личность студента. - Л., 2009.

АКТУАЛЬНОСТЬ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ САДУ

Сайфуллина Р.Р., Хайриева А.В.

г. Елабуга, МБДОУ №24 «Росинка» комбинированного вида ЕМР

Узбекистан, г. Ташкент, детский сад «JAJJI NIHOLLAR»

Доказано неоднократно, что когда ребенок рождается, то он учится. Он учится абсолютно всему: ползать, затем ходить, кушать ложкой, играть, разговаривать - получает новые умения и навыки. Но не каждый из взрослых знает и осознает, что дети играют для того, чтобы научиться владеть окружающими предметами, то есть приобрести умения, знания и навыки.

Дошкольное детство является наиболее чувствительным временем в жизни каждого малыша, это важнейший жизненный период каждого человека. Именно в этот период закладывается фундамент психофизического здоровья, создаются основы интеллектуальной и мотивационно - эмоциональной сфер личности. Наряду с познанием окружающего мира, огромнейшую роль представляет выбор игрушек, которыми играет ребенок. При выборе игрушки необходимо учитывать то, как она будет влиять на формирование всех психических процессов у дошкольников, какую именно функцию она несет. Дошкольник - большой исследователь, изобретатель и экспериментатор. Окружающий мир он познает благодаря этим способностям [4].

Конструирование является одним из самых часто встречающихся видов развития мелкой моторики, а также речи, мышления, воображения, внимания, памяти, интеллекта у детей.

Конструктор ЛЕГО появился в середине 19 века и моментально совершил революцию, которая стала началом бурного и повсеместного развития конструирования. И раньше были различные наборы и конструкторы. Но в отличие от них, ЛЕГО предложил большое количество деталей, которые прочно и удобно соединялись между собой. В результате созданное строение получалось устойчивым, что по достоинству оценили все дети.

Современные педагоги считают ЛЕГО конструкторы игрушками, которые направлены на формирование знаний и умений, как успешно и эффективно действовать в социуме, на развитие способности освоить культурное богатство окружающего мира. Глобализация образования, внедрение инноваций, технологический процесс сегодня направлены на повышение качества воспитания, эффективности обучения, а при необходимости - на коррекцию

детей дошкольного возраста. ЛЕГО- конструирование - это развитие интеллектуальных способностей, творческая деятельность на практике, которые проявляются в разных видах деятельности: изобразительной, коммуникативной, познавательно-исследовательской, игровой. Любая деятельность детей - это и воспитание социально-активной личности ребенка со значительной долей свободы практического и логического мышления, а также развитие самостоятельности и любознательности, способностей решать трудные задачи на данном периоде развития творческим образом [5].

Технологию конструирования можно отнести к интерактивной педагогической технологии. Она определяет направление познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Игра - ведущая деятельность ребенка. Именно в ней формируется способность к созданию новых и новых образов, отражающих функциональные, генетические, структурные связи предметов, действий и явлений, а также укрепляется способность в восприятии и сочинении сказок, в изобразительном творчестве. Предложенная система связей включает и образ, выраженный в слове. Для каждого взрослого первостепенной задачей должно являться правильное формирование и закрепление данных связей в процессе общения с ребенком.

Также использование конструкторов ЛЕГО при организации образовательного процесса дает возможность приобщать детей к техническому творчеству, что способствует формированию задатков инженерно-технического мышления, а также дает возможность проявлять детям инициативу и самостоятельность, способность к целеполаганию и познавательным действиям, что является приоритетным в свете введения ФГОС ДО и полностью соответствует задачам развивающего обучения. Способствует развитию внимания, памяти, мышления, воображения, коммуникативных навыков, умения общаться со сверстниками, обогащению словарного запаса, формированию связной речи.

Образовательные области в детском саду не существуют в «чистом виде». Всегда происходит их интеграция, а с помощью применения ЛЕГО-

конструирования легко можно интегрировать познавательное развитие, куда и входит техническое конструирование с художественно-эстетическим развитием, а творческое конструирование с социально-коммуникативным развитием и с другими образовательными областями.

В процессе освоения ЛЕГО-конструирования, которое объединяет в себе элементы игры и экспериментирования дошкольники познают основы современной робототехники, что способствует развитию технического творчества и формированию научно-технической ориентации у детей. ЛЕГО-конструирование с основами робототехники объединяет: «Познавательное развитие» и «Художественно-эстетическое развитие», что дает возможность построения процесса с интеграцией образовательных областей:

- способствуют развитию у детей сенсорных представлений, поскольку используются детали разной формы, окрашенные в основные цвета;

- развитию и совершенствованию высших психических функций (памяти, внимания, мышления, делается упор на развитие таких мыслительных процессов, как анализ, синтез, классификация, обобщение);

- является великолепным средством для интеллектуального развития дошкольников, обеспечивающих интеграцию образовательных областей (речевое, познавательное и социально-коммуникативное развитие);

- позволяют педагогу сочетать образование, воспитание и развитие дошкольников в режиме игры (учиться и обучаться в игре);

- формируют познавательную активность, способствует воспитанию социально-активной личности, формирует навыки общения и сотворчества;

- объединяют игру с исследовательской и экспериментальной деятельностью, предоставляют ребенку возможность экспериментировать и созидать свой собственный мир, проявлять инициативу и самостоятельность.

- сплочению детского коллектива, формированию чувства симпатии друг к другу, т.к. дети учатся совместно решать задачи, распределять роли, объяснять друг другу важность данного конструктивного решения [2].

С помощью ЛЕГО конструктора малыши могут создавать свой уникальный мир, попутно осваивая сложнейшие математические знания, развивая двигательную координацию, мелкую моторику, тренируя глазомер. Занятия по конструированию стимулируют любознательность, развивают образное и пространственное мышление, активизируют фантазию и воображение, пробуждают инициативность и самостоятельность, а также интерес к изобретательству и творчеству. Перед педагогом стоит важнейшая задача — создать необходимые условия для вовлечения детей в увлекательный вид деятельности, позволяющий раскрыть потенциальные способности своих воспитанников.

Использование ЛЕГО конструкторов помогает реализовать серьёзные образовательные задачи, поскольку в процессе увлекательной творческой и познавательной игры создаются благоприятные условия, стимулирующие всестороннее развитие дошкольника в соответствии с требованиями ФГОС.

ЛЕГО-технология — пример интеграции всех образовательных областей, как в организованной образовательной деятельности, так и в самостоятельной деятельности детей. Приведём пример пересечения образовательных и воспитательных направлений в процессе детского конструирования:

Развитие математических способностей — ребёнок отбирает, отсчитывает необходимые по размеру, цвету, конфигурации детали.

Развитие речевых и коммуникационных навыков — ребёнок пополняет словарь новыми словами, в процессе конструирования общается со взрослыми, задаёт конкретные вопросы о различных предметах, уточняет их свойства.

Коррекционная работа — оказывает благотворное воздействие на развитие ребёнка в целом (развивается мелкая моторика, память, внимание, логическое и пространственное мышление, творческие способности и т. д.).

Воспитательная работа — совместная игра с другими детьми и со взрослыми помогает малышу стать более организованным, дисциплинированным, целеустремлённым, эмоционально стабильным и

работоспособным, таким образом, играет позитивную роль в процессе подготовки ребёнка к школе [3].

LEGO-конструирование начинается с трехлетнего возраста: детям вторых младших групп предложен конструктор LEGO DUPLO. Дети знакомятся с основными деталями конструктора LEGO DUPLO, способами скрепления кирпичиков, у детей формируется умение соотносить с образцом результаты собственных действий в конструировании объекта.

В средней группе (с 4 до 5 лет) дети закрепляют навыки работы с конструктором LEGO, на основе которых у них формируются новые. В этом возрасте дошкольники учатся не только работать по плану, но и самостоятельно определять этапы будущей постройки, учатся ее анализировать. Добавляется форма работы — это конструирование по замыслу. Дети свободно экспериментируют со строительным материалом.

В старшей группе (с 5 до 6 лет) конструктивное творчество отличается содержательностью и техническим разнообразием, дошкольники способны не только отбирать детали, но и создавать конструкции по образцу, схеме, чертежу и собственному замыслу.

В подготовительной группе (с 6 до 7 лет) формирование умения планировать свою постройку при помощи LEGO - конструктора становится приоритетным. Особое внимание уделяется развитию творческой фантазии детей: дети конструируют по воображению по предложенной теме и условиям. Таким образом, постройки становятся более разнообразными и динамичными [1].

Конструирование – один из любимых видов детской деятельности. Отличительной особенностью такой деятельности является самостоятельность и творчество. Как правило, конструирование завершается игровой деятельностью. Созданные ЛЕГО постройки дети используют в сюжетно-ролевых играх, в играх-театрализациях, используют ЛЕГО - элементы в дидактических играх и упражнениях, при подготовке к обучению грамоте, ознакомлении с окружающим миром. Так, последовательно, шаг за шагом, в

виде разнообразных игровых, интегрированных, тематических занятий дети развивают свои конструкторские навыки, у детей развивается умение пользоваться схемами, инструкциями, чертежами, развивается логическое мышление, коммуникативные навыки.

Сегодня ЛЕГО конструкторы повсеместно можно видеть в детских садах, в некоторых заведениях предусмотрены целые «ЛЕГО» - комнаты. Освоение ЛЕГО конструктора не должно быть спонтанным, его использование должно быть целенаправленным. Воспитательно-образовательная деятельность педагога должна быть основана на четкой стратегии относительно использования этого конструктора [5].

ЛЕГО - это не просто забавная игрушка, это прекрасный инструмент, способствующий обогащению внутреннего мира ребёнка, раскрытию его личностных особенностей, проявлению творческого потенциала и реализации возможностей. Разнообразные занятия с применением ЛЕГО-технологии предоставляют реальный шанс каждому малышу развить логическое и пространственное мышление, воображение, самостоятельность и навыки взаимодействия со сверстниками, а педагогам увлечь ребят техническим творчеством. Созидательная игра поможет глубже понять ребёнка, следовательно, выработать эффективное средство для решения проблем, как ребёнка, так и педагога.

Литература:

1. Бедфорд А. Большая книга LEGO. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.
2. Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС. – М.: ИПЦ Маска, 2013.
3. Комарова Л.Г. Строим из Лего. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.
4. Куцакова Л.В. Конструирование и художественный труд в детском саду: Программа и конспекты занятий 3-е изд., перераб. и допол. – М.: Сфера, 2017. - 240 с.
5. Фешина Е.В. Лего - конструирование в детском саду. - М.: Сфера, 2012.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Салахутдинова Е.П., Балобанова Л.П., Зарипова Е.В.

*г. Елабуга, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение детский сад №24 «Росинка»*

Разрабатывая проект по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с произведениями художественной литературы, мы открыли для себя библиотечный литературный проект «Сторисек» и обнаружили, что этот проект можно адаптировать к условиям детского сада, расширить цели, функции и возможности проекта и широко использовать для коррекции звукопроизношения, лексико-грамматических категорий и связной речи у дошкольников с ОНР.

Позвольте представить вам всемирно распространенный, но малоизвестный в России, британский, национальный литературный проект «Сторисек», который был разработан в Великобритании в 1994 году и отмечен Европейской наградой.

В переводе с английского языка «сторисек» означает «мешок историй». Сторисек – это своего рода комплект, сопутствующих, взаимосвязанных и взаимодополняющих материалов, направленных на всестороннее развитие детей в возрасте от 3 до 11 лет.

Главный компонент сторисека – художественная книга, высокого качества. С помощью художественной книги и сопутствующих ей компонентов (мягкие игрушки и реквизиты к книге, научно-популярная книга к художественной книге, аудиозаписи к книге, словесная игра к книге, разработанные шпаргалки для родителей и др.) воспитывается любовь к книге и чтению, развиваются литературные, социальные и коммуникативные навыки.

Основатель сторисека Нейл Гриффитс. Нейл Гриффитс родился в 1965 году в Лондоне. Имеет 13-летний стаж работы завучем начальной школы, а также многолетний опыт работы директором школы. В настоящий момент, Нейл Гриффитс соавтор книг по методологии обучения детей в дошкольном и

школьном возрасте, автор книг о детях и играх и их взаимодействии, разрабатывает программы для детских садов.

Сторисек помогает сделать процесс чтения интересным событием для детей, создавая огромные возможности для организации коммуникативной деятельности детей, разнообразных дидактических, сюжетно-ролевых, театральных игр по художественному произведению, доброжелательной комфортной атмосферы общения с книгой в кругу близких им людей. Чем больше ребенок слушает, тем быстрее у него формируется навык читателя и развивается стимул к самостоятельному чтению.

Цели сторисека:

- разноуровневый и разносторонний подход к книге в рамках общеобразовательных целей и задач,
- получение удовольствия от самой книги и от совместного громкого чтения.

Задачи сторисека:

- чтение хороших книг, расширение кругозора;
- пополнение и расширение словарного запаса;
- развитие навыков осмысленного чтения, стимулирование интереса к книге;
- развитие навыков обсуждения художественного произведения;
- развитие социальных и коммуникативных навыков;
- развитие самоуверенности и др.

И цель, и задачи сформулированы автором сторисека – Нейлом Гриффитсом.

Что же это за «мешок историй», что находится в мешке?

Это настоящий полотняный мешок довольно большого размера, внутри которого находится хорошая художественная иллюстрированная детская книга с дополнительными материалами, сопутствующими реквизитами.

Мягкие игрушки и дополнительные реквизиты помогают оживить книгу. Игрушки развивают словарный запас и связную речь, помогают изучить образ

главных героев книги, развивают понимание прочитанного. Мягкие игрушки сторисека – это главные герои художественной книги, а реквизитами могут быть бытовые предметы из книги, предметы обихода или предметы окружающей среды. В мешок можно положить, например, маски, костюмы для инсценировки книги или мелкие игрушки, с помощью которых ребенок может устроить свой маленький театр, картинки с героями или предметами из художественного произведения для автоматизации и дифференциации звуков, формирования лексико-грамматических категорий и связной речи и др.

Нейл Гриффитс рекомендует:

- при помощи игрушек разыграйте содержание книги (сами или вместе с детьми) во время чтения книги или после;
- притворитесь главным героем (сами или попросите детей) и задайте разного рода вопросы (например, кто вы, где живете и т.д.);
- попросите детей подавать вам нужные реквизиты во время чтения;
- сделайте домик для главных героев книги (используя конструкторы, игрушки);
- придумайте продолжение книги (используя игрушки, картинки);
- поговорите о реквизитах, спросите детей, кому они принадлежат, как и когда нужно их использовать.

Научно-популярная книга вложена в набор с целью развития всесторонних навыков чтения. Она соответствует тематике детской художественной книги, дополняет ее научно-познавательными фактами. Научно-популярная книга – неотъемлемая часть детского чтения, служит дополнительным источником развития всесторонних навыков чтения, а также является средством формирования читательского вкуса. Научно-популярные книги:

- увлекательны и занимательны для детского возраста;
- исследуют и расширяют детский кругозор;
- учат детей находить информацию;
- знакомят детей с содержанием, фотографиями и диаграммами;

- развивают навыки задавать вопросы и находить ответы;
- развивают навыки ведения беседы.

Аудиокассета или компакт-диск – это запись текста художественной книги. Ребенок может прослушать книгу несколько раз. Многократное прослушивание и проговаривание развивает навыки осмысления звучащей речи, навыки пересказа и рассказывания.

Языковые игры также связаны с содержанием художественной книги. В логопедических группах словесные игры можно использовать с целью разностороннего развития речи детей. Языковая игра не только развивает речь, новые навыки, но и доставляет удовольствие.

Мешок историй можно предложить родителям для работы с детьми дома. Разработанные шпаргалки для родителей, которые также есть в мешке, дают советы родителям. Они созданы для оказания помощи родителям во время работы с детьми и содержат возможные вопросы и задания.

В методике «Сторисек» автором разработаны:

- Стратегия громкого чтения.
- Рекомендации по работе с художественной книгой.
- Варианты вопросов для работы с художественной книгой.
- Рекомендации по работе с мягкими игрушками и реквизитами.
- Рекомендации к работе с научно-популярной книгой.
- Примерные задания к научно-популярной книге.
- Рекомендации по работе с аудио-материалами сторисека.
- Рекомендации по работе с языковыми материалами сторисека.
- Шпаргалки для родителей и др.

В нашей группе разработаны несколько проектов с использованием технологии «Сторисек»: по русской народной сказке «Заячья избушка», по рассказу Ушинского «Четыре времени года», по фольклорному творчеству «Потешки из мешка».

В проекте по сказке «Заячья избушка» была запланирована экскурсия в библиотеку, во время которой детям вручили «Волшебный мешок историй»,

приготовленный педагогами группы. В ярком мешке дети обнаружили красочную иллюстрированную книгу, пригласительные билеты в музей природы, игрушки, картинки, диски с аудиозаписью и мультфильмами, маски для драматизации, персонажей для кукольного представления в младших группах, пальчиковый театр и др. В течение недели в мешке появлялись различные предметы и игрушки: предметные и сюжетные картинки для составления рассказов, музыкальная игрушка «Елочка» (которая росла возле заячьей избушки) использовалась для музыкальной и танцевальной минутки, яркий петушок с материалом для объемной аппликации, зайчик, с технологией накладывания на бархатный силуэт нарезанной ваты, запись песен и др. Каждый день дети с интересом ждали, что же сегодня появится в мешке.

Педагогами в группе изготовлены несколько мешков разного размера, цвета, настроения, которые используются для изучения лексической темы в течение недели или одного занятия, все пособия и материалы для которого находятся в мешке и достаются поэтапно, что развивает интерес и мотивацию на занятиях.

Этот литературный проект можно широко применять в детском саду, как одну из форм раннего приобщения к чтению и книге и развитию речи детей. Сторисек помогает сделать процесс чтения жизненной потребностью детей. Этому способствует вовлечение их в доброжелательную комфортную атмосферу общения с книгой в кругу близких им людей. Сторисек дает детям возможность наслаждаться чтением, увлекаться прочитанным, сочетая познавательное с полезным и приятным. Использование адаптированных технологий этого проекта в логопедических группах предоставляет педагогам и родителям массу творческих возможностей в организации коррекционной работы с детьми, коммуникативной деятельности дошкольников с нарушениями речи, так как в наполнении мешка возможно множество вариантов.

ПРОЕКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Самадова М.Ф.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

В современном мире организации и учреждения, реализующие деятельность в области социальной защиты, должны уметь адаптироваться к быстро меняющимся условиям окружающей среды и предвидеть тенденции социальных изменений. Особую актуальность в современной России приобрело внедрение разных инноваций в социальной сфере.

В настоящее время одним из инструментов исследования и разрешения социальных проблем современного общества является проектирование, которое позволяет внести определенные изменения в социальную среду человека. Оно дает возможность задать изменения социальных процессов, а в последующем через проект их реализовывать. Проектирование на основе положений системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов позволяет выделить особый вид деятельности – проектную деятельность, главная цель которой заключается в создании проектов, направленных на внесение изменений в социальную сферу.

Проектная компетентность формируется при включении личности в проектную деятельность. Компетентность в проектной деятельности – это личностное качество специалиста, которое основывается на потребности, осведомленности, отношении и опыте применительно к проектной деятельности.

Как отмечает Е.С. Полат, фундаментом современного определения проектной деятельности являются проблемные, исследовательские методы. Они требуют значимых результатов для всех участников проектирования [4, с.9]. Для специалиста по социальной работе – это показатель высокой квалификации, умение правильно, грамотно организовывать проектную деятельность. Системно–деятельностный подход предполагает формирование и

развитие соответствующей компетентности, характеризующей овладение деятельностью и способностью к её реализации.

Под проектной компетентностью М.А. Смирнова и Н.В. Харитонova понимают сформированность у специалиста определенного комплекса умений для определения тактических и стратегических задач, при достижении которых происходит реализация профессионального процесса. Проектная компетентность как целостное новообразование личности специалиста, определяющееся системой сформированных проектных компетенций, ценностных ориентаций, личностных свойств, мотивов, функциональных знаний, осознанных умений и навыков, обеспечивает успешное решение задач самореализации в профессиональной деятельности.

Проектная компетентность специалиста по социальной работе способствует его индивидуальному росту, созданию результативного профессионального опыта и несет в себе инновационный характер деятельности.

Проектирование рассматривается как средство развития проектной компетентности. Таким образом, для осуществления успешной профессиональной деятельности специалист по социальной работе должен обладать сформированными профессиональными компетенциями, среди которых ведущую роль играет проектная компетенция.

В структуру профессиональной компетентности специалиста по социальной работе входят не только профессиональные знания, жизненные ориентации и личное мировоззрение, но и различные виды компетентности, которые являются важной основой профессионального успеха. По мнению А.П. Болотович, в структуру профессиональной компетентности входят: информационная компетентность (умение композиционного упорядочения знаний); проектная компетентность (умение определять тактические и стратегические задачи, через достижение которых реализуется профессиональный процесс); организаторская компетентность (умение руководить деятельностью); аналитическая компетентность (умение адекватно

оценивать уровень собственной деятельности); коммуникативная компетентность (коммуникативные умения воздействия на субъектов профессионального процесса) [2, с. 45].

Для характеристики проектной компетентности особую роль играет набор личностных качеств специалиста: инициативность, ответственность, коммуникативность, толерантность, инновационность, умение анализировать или извлекать смысл из собранных фактов и отношений, умение критически осмысливать текущую деятельность, внутренний такт и интуиция. Определяя сущность проектной компетентности специалиста по социальной работе, следует отметить разные подходы к характеристике готовности специалиста к проектной деятельности [1, с. 66]. Выделяют несколько положений, раскрывающих готовность специалиста к проектной деятельности:

- это результат обучения в системе профессионального образования;
- приобретение и распространение опыта в системе повышения квалификации;
- использование результатов самостоятельной профессиональной деятельности;
- реализация в работе основ современных подходов в образовании.

Проектная компетентность специалиста по социальной работе представляет собой интегративное профессионально – личностное качество, основанное на проектных знаниях, личностном опыте проектной деятельности и ценностных ориентациях специалиста по социальной работе, развитие, которого является выражением инновационного характера профессиональной компетентности специалиста по социальной работе, обеспечивающей творческий стиль деятельности [3, с.87].

Проектная компетентность способствует созданию результативного профессионального опыта, который способствует появлению новых мотивов и ценностных ориентаций, также это является основой развития проектной компетентности [5, с. 118].

Проблема формирования и развития проектной культуры является актуальной для системы социальной защиты населения, так как она обладает информативностью, практикоориентированностью и способствует становлению профессиональной компетентности специалистов по социальной работе.

Проектная культура является профессиональной творческой деятельностью специалистов, направленной на преобразование социальной действительности. Формирование проектной культуры неразрывно связано с проектной деятельностью.

Процесс формирования проектной культуры будет наиболее эффективным с использованием технологии «обучения действием» в направлении компетентности в сфере познавательной и социально-трудовой деятельности, которые выступают характеристикой готовности будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности.

Для специалиста по социальной работе показателем профессионализма является сформировавшаяся у него проектная культура. Высокий уровень культуры профессионально-проектной деятельности можно рассматривать не только как базис для дальнейшего профессионального совершенствования специалиста, но и как одно из обязательных условий развития системы социальной защиты населения.

Литература:

1. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.А., Щайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. - 1997. - № 4. - С. 66-72.
2. Болотович А.П. Методика формирования проектной компетентности специалиста в сфере инвестиционной деятельности дис. канд. пед. наук. - Тамбов, 2008.
3. Голуб Г.Б., Перелыгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов - технология компетентностно-ориентированного образования: метод. пособие для педагогов - руководителей проектов учащихся основной школы / под ред. Е.Я. Когана. - Самара: Учебная литература: Федоров, 2006. - 176 с.

4. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 9–15.

5. Слостенин В.А., Хозяинов Г.И. Элементарная единица педагогического процесса и механизм ее функционирования. Материалы Всерос. науч.- практ. конф. «Методология современной общей и спортивной педагогики». - М., 2004.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Симонова Н.В.

*г. Набережные Челны, ГАПОУ «Камский строительный колледж
имени Е.Н. Батенчука»*

Происходящие в России социальные и экономические перемены неизбежно меняют подходы к подготовке активного человека, способного творчески подходить к решению задач, рационально планировать своё время и своё будущее.

В современной среде при формировании думающего человека нельзя игнорировать преемственность в системе образования. Получение ребёнком первичных навыков и развитие им своих возможностей обучения, а так же воспитание в себе необходимых положительных качеств, должно проходить просто и естественно. Желание учителей и родителей помочь и направить процесс в нужное русло должно быть высокопрофессиональным. Проходя обучение в школе, ребенок получает сопровождение психологическое, воспитательное и обучающее от педагогов и родителей. И главная их задача определить потенциал ребёнка на данном этапе его развития в определённой среде. Не надо забывать о необходимости ребёнка научиться самому делать выбор и не торопиться решать за него, когда и что ему приобретать в качестве достижений. Здесь очень важно видеть реальные возможности, стремления и пути формирования видения ребёнком окружающего мира и самого себя в нём.

Приобретённое ранее интеллектуальное и умственное развитие, при переходе ребёнка в новую среду, окажут помощь в адаптации к новым условиям. В связи с этим перед школьным образованием ставятся новые задачи психологического и образовательного сопровождения процесса роста интеллектуального и умственного развития ребёнка. Современная точка зрения о значении, задачах и приёмах психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса ребёнка порождает споры у специалистов разных направлений образования и воспитания. И это правильно: главное в создании правильной теории не пытаться привести к общему знаменателю весь процесс образования. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как особый вид помощи (или поддержки) ребёнку, обеспечивающий его развитие в условиях образовательного процесса. Нельзя добиваться от обучающегося определённых, установленных результатов без выявления уровня обучаемости, уровня интеллекта, возможностей мышления. «Сопровождающая работа, находящаяся рядом с ним взрослых направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психологического развития. Роль Педагога сводится, в самом общем виде, к чёткой и последовательной ориентации школьника на определённые пути развития, прежде всего – интеллектуального и этического».

Воздействие Родителя носит скорее не формирующий, а регулирующий характер и выполняет в данной системе роль носителя и транслятора ценностей. Он принимает участие в выборе ребёнком конкретных целей и определяет пути развития.

Сопровождение с применением психологии и педагогики должно быть системным. Желание направить, научить и разъяснить, не должно исключать развитие личности, а значит самостоятельности. Ребёнок может и должен сам уметь совершать выбор, делать выводы и размышлять о своих действиях. И здесь взрослые не могут превысить возложенных на них функций. Сформировавшиеся навыки, привычки, убеждения, качества характера и даже видение себя в определённой среде, должны двигать и указывать

формирующемуся члену общества, члену семейной ячейки к последующим шагам. В этом движении важная роль отводится психолого-педагогическому участию взрослых. Здесь необходимо вовремя и достаточно грамотно сопровождать процесс обучения, так как поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития в новой среде является защитой от нервных потрясений, срывов, а так же приобретению уверенности в своих силах и возможностях.

При этом особое внимание необходимо уделять переходным этапам. Как свидетельствует практика, многие родители, ориентированные на активное участие в воспитании собственных детей, испытывают нехватку знаний в области психологии и педагогики, имеют низкую педагогическую и психологическую культуру. Работу с родительской общественностью, таким образом, следует рассматривать как важнейшую задачу, решаемую в системе психолого-педагогического сопровождения как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в достаточно новой для системы сопровождения форме совместных (родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения и сотрудничества.

Сопровождение предполагает бережное отношение к психическому миру ребенка, его потребностям, особенностям субъективного отношения к миру и самому себе. Образовательный процесс не может грубо вмешиваться в ход психологического развития, нарушая его закономерности. Взрослые, сопровождающие ребенка, должны уметь жертвовать определенными социально-педагогическими целями, если их достижение чревато разрушением внутреннего мира ученика.

Очень важно понимать процесс сопровождения с целью помощи и поддержки не превратить в процесс опеки и навязывания детям своих ощущений, интересов и желаний. Одновременно необходимо научить формирующегося человека самому определять приоритеты событий, действий и целей. Профессиональная и личностная позиция педагога-психолога,

отражающая ценностно-смысловую основу сопровождающей деятельности, реализуется в следующих принципах:

- приоритетность целей, ценностей и потребностей развития внутреннего мира самого ребенка;

- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности, вера в эти возможности;

- ориентация на создание условий, позволяющих ребенку самостоятельно строить систему отношений с миром, окружающими людьми, самим собой и самостоятельно преодолевать трудности;

- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства ребёнка.

Психолого-педагогическое сопровождение снижает конфликтность в образовательном процессе, уменьшает отсев обучающихся, возвращает детей в систему дополнительного образования, оказывает помощь в разрешении сложных социальных проблем. Таким образом, реализация психолого-педагогического сопровождения может обеспечить повышение эффективности образовательного процесса.

Литература:

1. Ростова Е.С., Тумакова Н.А. Психологические и психолингвистические особенности устной речи (диалогическая форма) // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1278–1280.

2. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М., 2002.

3. Щеголь В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 89-91; URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=3752> (дата обращения: 10.10.2017).

4. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Отв. ред. И. В. Дубровина. — М., 1987.

5. Кодермятов Р.Э., Тумакова Н.А., Сенцов А.Э., Павловская Е.В. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1738-1740.

БЕЗ ТЕАТР УЙНЫЙБЫЗ

Тазеева Г.Ә.

*Татарстан Республикасы, Алабуга муниципаль районы 17 нче номерлы
«Ромашка» балалар бакчасы муниципаль бюджет мәктәпкәчә белем бирү
учреждениесе*

Балалар бакчасы. Бакча дигән сузне ишетүгә күз алдына төрледән-төрле төстәге, берсеннән-берсе матур чәчәкләр күз алдына килә. Балалар бакчасын да шул аллы-гөлле чәчәкләргә тиңләп була. Бакчачы үзенең чәчәкләрен тәрбияләгән, саклаган кебек, без-тәрбиячеләр дә шушы сабылларны берләштерергә, зурлар белән аралашырга өйрәтергә, сөйләм телен үстерергә, жәмгыятьтә үзен-үзе тоту белеп, актив һәм сәләтле кеше булырлык итеп тәрбияләргә тиеш. Баланың бөтен тормышы уен. Уенда бала тирә-юнь турында, жәмгыятьнең законнары, кешеләрнең үзара аралашу матурлыгы турында мәгълүмат алып кына калмый, ә бу дөньяда яшәргә, үзенең мөгамәләләрен төзәргә өйрәнә. Ә бу баланың игътибарлы, яхшы хәтерле, дәрәс, матур, әйбәт сөйләшә белүен таләп итә. Уеннарында катнашып, балалар образлар, төсләр, авазлар аша тирә - юнь белән танышалар, ә сораулар балаларны уйларга, анализларга, йомгак ясарга мәжбүр итә. Уеннар бик күп төрле. Минем аеруча сәхнәләштерү уеннарына тукталып үтәсем килә. Безнең балалар бакчасында “Әкият илендә” исемле түгәрәк эшли. Түгәрәккә балалар бик теләп йөри. Театр нәниләрне сихри дөньяга алып керә, аларның сәләтен ачарга ярдәм итә, ижади фикерләү сәләтен, сөйләм телен үстерә, актерлык осталыгына өйрәтә, эстетик һәм әхлакый тәрбия бирә. Театраль педагогика ысулларын куллану балаларның хәтерен, игътибарын, күзаллау сәләтен, сөйләм чисталыгын, үзләренең тавышлары белән идарә итү мөмкинлекләрен, шулай ук коллективта үз үзләрен тоту, кыюлык эшләү күнекмәләрен үстерергә ярдәм итә.

Үзебезнең балаларның тел үзенчәлекләрен исәпкә алып мин Гөлнур Әгъзәм кызы һәм Фәридә Харис кызы Гадельшина әкият эшкәртмәләре тупланган “Әкият дөнъясына сәяхәт” дигән методик ярдәмлек чыгардык. Сәхнәләштерү өчен сабыйлар хәленнән килерлек һәм аларга ошаган әкиятләргә сайлап алдык. Жыентыкта татар һәм рус халык әкиятләре ("Шалкан", "Теремкәй", "Йомры икмәк"), бөек язучыларыбыз Г.Тукайның “Су анасы”, “Шүрәле”, А. Алишның “Койрыклар”, “Сертотмас үрдәк” әкиятләре сюжетлары буенча әкият эшкәртмәләре тупланган.

Балаларны татар теленә өйрәтүдә театр уйнау зур урын алып тора. Уен аша балаларның сөйләм теле камилләшә, киңәя. Ә әкиятләргә уйнау баланың төрле яктан үсешен белем өлкәләргә интеграциясә аша тормышка ашыра. Балалар курчаклар, өстәл, ком, күлгә, конуслы уенчыклар, маскалар һәм башка бик күп төрле театрлар белән танышалар, алар белән уйнарга өйрәнәләр. Төрле костюмнарга киенеп сәхнәләштергән әкиятләрдә катнашалар, чыгышлар ясарга өйрәнәләр. Балаларның сөйләм теле үсә, дикцияләргә, интонация белән сөйләү белүләргә яхшыра. Алар зур аудитория алдында чыгыш ясарга өйрәнәләр. Түгәрәктә катнашу балаларда нәфис-нәфәсәти сәнгатькә карата кызыксыну уята, бу өлкәләрдә дә талантларын ачарга ярдәм итә. Нәфис –нәфәсәти үсеш “Ижади сәнгать” һәм “Музыка” өлкәсен берләштерә. Балаларда әйләнә-тирәдәгә матурлыкка кызыксыну уяна һәм үз-үзләрен күрсәтү ихтияжларын кәнагәтләндерүне балаларның музыкалы хис тойгы белән кабул итү сәләтләрен үстерү максатларын тормышка ашыруга юнәлтелә. Шулардан чыгып театр уйнауны оештыруның бурычлары билгеләнә. Нәфәсәти тәрбия биргәндә иң алгы планда нәфәсәти үсеш мөхитен оештыру тора: матур итеп бизәлгән күп функцияле пәрдә, әкият геройларын билгеләүче матур костюмнар, әкиятне уйнау өчен әзерләнгән декорацияләргә яхшы дәрәжәдә ясалган булуы бик мөһим. Сәхнәләштерү эшчәнлегә үз алдына түбәндәгә мәсьәләләргә, бурычларны куя :

1. сәхнәләштерү эшчәнлегенә тотрыклы кызыксынуны үстерү;
2. балаларның сүз байлыгын үстерү ;

3. дәрес аваз әйтелешен тәрбияләү;

4. мимика, ишарәләр, хәрәкәтләр, интонация тәәсирле чараларын кабатлау теләге тудыру.

Балаларның эти-әниләре белән берлектә чыгышларга, бәйгеләргә, әкиятләргә сәхнәләштерүгә бергәләп катнашуы да зур тәрбияви мәгънәгә ия, аларның эстетик яктан формалашуына зур йогылты ясый. Хәзерге заманда балаларны татар халкының культурасына яқынлаштыру темасы иң актуаль юнәлешләренәң берсе булып тора. Балалар спектакльләрдә бик теләп катнаша, үз рольләрен оста итеп башкарырга тырыша, төрле бәйрәмнәр вакытында эти-әниләр, әби-бабайлар алдында чыгыш ясарга ярата.

Сәхнәләштерү эшчәнлеген алып барганда, һәр бала үзенең кичерешләрен, тойгыларын, теләкләрен, карашларын гадәти сөйләшкәндә генә түгел, ә чит тыңлаучылар алдында күрсәтә алырлык шартлар тудырырга яшьтән үк өйрәтергә кирәк. Спектакльләрдә катнашып, балалар тирә-юнь белән, төсләр, авазлар белән танышалар, ә уйланылып куелган сораулар балаларны анализларга, нәтижәләр ясарга өйрәтә. Сәнгатьле итеп сөйләргә өйрәнү барышында, сизелмичә баланың сүз байлыгы арта, бала чиста, дәрес, аңлаешлы итеп сөйләргә өйрәнә, сүзлек формалаша- яңа сүзләр белән баетыла.

Сәхнәләштерү өчен сайлап алынган әкият эшкәртмәсе белән таныштырганчы балаларга тулы әкият укыла. Әкиятне укып бетергәч, балаларга нинди дә булса жөмләне тәмамларга, кабатларга, эчтәлеген сөйләргә тәкъдим ителә. Аннан кечкенә хикәяләр алына. Әкрәнләп монологик сөйләм генә түгел, ә диалогик сөйләм дә үсә. Аваз культурасы өстендә эшләнелә. Бала күп нәрсәне исендә калдыра. Аның хәтерә үсә. Рольне уйный- уйный, бала әкият дөньясына кереп китә, татар телен истә калдыру жиңеләя. Яраткан геройлар балаларга үрнәк булалар. Сәхнәләштерү эшчәнлегә балаларга проблемалы ситуацияләргә, персонаж аркылы оялчанлыкны, кыюсызлыкны бетерергә, сәнгатьле итеп сөйләргә булыша. Сәхнәләштерелгән уеннар барышында, бала персонажлар өчен кайгырта, үзен алар урынына куя, булышу ысулларын таба, яхшылык һәм явызлыкка үзенең карашын күрсәтә.

Рольне уйнау, баланы башка персонаж алдында чиста, аңлашылырлык итеп аңлатуны таләп итә. Баланы төрле яктан үстерә. Театральләштерелгән уен балаларда туган культурага, әдәбиятка, сәнгатькә тотрыклы кызыксыну уята. Театр бала өчен яп-якты истәлек булып кала.

Театрда катнашу балаларның күпъяклы талантларын ача, татар халкының “Нәүрүз”, “Каз өмәсе”, “Карга боткасы”, “Сабантуй”, кебек милли бәйрәмнәрдә дә уңышлы катнашыр өчен нигезлек әзерли, балаларда туган якны, аның культурасын ярату хисе тәрбияли.

Сәхнәләштерү төрле образларны уйнау, шигырьләр сөйләү, кичәләрне һәм бәйрәм иртәләрен ижади оештыру - боларның барысында да театр "теле" үзенчәлекләре чагыла. Театр элементларын шөгыйльләрдә куллану бик отышлы. Алар әкиятләрне рольләргә бүлеп сәнгатьле итеп сөйләргә өйрәнәләр, шигырьләрне яттан сөйлиләр. Рус балалары да бик теләп катнашалар. Алар рольләрне бик теләп үзләштерәләр. Мондый эшчәнлекләр хәтердә кала һәм татар телен өйрәнүгә кызыксынуны арттыра. Театрыбызны оештыруга, аның өчен кирәкле жиһаз, костюмнарны, маскаларны әзерләүгә тәрбиячеләр, эти-әниләр һәм балалар да зур өлеш кертә.

Кулланган әдәбият:

1. Закирова К.В. Иң матур сүз:Ата-аналар һәм балалар бакчасы тәрбиячеләре өчен христоматия.-Казан:Мәгариф,2000.-335 б.
2. Ягъфаров Р. Татар балалар фольклоры.-Казан: «Раннур» нәшрияте,1999-352б.
3. Зарипова Ф.Я.Могҗизалы мәктәп сәхнәсе: Балалар бакчалары тәрбиячеләре .сыйныф җитәкчеләренә ярдәмлек.-Казан:Мәгариф,2003.-255б.
4. Закирова К.В., Күңел ачык бергәләп. Балалар бакчасы тәрбиячеләре һәм сыйныф җитәкчеләренә ярдәмлек. Казан, Мәгариф, 2003.
5. Гомәрова В.Г., Зарипова Ф.Я. Бәйрәмнәр бәйләме. Балалар бакчасы тәрбиячеләре һәм сыйныф җитәкчеләренә ярдәмлек. Казан, Мәгариф, 2005.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СОЦИОФОБИЕЙ

И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ

Талышева И.А., Зарипова Г.Р.

г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Интернет-это незаменимая часть жизни современного человека. Так более пяти миллиардов людей по всему миру являются пользователями всемирной паутины. Интернет связан со многими отраслями человеческой деятельности, в число которых входит экономика, политика, социальные службы и, конечно, повседневная жизнь. Как и все человеческие изобретения, Интернет имеет свои хорошие и плохие стороны. Говоря о недостатках Всемирной сети, нужно отметить возможность возникновения у человека интернет-зависимости.

Интернет-зависимость – это расстройство в психике, сопровождающееся большим количеством поведенческих проблем и в общем заключающееся в неспособности человека вовремя выйти из сети, а также в постоянном присутствии навязчивого желания туда войти. Данный недуг был описан в 1995 году Нью-йоркским психиатром Айвеном Голдбергом.

Достоверный факт, что интернет-зависимость возникает из-за стремления человека спрятаться от суровой реальности, череды проблем и собственных недостатков. В некоторых случаях зависимость от социальных сетей связана с такой психологической проблемой, как социофобия.

Человек, страдающий социофобией, старается не контактировать с малознакомыми людьми, вступать в новые взаимоотношения и трудно принимает новые социальные ситуации. В основе социальной боязни лежит трагичное для отдельной личности противостояние, неразрешимая жизненная ситуация. Каждый социофоб в свое время стал невольным участником конфликта и претерпел невозможное для него унижение, разочарование и сильный страх. После такой ситуации человек, желая предотвратить её повтор, вгоняет себя в рамки зоны безопасности. Поэтому любая перемена в жизни является для такого человека причиной боязни и внутреннего напряжения. А одним из способов снять душевный дискомфорт служит Интернет.

Только на просторах Всемирной паутины человек чувствует себя более уверенным и раскрепощенным. Поскольку здесь с помощью красивой картинки и выдуманной биографии можно с легкостью создать образ успешной и интересной личности, который могут оценить другие пользователи. Интернет даёт возможность найти друзей и даже другую половинку, но вряд ли такие отношения долго просуществуют в условиях реальной жизни. Кроме этого в социальных сетях многие люди пытаются утвердиться, высказывая своё мнение по любому поводу и вступая в словесную перепалку с незнакомцами. Безднаказанность и отсутствие необходимости отвечать за свои поступки позволяет социофобу временно забыть о своих комплексах и душевных противоречиях. Но создание обманного облика только ухудшает нынешнее состояние социально закрытого человека.

На основании выше изложенного, можно утверждать, что интернет-зависимость является одним из последствий социофобии. Взаимосвязь между последними являлась предметом исследования.

Для установления взаимосвязи между социофобией и интернет-зависимостью нами было проведено исследование на базе Елабужского института КФУ. В исследовании принимали участие студенты первого и второго курса факультета филологии и истории, общее количество которых составило 50 человек. Им был предложен тест на определение интернет-зависимости по шкале Лейбовича, включающий в себя 20 вопросов. В ходе тестирования были получены следующие результаты: 40 % опрошенных респондентов страдают интернет-зависимостью, а остальные 60% являются обычными интернет-пользователями. С помощью этого результата мы разделили испытуемых на две группы. Следует отметить тот факт, что интернет-зависимости подвержена меньшая часть студентов. Это доказывает, что Елабужский институт КФУ создает необходимые условия для полноценной и адекватной коммуникации в студенческой среде. В рамках института существуют многочисленные спортивные секции, кружки по интересам, организована досуговая деятельность, спортивные соревнования и т.п. У

человека, являющегося частью этой яркой студенческой жизни, часто не остается времени для бездумного времяпровождения в интернете. Находясь в окружении активных и талантливых ребят, он и сам становится более уверенным и открытым.

Для того, чтобы найти связь между социофобией и интернет-зависимостью, мы использовали тест на социофобию по шкале Лейбовича. В ходе исследования нами были получены следующие результаты: больше 75 % испытуемых второй группы это люди, не страдающие социофобией; 13% тестируемых имеют признаки слабой социофобии; около 11 % студентов страдают от сильной социофобии; показатели очень сильной социофобии не были обнаружены. Лишь 15 % испытуемых группы с интернет-зависимостью не являются социофобами. У оставшихся респондентов выявлены признаки социофобии разной степени. Это показывает взаимосвязь между двумя этими социальными явлениями. Так 20 % студентов страдают слабой социофобией, 35% являются носителями сильной социофобии. В остальных случаях социофобия достигает своей высшей отметки.

Таким образом, можно предположить, что высокому уровню интернет-зависимости соответствует высокая степень социофобии. Но проблема социофобии в студенческой среде является разрешимой, поскольку очень сильная социофобия не имеет наибольший показатель.

Можно сделать вывод о том, что сильная тяга к социальным сетям является признаком наличия у человека социальной фобии. Так почти каждый человек, страдающий интернет-зависимостью, глубоко в душе может иметь страх перед обществом. Как и любая другая болезнь, социофобия требует своевременного лечения. Потому что главная опасность социальной боязни заключается в череде последующих более серьезных душевных недугов.

ПРОВЕДЕНИЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ В СРЕДЕ МАТНЕМАТІСА

Тальшева И.А., Филипов А.Ф.

г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Одним из эффективных способов изучения отношений в малой группе является метод социометрии. Социометрические техники, разработанные Я.Л. Морено [2], применяются для диагностики межгрупповых и межличностных отношений в целях их улучшения, изменения.

Социологическая процедура нацелена на:

- 1) измерение степени разобщённости-сплочённости в группе;
- 2) выявление «социометрических позиций», т.е. соотносительного авторитета членов группы по признакам антипатии-симпатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» и «изгой»;
- 3) обнаружение сплочённых образований, внутригрупповых подсистем, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры;
- 4) оценку и улучшение эффективности профессиональной деятельности педагога.

Социометрическое исследование начинается с постановки задач исследования и выбора объектов измерений. Далее формулируются критерии или вопросы социометрии, которые включаются в специальную карточку или предлагаются в устном виде. Каждый член группы отвечает на них, выбирая тех или иных членов группы в зависимости от меньшей либо большей склонности, предпочтительности их по сравнению с другими, симпатий или антипатий, недоверия или доверия и др. [3].

При этом проведение социометрической процедуры может осуществляться в двух формах. Первый вариант — непараметрическая процедура, где испытуемый отвечает на вопросы социометрической карточки без ограничения числа выборов. Достоинством данного варианта процедуры, в отличие от второго варианта, является то, что он позволяет достоверно вычислить эмоциональную экспансивность каждого члена группы, рассмотреть многообразие межличностных связей в групповой структуре.

Для повышения надежности социометрических данных и облегчения статистической обработки материала используют второй вариант – параметрическую процедуру с ограничением числа выборов. Введение «социометрического ограничения» снижает вероятность случайных ответов и позволяет сопоставлять материал по различным группам, благодаря стандартизации условий выборов в группах различной численности в одной выборке. В этом варианте социометрической процедуры социометрическая константа $(N-1)$ сохраняется только для обработки получаемых участником выборов, где N – число членов группы. Для системы произведённых участником выборов она измеряется величиной d (социометрическим ограничением).

Для стандартизации внешних условий выборов в группах разной численности необходимо определять величину d по одинаковой для всех групп вероятности случайного выбора. Формулу определения такой вероятности предложили Дж. Морено и Е. Дженнингс:

$$P(A) = \frac{d}{N - 1}, \quad (1)$$

где $P(A)$ — вероятность случайного события социометрического выбора [3].

Обычно величина $P(A)$ выбирается в пределах 0,20-0,30. Подставив эти значения в формулу (1) для определения d с известной величиной N , получим искомое число социометрического ограничения для выбранной группы [3].

В настоящее время оптимальным принято считать численный состав малой группы в 10-20 человек. В некоторых случаях, когда речь идет о производственной бригаде, учебном коллективе этот предел увеличивается до 40 человек [1].

Определить социометрическое ограничение для разных по численности групп и с заранее заданной величиной вероятности $P(A)$ в пределах 0,14-0,25 можно, пользуясь следующей таблицей [3] (рис.1).

Число членов групп	Социометрическое ограничение; d	Вероятность случайного выбора; P(A)
5 – 7	1	0,20 – 0,14
8 – 11	2	0,25 – 0,18
12 – 16	3	0,25 – 0,19
17 – 21	4	0,23 – 0,19
22 – 26	5	0,22 – 0,19
27 – 31	6	0,22 – 0,19
32 – 36	7	0,21 – 0,19

Рис.1. Величины ограничения социометрических выборов

В настоящей работе приводятся материалы по непараметрической процедуре социометрии, проведённой в 5-ом классе средней общеобразовательной школы (рис.2).

Ваши ФИО	
Ответьте на вопросы записав ИМЕНА И ФАМИЛИИ своих одноклассников.	
1.С кем из одноклассников Вы охотно организовали бы выполнение важного для класса дела?	
2.С кем, на Ваш взгляд, трудно организовать выполнение каких-либо дел в классе?	
3.С кем из одноклассников Вы могли бы поделиться своими личными переживаниями?	
4.Кому из одноклассников Вы НЕ смогли бы доверить свои личные переживания?	

Рис.2. Пример социометрической карточки

После проведения опроса составляются социоматрица для 1-2 вопросов, соответствующих деловым отношениям в коллективе, и социоматрица для 3-4 вопросов, соответствующих личным отношениям. Социоматрица представляет собой таблицу, куда включаются положительные (+) и отрицательные (-) выборы, сделанные всеми членами изучаемой группы (рис.3).

№	Кто выбирает: ФИО; j- члены	Кого выбирают; i-члены						Сделанные выборы		Всего
		1	2	3	4	...	N	(+)	(-)	
1	Л-ов		-		+	.	.	1	1	2
2	В-ов	+		+	-	.	.	2	1	3
3	Г-ев	+	-		+	.	.	2	1	3
4	С-ова	-		+		.	.	1	1	2
...
N	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...
Полученные выборы	(+)	2	0	2	2	...	...	6		
	(-)	1	2	0	1	...	...		4	
Всего		3	2	2	3	...	...			10

Рис.2. Социоматрица по деловым отношениям (1-2 вопрос)

После обработки результатов опроса и построения социоматриц вычисляются персональные и групповые социометрические индексы. Первые характеризуют индивидуальные социально-психологические свойства личности в роли члена группы. Вторые дают числовые характеристики целостной социометрической конфигурации выборов в группе. Они описывают свойства групповых структур общения.

Социометрический статус - это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней, т. е. определенным образом соотноситься с другими элементами. Данное свойство проявляется у элементов групповой структуры неравномерно и для сравнительных целей может быть измерено числом - индексом социометрического статуса [3].

Элементы социометрической структуры в той или иной мере влияют как друг на друга, так и на свойства целого (группы). Субъективную меру этого влияния отражает величина социометрического статуса. Но, так как личность

может влиять на других как положительно, так и отрицательно, то существуют положительный и отрицательный статусы.

Индекс общего социометрического статуса i -члена группы определяется по формуле:

$$C_i = \frac{\sum_{i=1}^N (R_i^+ - R_i^-)}{N - 1}, \quad (2)$$

где R_i^+ и R_i^- — полученные i -членом положительные и отрицательные выборы соответственно, $\sum_{i=1}^N$ — знак алгебраического суммирования числа полученных выборов i -члена, N — число членов группы. Данный индекс, благодаря разности положительных и отрицательных выборов, совмещает в себе индексы положительного и отрицательного социометрических статусов.

Индекс эмоциональной экспансивности j -члена группы высчитывается по формуле:

$$E_j = \frac{\sum_{j=1}^N (R_j^+ + R_j^-)}{N - 1}, \quad (3)$$

где E_j — эмоциональная экспансивность j -члена, R_j^+ и R_j^- — сделанные j -членом выборы, N — число членов группы. С психологической точки зрения показатель экспансивности характеризует потребность личности в общении.

Индекс эмоциональной экспансивности группы высчитывается по формуле:

$$A_g = \frac{\sum_{j=1}^N [\sum_{i=1}^N R_{ij}]}{N}, \quad (4)$$

где R_{ij} — сделанные j -членом выборы, N — число членов группы. Индекс показывает среднюю активность группы при решении задачи социометрического теста (в расчете на каждого члена группы).

Индекс «сплоченности группы» высчитывается по формуле:

$$G_g = \frac{\sum_{j=1}^N [\sum_{i=1}^N A_{ij}^+] - \sum_{j=1}^N [\sum_{i=1}^N A_{ij}^-]}{\frac{1}{2}N(N - 1)}, \quad (5)$$

где A_{ij}^+ и A_{ij}^- — число положительных и отрицательных взаимных связей в группе соответственно, N — число членов группы. Индекс «сплоченности

группы» рассчитывается как разность индексов положительной психологической взаимности и конфликтности в группе.

В качестве графической интерпретации общего социометрического статуса членов группы удобно использовать программу Microsoft Excel, а именно – гистограммы (рис. 4,5,6).



Рис.4. Общий социометрический статус по деловым отношениям в группе



Рис.5. Общий социометрический статус по личным отношениям в группе



Рис.6. Общий социометрический статус членов группы

Для более глубокого качественного описания и наглядного представления групповых явлений на основе социоматриц строятся социограммы – схематические изображения реакций испытуемых друг на друга при ответах на социометрические критерии [3].

Для облегчения постройки социограмм можно использовать систему компьютерной математики – Wolfram Mathematica. Представив социограмму в виде ориентированного, либо смешанного графа, мы можем визуализировать ее, используя встроенную функцию Graph. Приведем пример составления требуемой программы на языке Mathematica, где N – число членов группы.

Зададим множество членов группы:

```
members := List[1, 2, ..., N]
```

Зададим множество взаимных выборов:

```
mutual := List[1 <-> 25, 2 <-> 25, ..., 22 <-> 24]
```

Зададим множество всех выборов (в виде объединения односторонних и взаимных выборов):

```
all := Union[List[1 -> 5, 1 -> 15, ..., 26 -> 3], mutual]
```

Используем функцию Graph для визуализации графа:

```
Graph[members, Table[If[MemberQ[mutual, t], Property[t, EdgeStyle -> {Darker[Green], Thickness[0.0025]}], Property[t, EdgeStyle -> Darker[Blue]]], {t, all}], VertexLabels -> "Name", VertexLabelStyle -> Directive[Black, Italic, 30]]
```

Результатом работы данной программы станет социограмма учитывающая односторонние и взаимные выборы (изображаются с различиями в толщине линий и цвете). Также СКМ Mathematica автоматически расположит вершины графа в наиболее оптимальном виде (рис. 7,8).

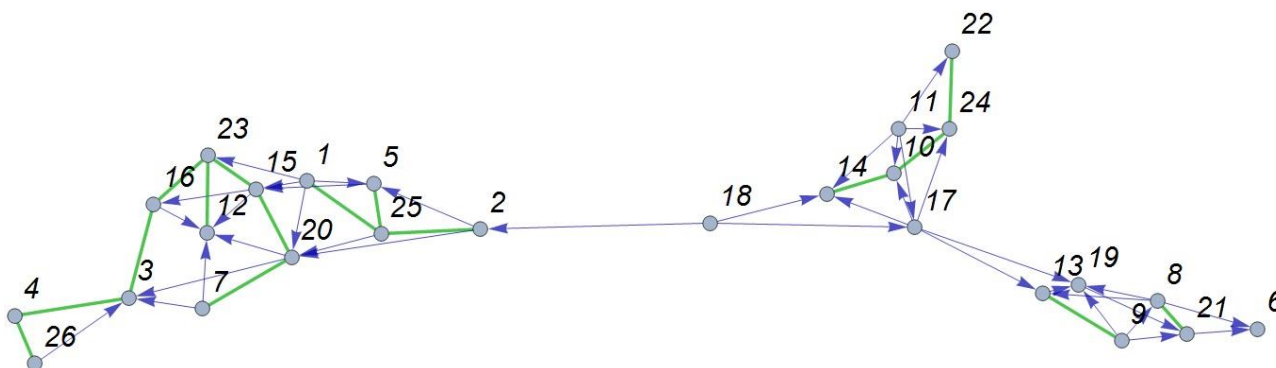


Рис.7. Социограмма положительных личных связей

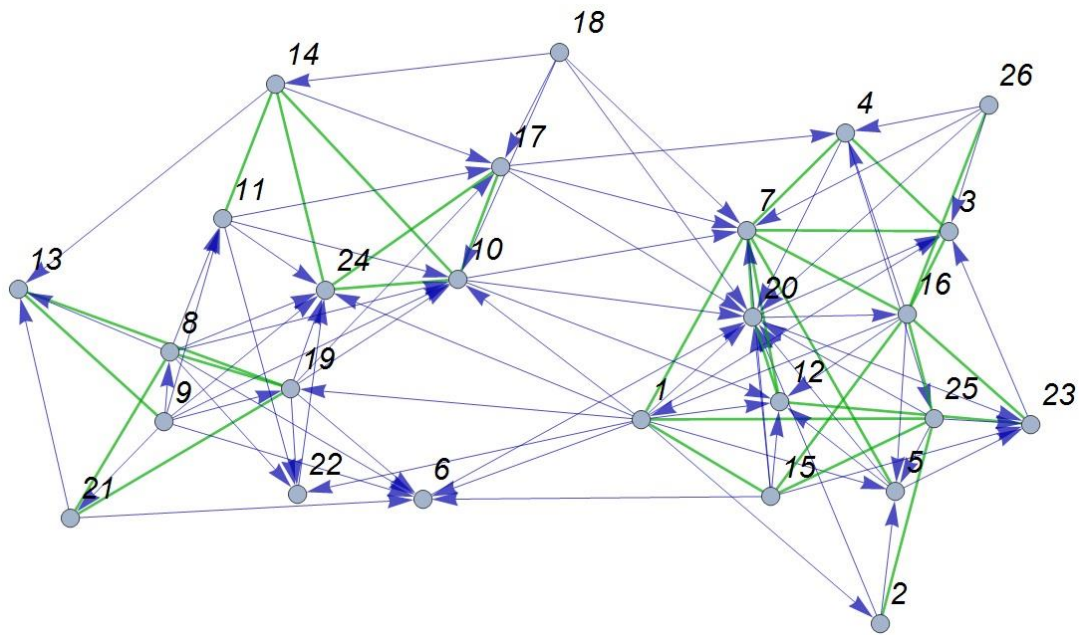


Рис.8. Социограмма положительных деловых связей

При проведении непараметрической процедуры социометрии есть вероятность того, что полученное схематическое изображение будет иметь слишком большое количество связей, что делает социограмму малоприменимой для практического использования. Однако, если мы, например в социограмме отрицательных связей, оставим только взаимные выборы, то получим карту конфликтов группы. Для того чтобы построить подобную карту нужно в функции Graph, вышеизложенной программы, заменить all на mutual (рис.9).

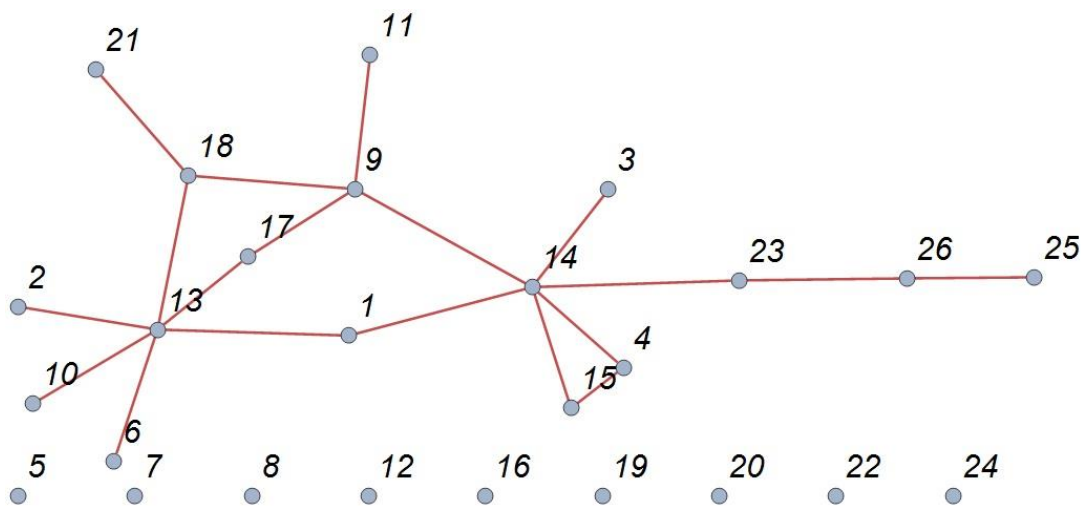


Рис.9. Карта конфликтов группы в деловых отношениях

Используя в вышеописанной программе различные комбинации задаваемых множеств, мы можем получить необходимую социограмму

учитывающую положительные, отрицательные, односторонние и взаимные выборы в различных сочетаниях (рис.10).

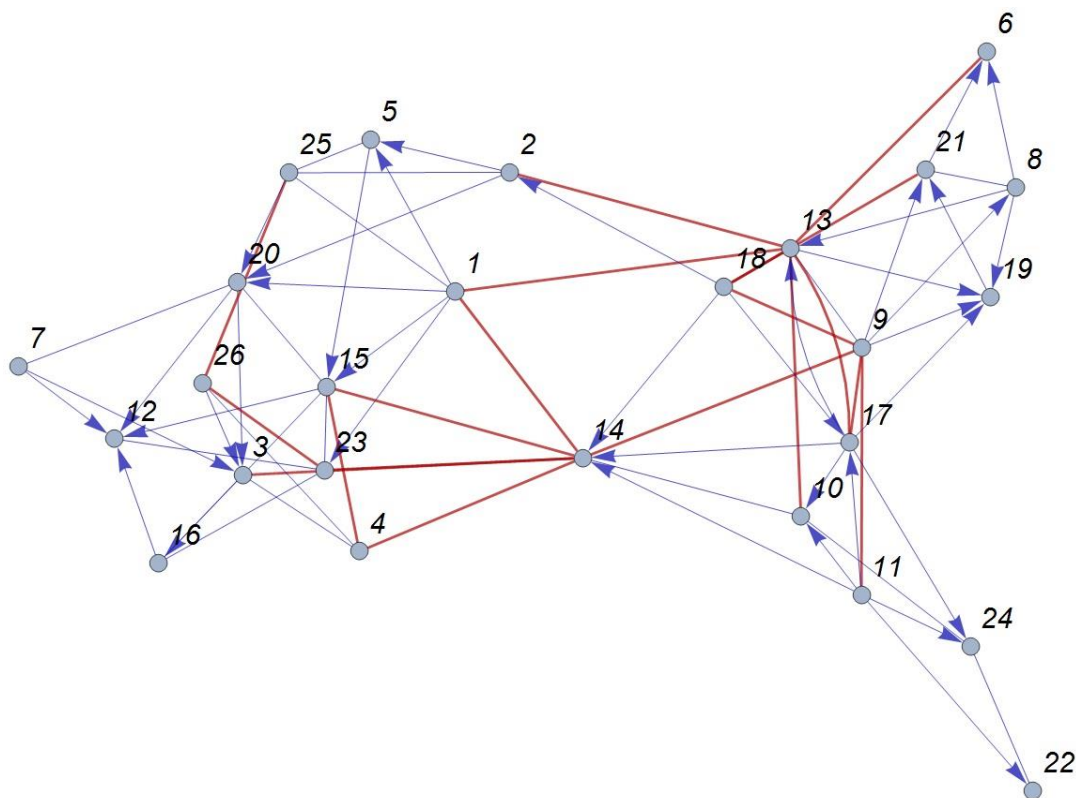


Рис.10. Социограмма учитывающая положительные личные связи и карту конфликтов в деловых отношениях

В приведённой нами модели проведения социометрического исследования показаны возможности применения системы компьютерной математики Wolfram Mathematica для графической обработки полученных результатов. Используя написанную нами программу на языке Mathematica, мы получили возможность автоматизации процесса визуализации необходимых вариантов социограмм в наиболее оптимальном виде. Данная программа хорошо зарекомендовала себя при обработке результатов социометрического исследования в средней общеобразовательной школе, благодаря удобствам и универсальности применения, а так же наглядности различных вариантов получаемых социограмм.

Литература:

1. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах – Изд-во: АСТ, 2010. – 448 с.

2. Морено Я.Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе – М.: Академический проект, 2004. – 320 с.

3. Степанов В.Е., Ступницкий В.П. Психология – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2004. – 576 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Талышева И.А., Хальфутдинова Н.И.

г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Одной из важнейших задач дошкольного образовательного учреждения на сегодняшний день является реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Введение нового стандарта существенно изменяет всю образовательную ситуацию в дошкольном образовательном учреждении, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации среды детского сада. Современное общество характеризуется высокой мобильностью и динамичностью, в котором одним из критериев успешной образовательной деятельности дошкольного учреждения становится возможность активного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Согласно стандарту, для осуществления образовательного процесса педагогу необходимо:

- обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей;
- уметь манипулировать различными формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки традиционных занятий;
- уметь объективно оценивать знания воспитанников на основе методов контроля в соответствии с возможностями детей;
- использовать и апробировать специальные подходы к обучению, для включения в образовательный процесс всех типов воспитанников;

– владеть ИКТ компетенциями [3].

На данном этапе времени, как правило, работа с педагогами строится узкопрофессионально, рассматривается с позиции передачи воспитателям некоторой новой суммы психолого-педагогических знаний, например, о социальной ситуации развития, зоне ближайшего развития, деятельностном подходе и т.д. При этом почти не затрагиваются вопросы воздействия педагогов на самих себя. Последствия такого положения дел: преобладание формального перехода на новые стандарты, неумение понять индивидуальность воспитанников, отсутствие навыков конструктивного взаимодействия с детьми, родителями, коллегами, администрацией, несформированные навыки саморегуляции.

В соответствии с новыми требованиями в системе работы дошкольного образовательного учреждения наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса: воспитанников, родителей и педагогов ДООУ.

Сопровождение — это систематическая профессиональная деятельность, направленная на создание и поддержание благоприятных социально-психологических условий для успешного воспитания, развития и обучения ребёнка, в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями. Необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения воспитанников в детском саду, при которой ребёнок будет выступать субъектом собственной деятельности наравне со взрослыми, то есть будут организованы субъект-субъектные взаимоотношения между всеми участниками образовательной деятельности [1].

Важное место также занимают психическое здоровье детей, создание комфортной и психологически безопасной образовательной среды. На современном этапе развития системы дошкольного образования возникает потребность организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в рамках стандарта на уровне каждого дошкольного образовательного учреждения.

Задача психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса – совместная деятельность всех специалистов по выявлению проблем, затруднений и нарушений в развитии детей и оказанию первичной помощи в преодолении трудностей, а так же в усвоении знаний, взаимодействии с педагогами, родителями и сверстниками.

В основу сопровождения развития ребенка положены следующие принципы:

рекомендательный характер советов сопровождающего;

— приоритет интересов сопровождаемого;

— непрерывность сопровождения;

— мультидисциплинарность сопровождения [2].

Психолого-педагогическому сопровождению дошкольников нужно выделять следующие направления работ:

— обогащение эмоциональной сферы ребенка положительными эмоциями;

— развитие дружеских взаимоотношений через игру, общение детей в повседневной жизни;

— коррекция эмоциональных трудностей детей;

— обучение детей способам выражения эмоций, выразительным движениям;

— расширение знаний педагогов детского сада о различных вариантах эмоционального развития детей, о возможностях преодоления эмоциональных трудностей дошкольников;

— повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса;

— информационно-аналитическое обеспечение;

— оказание психолого-педагогической помощи участникам образовательного процесса [5].

Для психолого-педагогического сопровождения детей педагогу необходимо руководствоваться следующими направлениями:

1. Профилактическое – предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников, разработка конкретных рекомендаций для педагогов и родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.

2. Диагностическое – выявление особенностей психического развития ребенка, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам.

3. Консультативное – оказание помощи воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогам в вопросах развития, воспитания и образования.

4. Развивающее – формирование потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении.

5. Коррекционное – организация работы с воспитанниками, имеющими проблемы в поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики.

6. Просветительско–образовательное формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности детей, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей [4].

Для выявления уровня психолого-педагогического сопровождения проводилось исследование, главным методом которого стало анкетирование и анализ его результатов. Базой исследования выступало МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №51 «Торнакай» города Набережные Челны.

В исследовании принимали участие 15 сотрудников образовательного учреждения.

Вопросы для анкетирования:

1. Что вы вкладываете в понятие «психолого-педагогическое сопровождение»?

2. Назовите участников психолого-педагогического сопровождения в ДОУ.

3. Какую роль играет воспитатель в психолого-педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста?

4. Какими принципами, формами, методами должен пользоваться воспитатель для успешной реализации психолого-педагогического сопровождения детей разного возраста?

5. Как вы думаете, что необходимо педагогу для успешной реализации психолого-педагогического сопровождения в рамках ДООУ?

6. Назовите два наиболее важных, на ваш взгляд, направления работы педагога для успешной реализации психолого-педагогического сопровождения. Обоснуйте свой выбор.

7. Какова приоритетная задача психолого-педагогического сопровождения в ДООУ?

8. Какую роль играют родители в психолого-педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста?

Результаты анкетирования показали, что не все сотрудники дошкольного образовательного учреждения включены в процесс психолого-педагогического сопровождения, некоторые из них не могут вовлечь в данную работу одних из главных субъектов дошкольного образования - родителей воспитанников.

Для улучшения и систематизации психолого-педагогического сопровождения в ДООУ необходимо внедрить модель работы по данному направлению, которая включает в себя следующую деятельность:

Во главу угла педагогического процесса следует поставить принцип диагностики, направленной на выявление психолого-педагогических особенностей развития детей дошкольного возраста, что позволяет получить необходимые данные о развитии личности ребенка и вследствие этого планировать коррекционные мероприятия.

При поступлении ребенка в ДООУ необходимо провести комплексную оценку состояния психического и физического здоровья, выявить его индивидуальные особенности развития, провести анкетирование родителей, проанализировать результаты адаптации.

После чего результаты данного диагностического обследования следует вынести на консилиум с участием заведующей ДООУ, родителей воспитанников, педагогов, медицинских работников. Встречу следует организовать так, чтобы она прошла в доброжелательной обстановке, в атмосфере эмоционального комфорта, где каждому участнику собрания предоставляется возможность высказаться.

Данный разговор необходим для того, чтобы согласовать действия специалистов по коррекционной работе, выработать план работы с ребенком на год, обратить внимание родителей на проблемы развития, заручиться их поддержкой, выработать комплекс мероприятий в домашних условиях.

После проведения консилиума необходимо систематическое наблюдение за детьми в разных видах деятельности и постоянная фиксация результатов данных наблюдений, осуществление мониторинга результативности психолого-педагогической деятельности, планирование индивидуальной работы с детьми через выстраивание индивидуальных личностно-ориентированных образовательных программ.

При планировании индивидуальной работы воспитателям рекомендуется определять конкретную цель, задачи и содержание индивидуальной работы, на основании выявления причин и факторов риска, выбирать необходимые формы и методы работы с учетом психологических особенностей ребёнка.

Сведения о физическом состоянии ребенка могут быть занесены в карту индивидуального наблюдения. По этой аналогии разрабатывается карта индивидуального развития ребёнка, в которой систематизируются все наблюдения и рекомендации специалистов, динамика развития ребёнка.

По окончании курса реабилитационных и оздоровительных мероприятий оцениваются результаты реализации индивидуальной программы на очередном консилиуме.

Таким образом, при внедрении в жизнь дошкольного образовательного учреждения данной модели взаимодействия будет проводиться осмысленная и целенаправленная работа, все участники алгоритма психолого-педагогического

процесса будут вовлечены в данную деятельность и решать задачи на своем уровне.

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. - СПб., 2003.
2. Михайлина М.Ю. Психическое здоровье как основа модернизации образования Материалы III Всероссийского съезда психологов. - СПб., 2003.
3. Монгуш О.О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста. — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 59-62.
4. Сафонова О.А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении. — М.: Просвещение, 2011. — С. 96-98.
5. Шипицына Л.М., Казакова В.И., Жданова М.А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. — М.: Владос, 2003.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ ДЕТСКИХ САДОВ

Фасахова Г.З.

г. Нижнекамск, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад общеразвивающего вида № 86»

Педагогический коллектив - достаточно сложная социальная система, в которой сотрудничают люди с самыми различными индивидуальными чертами, темпераментами, характерами. Важнейшая роль в формировании психологического климата в коллективе отводится руководителю.

В исследованиях А.А. Ершова, А.В. Филиппова, А.Г. Ковалёва, Б.Д. Парыгина, В.В. Бойко, В.Н. Панферова, В.С. Кузьмина, В.Ф. Рубахина, Г.Л. Моченова, Г.П. Смоляна, К.К. Платонова, М.Н. Ночевника, Н.В. Гришиной, С.К. Рощина, Р.З. Галимовой и др. изучен социально-психологический климат коллектива и факторы на него влияющие.

Эмпирическое исследование выявило, что наиболее эффективным стилем руководства директивный (38,25%). В этих коллективах большое количество сотрудников отметили о благоприятном психологическом климате (52%). Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой выявил, что большинство сотрудников имеют низкую степень удовлетворенности (40%).

Статистический анализ полученных результатов выявил, что наибольшее количество связей в корреляционном исследовании имеет директивный компонент: обратно пропорциональные связи с попустительским компонентом (-0,38), с коллегиальным компонентом (-0,45) и прямо пропорциональные связи с психологическим климатом (0,46) и с удовлетворенностью (0,50).

Это свидетельствует о том, что чем более заведующие детскими садами проявляют централизацию руководства и доминирование единоначалия, тем более активное участие руководителя в управлении коллективом и распределение полномочий, инициативы и ответственности между руководителем и заместителями, руководителем и подчиненными. Это приводит к большей удовлетворенности работников детского сада своей работой.

Попустительский стиль управления имеет 2 обратно пропорциональные связи с директивным стилем (-0,38) и с коллегиальным (-0,64) и 2 прямо пропорциональные связи с психологическим климатом (0,39) и удовлетворенностью (0,41). Таким образом, отсутствие активного участия руководителя в управлении коллективом влияет на степень благоприятности психологического климата в коллективе, которые складываются между работниками, и в то же время работники удовлетворены своим трудом.

Коллегиальный компонент имеет обратно пропорциональные связи с директивным компонентом (-0,50), с попустительским компонентом (-0,39) и с психологическим климатом (-0,48). То есть, можно сказать, что чем более руководители проявляют требовательность и контроль в сочетании с инициативным и творческим подходом, тем меньше стремления к власти,

уверенности в себе, склонность к жесткой формальной дисциплине, большая дистанция с подчиненными, нежелание признавать свои ошибки.

При межгрупповом сравнении (по Стьюденту) были обнаружены различия при попустительском стиле управления психологический климат в коллективе значимо отличается, чем при директивном стиле управления, значимыми являются ($t = 2,381$; $p \leq 0,0001$). Так же различия есть и в удовлетворенности трудом работников ($t = 2,421$; $p \leq 0,0001$) в пользу директивного стиля управления. Таким образом, при директивном стиле управления возрастает уровень благоприятного психологического климата и удовлетворенности трудом работников.

Литература:

1. Галимова Р.З. Влияние профессионального стажа на психологический климат в педагогическом коллективе // Концепт: Самоопределение учащейся молодежи: проблемы и перспективы. – 2015.

2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебник.– СПб.: Питер, 2006. – 508 с.

3. Кардашов В. Мотивация персонала: теория и практика. // Человек и труд – 2002. – №10. – С.80. – 83.

4. Минахметова А.З. Психодиагностическая составляющая профессиональной деятельности учителя // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 01.

БАЛАЛАРГА МИЛЛИ ТӘРБИЯ БИРҮ

Фаттахова Ә.Ә.

Татарстан Республикасы, Менделеев муниципаль районы “Песәй урта гомуми белем бирү мәктәбе” муниципаль бюджет гомумбелем бирү учреждениесе

Халкыбыз: “ Үгет-нәсыйхәт – бездән, әдәп белү – үзеңнән”, - дип бик дәрәс әйткән. Иң асыл рухи-әхлакый кыйммәтләр, дәрәс яшәү кануннары ислам тәғлиматында һәм татар халкының тәрбия тәҗрибәсендә тупланган.

Тормышта очрый торган куркыныч гамәл-вакыйгалардан, явызлыклардан

гыйбрэт ала белмэгән, мондый тормыш рәвешенә эхлаксызлык сазлыгына бату икәнлеген аңламаган кеше үзен бәхетсез тормышка дучар итә, нәсел-ыруын пычрата, ата-бабаларының бай рухи мирасын юкка чыгара. Бу, үз чиратында, милләтнең, халыкның, ил-жирнең тотрыклы үсешенә тискәре йогынты ясый.

Мәктәптә милли тәрбия процессы – гажәп катлаулы, кешелек жәмгыятенә ижтимагый, икътисадый, сәси, педагогик һәм психологик шартларына бәйлә күренеш. Милли яшәешкә юнәлеш бирүче милли тәрбия системасын ачыклаганда, күренекле педагоглар Р.Фәхрәддин, К.Насыри, Г.Баруди, М.Х.Корбанғалиев, М.И.Мәхмүтов, В.С.Казыйханов хезмәтләре нигез итеп алынды. Бүген дә милли мәгариф өчен кыйммәтен югалтмаган бу педагогик хезмәтләр эшнә максатчыл һәм нәтижәле итеп оештырырга зур этәргеч. Галимнәрнең өйрәтүләре бүгенгә заман таләпләренә аваздаш.

Милли тәрбия бирү нигездә дүрт юнәлештә алып барыла:

1. Укучыларны кешелек жәмгыятенә эхлакый нигезләре булган гомумкешелек кыйммәтләре белән таныштыру, аларның асылын аңлату, таныту.

2. Укучыларда жәмгыяттә мөнәсәбәт нормалары булган гомумкешелек сыйфатларын формалаштыру.

3. Укучыларда милләт буларак яшәүнең төп шарты булган милли үзән формалаштыру.

4. Укучыларның үз милләтенә хас уңай сыйфатларга ия булуы.

Дәрәсләрдән тыш тәрбия эшләре алып бару — балаларга төп белем бирүнең, аларны шәхес буларак үстерүнең аерылгысыз бер өлеше.

Мәктәп яшь буынга белем һәм тәрбия бирүдә халыкның милли традицияләренә нигезләнгәндә генә үзенең тәрбияви һәм белем бирү бурычларын уңышлы хәл итә ала.

Тәрбия планының төп максаты — тормышка һәр яктан әзерлекле, камил, үз милләтенә, матди һәм рухи байлыklarын арттыручы, туган халкының киләчәген кайгыртучы шәхес тәрбияләү.

Бурычлары:

халкыбызның милли үзәнчәлекләрен, күркәм сыйфатларын, йола-

гадәтләрен, гаилә этикасын кече яшьтән үк төшендереп, укучыларны өлкәннәр үрнәгендә тәрбияләү, буыннар бәйләнешен тәмин итү;

әхлакый сыйфатлар тәрбияләү, балаларны кешеләр белән аралашу кагыйдәләренә өйрәтү, югары әдәп, әхлак сыйфатлары булдыру; ижади сәләт һәм милли үзәк формалаштыру;

туган телебез, мәдәниятебез үсеше өчен җаваплылык хисе булдыру;

йолалар нигезендә сәламәт яшәү рәвешен пропагандалау.

Төп принциплары:

сыйныфта гуманитарлык мөнәсәбәтләре урнаштыру;

халыкчанлык;

укучыларның белем дәрәжәсен арттыру һәм ижади фикер йөртү сәләтен үстерү;

балаларда гомумкешелек кыйммәтенә аңлы караш тәрбияләү;

ижтимагый активлыкны үстерүгә юнәлеш бирү;

эзлекле һәм даими тәрбия бирү.

Халкыбызның алдагы көне, язмышы бүгенге балаларны, яшьләргә тәрбияләү белән бәйләнгән. Тәрбия эшендә катлаулы, әлегә хәл ителмәгән мәсьәләләр шактый күп. Бүген без укучыларны туган телдә укырга һәм язарга өйрәтү белән генә чикләнмичә, һәр яклап камил шәхес тәрбияләүнең бер юнәлеше булган милли культура формалаштыру, халкыбызның милли-мәдәни рухын сәндәрү юнәлешендә эшлибез.

Әдәплелек, тыйнаклык, намуслылык, башкаларга хөрмәт белән карау кебек әхлакый сыйфатлар һәт милләт кешесенә дә хас. Милли культура формалаштыруда иң мөһиме – халык традицияләренә, гореф-гадәтләренә нигезләнеп, әхлаклылык сыйфатлары тәрбияләү.

Укучыларда милли мәдәният турында бербөтен күзаллау булдыру – туган телеңне белү һәм шул телдә аралашу; халык авыз ижатын – әкиятләр, мәкаль-әйтемләр, табышмаклар, бишек җырларын белү; шигырьләр, җырлар өйрәнү; халыкка хас әдәп кагыйдәләрен, туган як табигатен, милли халык уеннарын белү дигән сүз.

Тотрыклы (толерант) шәхес тәрбияләү – ул укучыларда башка милләт кешеләренә, аларның мәдәниятенә уңай мөнәсәбәт булдыру дигән сүз. Без балаларда үз халкыбызга, үз илебезгә мөхәббәт тәрбияләү белән генә чикләнмичә, кайда яшәүләренә һәм нинди милләт кешеләре булуга карамастан – барлык халыкларны, аларның мәдәниятен, горөф-гадәт, традицияләрен хөрмәт итәргә, табигатьне яратырга өйрәтәбез, гомумкешелек кыйммәтләре белән таныштырабыз. Үз мәдәниятләре белән беррәттән, укучылар башка халыкларның да мәдәниятен, телен белергә тиеш.

Педагог-галим В.Казыйхановның сүзләрен искә төшерик: “ Өгәр укучы-тәрбияче белән бала өчпочмакның ике ягын тәшкил итсә, өченче – таянып торган ягы - ата-ана”. Мин аның бу фикере белән тулысынча килешәм. Кеше гамәлләренә эхлакый сыйфатларына бик яшьли нигез салына. Гаделлек, хезмәт сөючәнлек, кыюлык кебек уңай сыйфатлар яшәтән үк эхлакый гадәтләр буларак тәрбияләнгәндә генә, кешенең гомерлек ышанычлы юдашына әйләнәчәк. Бала кечкенәдән үк үз-үзенә хезмәт күрсәтү һәм билгеле бер режимны үтәү бурычларын, нәрсәне эшләргә ярый, нәрсәне ярамый икәнлеген белергә тиеш. “ Кем дә булса, башкаларның гаепләрен тикшергәнче, беренче чиратта үзгә булган кимчелекләрне бетерергә, үзгә яхшы итеп тәрбияләргә тырышсын”, - ди галим.

Балаларга дәрәс тәрбия бирүдә ата-ананың абруе көчле. Аларның шәхси үрнәгә генә балаларның мөхәббәтен яулый ала. Шуңа күрә ата-аналар дәрәс тәрбияне иң беренче чиратта үзләреннән башларга тиеш. “ Гыйлем вә тәрбия орлыкларын хәзер ихлас вә мөхәббәт илә чәчсәгез, киләчәктә файдалы җимешләренә дә үзегез җыярысыз”, - ди Р.Фәхрәддин.

Яшь буыңга дәрәс тәрбия бирү вазыйфасына һәр ата-ана җитди һәм җаваплы карарга тиеш. Ә моңа тиешле педагогик белем алу, тәрбия бирү чараларын белү, үтәү нәтижәсендә генә ирешергә мөмкин. Ә мәктәп менә шул зур вазифаны башкара ала. Бу юнәлештә түбәндәге темаларга ата-аналар җыелышлары, кичәләр һ.б. үткәрәбез.

1. “Тәрбиядә ата йогынтысы”.

2. “Алтыннан да кыйммәтле, ожмах нигъмәтләреннән дә кадерле булган нәрсә – тәрбияле баладыр”.

3. “Ни чәчсәң – шуны урырсың”.

4. “ Кыз балалар, ир балалар тәрбиясе бер-берсеннән нәрсә белән аерыла?”

5. “Укучы нинди шәкерт әдәпләрен үтәргә тиеш”.

6. “Ата-ана әдәпләре”.

7. “Гаилә учагы нинди булырга тиеш”.

8. “Хатын-кыз – дөнъяның тоткасы”.

9. “Изге балалар күктән төшмиләр”.

10. “Ата-ананың олуг бурычы”

В. Казыйхановның “Әхлак дәрәсләрен”, Р.Фәхрединнең “ Балаларга үгет-нәсыйхәт” исемле китапларны класс сәгәтләрендә даими кулланам. Класс житәкчесе буларак төп максатым – укучыларда халкыбызның буыннан буынга күчеп килгән әхлакый сыйфатларын тәрбияләү. Класс сәгәтенең эчтәлегенә бәйләп, тормышта очрый торган гыйбрәтле мисаллар китерү, аларга бергәләп аңлатма бирү, укучыларны жәлеп итә торган алымнар куллану, уңай нәтижәгә китерер, дип уйлыйм.

Тәрбия сәгәтләрендә әдәпләлек сыйфатларын аңлату белән генә чикләнмичә, әхлак кагыйдәләрен үтәү гадәтләре тәрбияләү өчен гаиләдә дә, мәктәптә дә тиешле шартлар булдыру бик мөһим.

Яшь буынга белем һәм тәрбия бирү ил тормышының өстенлекле өлкәсенә әверелә бара, яшьләргә тәрбияләүгә юнәлтелгән федераль һәм республика программалары гамәлгә ашырыла. Әлбәттә, аларны сыйныф житәкчеләре катнашыннан башка тормышка ашыру мөмкин түгел. Чөнки алар, мәктәптә үз фәннәре буенча белем бирүдән тыш, укучылар белән төрле чаралар үткәрә, балаларның психологик үзенчәлекләрен өйрәнә, уй-фикерләрен белә, эти-әниләре белән тыгыз элемтәдә тора. Укучыларның социаль әһәмиятле эшчәнлеген оештыруда нәкъ менә сыйныф житәкчеләренең һөнәри осталыгы таләп ителә.

Сыйныф житәкчеләренә тәрбия эшен оештыруда, эзлекле планлаштыруда “Сыйныф житәкчесе календаре”н кулланабыз. Ул укучыларга сыйфатлы белем бирү, аларның физик һәм әхлакый сәламәтлеген ныгыту, яшь буынны интеллектуаль яктан тәрбияләү һәм үстерү, укучылар үзидарәсе һәм балалар хәрәкәте эшчәнлеген оештыру, милли, рухи, гранданлык һәм патриотик тәрбия, гаилә тәрбиясе бирү проблемаларын үз эченә ала.

Кулланган әдәбият:

1. “Мәгариф” журналы, 2016, №3
2. “Гаилә һәм мәктәп” журналы, 2015, №9
3. Ш.Ш. Жәләлиев “Милли тәрбия нигезләре”

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Хайрутдинова А.Р.

г. Нижнекамск, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №13» НМР РТ

Профессор К. Чернисс в своей статье «Профессиональное выгорание: беспокойство за работников и боссов растёт» говорит о том, что большая ответственность за развитие выгорания в коллективе лежит на руководителе, потому что существуют такие рабочие места и ситуации, которые просто созданы для выгорания. К числу таких профессий относится профессия педагога [5].

Проанализируем деятельность педагога с точки зрения наличия факторов, провоцирующих эмоциональное выгорание. Сделаем это с опорой на схему, предложенную Орлом В.Е. в 2001 году (Таблица 1) [4].

Таблица 1

Факторы, провоцирующие эмоциональное выгорание

Индивидуальные факторы	Организационные факторы
Социально-демографические: - возраст, пол - уровень образования, стаж работы	Условия работы: - рабочие перегрузки - дефицит времени - продолжительность рабочего

- семейное положение	дня
Личностные особенности:	Содержание труда:
- выносливость	- число клиентов
- локус контроля	- острота их проблем
- стиль сопротивления	- глубина контакта с клиентом
- самооценка	- обратная связь
- нейротизм (тревожность)	Социально-психологические:
- экстраверсия	- взаимоотношения в организации
	- отношение к объекту труда

Рассмотрим сначала группу организационных факторов.

Условия работы. Основной упор в изучении этих факторов был сделан на временные параметры деятельности и объема работы. Практически все исследования дают сходную картину, свидетельствующую о том, что повышенные нагрузки в деятельности, сверхурочная работа продолжительность рабочего дня стимулируют развитие выгорания.

Профессия педагога подпадает под эти параметры: так, очень низкая оплата труда, не обеспечивающая нормального существования (практически все исследования подтверждают, что недостаточное вознаграждение, денежное или моральное, или его отсутствие способствуют возникновению выгорания), сверхурочная работа, работа по две смены, заменяя отсутствующего в какой-либо группе воспитателя, а значит, повышенные нагрузки. Это нередко приводит к фрустрации, тревожности, эмоциональному опустошению как предпосылке различных психических заболеваний [2].

Содержание труда. Данная группа факторов включает в себя количественные и качественные аспекты работы с воспитанниками: их количество, частоту обслуживания, степень глубины контакта. Так в работе воспитателя, большое количество воспитанников в группе, может привести к недостатку элементарного контроля, что будет являться главным фактором, способствующим выгоранию. Так же не секрет, что педагогам в настоящее

время все чаще приходится иметь дело с детьми из социально-неблагополучных семей, острота проблем этих детей обычно способствует возникновению выгорания. Наиболее выпукло показано влияние этих факторов в тех видах профессиональной деятельности, где острота проблем клиентов сочетается с минимизацией успеха в эффективности их решения. В педагогике это могут быть группы коррекции, где при максимальном вложении усилий со стороны педагога, результат может оказаться не самым высоким. При этом отмечается, что любая критическая ситуация с воспитанником, независимо от ее специфики является тяжким бременем для педагога, отрицательно воздействуя на него и приводя, в конечном итоге, к выгоранию.

Социально-психологические факторы. Существует взаимосвязь между данной характеристикой и выгоранием. Данная зависимость может быть обусловлена спецификой самой деятельности. Так педагоги, характеризующиеся наличием опекающей идеологии во взаимоотношениях с воспитанниками, а так же не использующие репрессивную и ситуационную тактики, демонстрируют высокий уровень выгорания. С другой стороны, атмосфера в коллективе детей и их отношение к воспитателю и педагогическому процессу могут провоцировать возникновение выгорания у педагогов. В частности, отмечается, что капризы, непослушание детей вызывают у воспитателей выгорание.

Маркова А.К. говорит о том, что для работы педагога характерны: информационный стресс, возникающий в ситуациях информационных перегрузок, когда человек не справляется с задачей, не успевает принимать верные решения в требуемом темпе при высокой степени ответственности за их последствия; и эмоциональный стресс, когда под влиянием опасности, обид возникают эмоциональные сдвиги, изменения в мотивации, характере деятельности, нарушения двигательного и речевого поведения [3].

Рассмотрим теперь индивидуальные факторы. В эту группу включены социально-демографические и личностные особенности.

Из всех социально-демографических характеристик наиболее тесную связь с выгоранием имеет возраст и стаж. Причинами спада профессиональной деятельности педагога старшего возраста, так называемый «педагогический кризис» можно назвать:

- стремление педагога использовать новые достижения науки и невозможность их реализовать в сжатые сроки обучения и воспитания; несоответствие ожидаемого результата и фактического;

- возникновение и развитие излюбленных приемов, шаблонов в работе и осознание того, что нужно менять сложившуюся ситуацию, но как менять – неизвестно;

- возможность изоляции педагога в педагогическом коллективе, когда его поиски, инновации не поддерживаются коллегами, что вызывает чувство тревоги, одиночества, неверия в себя.

Большая часть педагогов справляется с кризисом, но частично он может оказывать влияние на развитие выгорания.

Что касается зависимости эмоционального выгорания и пола, то феминизированность профессии воспитателя имеет целый ряд отрицательных моментов. Среди них повышенная, в сравнении с мужчинами, – в три раза – заболеваемость психическими болезнями, высокая «стрессированность», вызываемая бытовыми неурядицами из-за не меньшей загруженности работой по дому, недостаточности внимания, уделяемого домочадцам и т.п.

Личностные особенности. Более всего риску возникновения синдрома эмоционального выгорания подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе. В их представлении настоящий педагог – это образец профессиональной неуязвимости и совершенства. Входящие в эту категорию личности ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и частной жизнью.

Люди, мотивированные на выбор педагогической специальности, обладают слабой, лабильной и активированной нервной системой, социальной направленностью интеллекта, направленностью на группу и социальной

ориентацией на совместную деятельность. На наш взгляд, данные личностные характеристики могут способствовать развитию выгорания [1].

Так какова же основная причина развития эмоционального выгорания – личностные черты или характеристики профессиональной деятельности? Выгорание – результат несоответствия между личностью и работой. Увеличение этого несоответствия повышает вероятность возникновения выгорания.

Личностные характеристики людей, входящих в профессию педагога, так же как характер профессиональной деятельности, играют не последнюю роль в формировании синдрома эмоционального выгорания [4].

Таким образом, на основании вышесказанного, мы видим, что профессия педагога может быть отнесена к разряду стрессогенных, требующих от него самообладания и саморегуляции. Проявления стресса в работе педагога разнообразны и обширны. Так, в первую очередь выделяются фрустрированность, тревожность, изможденность, депрессия, эмоциональная ригидность и эмоциональное опустошение – это цена ответственности, которую платит педагог.

По данным социально-демографических исследований труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда: по степени напряженности нагрузка педагога в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, т.е. тех, кто непосредственно работает с людьми.

Литература:

1. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов. – М.: Учитель, 2014. – 124 с.
2. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. – Новосибирск: Наука, 2011. – 264 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 2016. – 308 с.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. – М.:

Педагогика, 2014. – 218 с.

5. Чернисс К. Профессиональное выгорание: беспокойство за работников и боссов растет // Психология. – 2014. – №4. – С.19-24.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Холуева К.А.

г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Успехи в обучении и воспитании детей определяются множеством факторов, каждый из которых является достаточно весомым, и пренебрежением этими факторами неизбежно ведет к неудаче. Важным фактором в обучении и воспитании, а также в развитии детей является сам педагог, который берет на себя роль учителя и воспитателя.

Профессиональный педагог – это единственный человек, который большую часть своего времени отводит на обучение и воспитание детей. Остальные взрослые люди, включая родителей ребенка, заняты своими профессиональными проблемами и домашними заботами и не могут много времени уделять детям. Если бы обучением и воспитанием детей не занимались педагоги, то через несколько поколений общество прекратило бы свое развитие. Новое поколение людей оказалось бы просто недостаточно подготовленным для того, чтобы поддерживать социальный, экономический и культурный прогресс.

В современном цивилизованном обществе педагог является фигурой, которая требует особого внимания и там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь страдают дети, причем потери, которые здесь возникают, обычно невозможны. Это требует от общества создания таких условий, чтобы среди учителей и воспитателей оказались люди, которые наиболее подготовлены интеллектуально и морально к работе с детьми, а это по плечу далеко не каждому человеку [1].

Интерес к личности педагога отражен в желании изучать различные аспекты педагогической деятельности, в том числе и психологических особенностей самой личности учителя. Современные исследователи выделяют трехчленную структуру готовности к любой профессиональной деятельности, состоящую из физиологического, профессионального и личностного компонентов [2]. Как главные, так и второстепенные требования относятся к психологии деятельности и общения педагога, к его способностям, знаниям, умениям и навыкам, полезным для обучения и воспитания детей [3].

Профессиональные характеристики учителя педагогической деятельности проявляются в их совокупности, поскольку учитель как личность, активно действующий субъект педагогического взаимодействия – это целостная сложная система.

Особенно значимыми являются такие качества педагога, как готовность к пониманию психических состояний учеников и сопереживанию, то есть эмпатия и потребность в социальном взаимодействии.

Целью исследования выступило желание изучить эмпирическим путем профессионально значимые качества у педагогов и студентов.

Исследуя личностные компоненты педагогов при помощи методики «Способность педагога к эмпатии», были получены следующие данные:

- у современных педагогов в сильной мере развито такое личностное качество как эмпатия. Исследуемые результаты диагностики педагогов, представленные в исследовании в роли респондентов, на достоверном уровне позволяют сделать выводы о том, что испытуемые обладают развитым умением чувствовать, распознавать и предвидеть эмоциональное состояние, выражать свое сочувствие в действиях, позитивным видением окружающих;

- у них развита позитивная система отношений к другим, преобладает направленность на партнера по общению, умение выслушать точку зрения каждого. Педагоги умеют быстро ориентироваться во взаимоотношениях с людьми, без затруднения находят общий язык в разнообразных ситуациях, пользуются симпатией, стремятся к демократическому стилю управления;

- исследуемые педагоги обладают совокупностью личностных и профессиональных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Фундаментом успешной педагогической деятельности является обучение в педагогическом ВУЗе. В процессе получения высшего образования будущих педагогов готовят к профессиональной деятельности; формируют у них профессионально значимые качества, правильное представление о профессии педагога.

Литература:

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.,1998.
2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого- социальный институт, 1998.- 200 с.
3. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. - М.: ВЛАДОС, 1998.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Цыганова В.В.

г. Набережные Челны, Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Камский строительный колледж имени Е.Н. Батенчука»

Здоровьесберегающие образовательные технологии – качественная характеристика любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», это совокупность приемов, принципов и методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения, воспитания и развития задачами здоровьесбережения (Н.К. Смирнов).

Целью здоровьесберегающих технологий является сохранение и укрепление здоровья учащихся.

Главная задача реализации здоровьесберегающих технологий – это организация образовательного процесса, при которой обучение, развитие и воспитание студентов не сопровождается нанесением ущерба их здоровью.

Здоровьесберегающие технологии подразделяются на следующие группы:

1. Медико-гигиенические технологии (МГТ) к которым относятся обеспечение гигиенических условий в соответствии с рекомендациями СанПиНов. Медицинский кабинет колледжа оказывает неотложную помощь, следит за динамикой здоровья учащихся и за своевременным прохождением флюорографии, организует проведение прививок и профилактические мероприятия в преддверии эпидемий (гриппа). Данные мероприятия периодически проводятся в нашем учебном заведении.

2. Физкультурно-оздоровительные технологии (ФОТ) направлены на физическое развитие занимающихся, которое реализуется на уроках физической культуры и в работе спортивных секций - волейбол, баскетбол, футбол.

В течение всего учебного года в колледже проводятся спартакиады по следующим видам спорта: волейбол, баскетбол, мини-футбол, легкая атлетика, настольный теннис, лыжный спорт, национальная борьба куряш, ГТО. Проводятся внутри колледжные соревнования, по результатам которых сборные команды колледжа принимают участие в городских, региональных, зональных и республиканских соревнованиях. Три раза в год проводятся дни здоровья. Вся работа направлена на вовлечение большего числа студентов в здоровый образ жизни.

3. Экологические здоровьесберегающие технологии (ЭЗТ). В данном направлении в колледже проходят субботники по очистке прилегающей территории и аудиторий, проводятся конкурсы плакатов на экологические темы, пишутся рефераты, в аудиториях и рекреациях посажены цветы, проводятся семинары на экологические темы.

4. Технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности (ТОБЖ) реализуют специалисты по охране труда и МЧС. Грамотность студентов по этим вопросам обеспечивается изучением курса ОБЖ. По данному направлению с педагогами и студентами периодически проводят инструкции и обучения. В начале учебного года и перед каникулами повторяют правила дорожного движения, а также проходят практические учения по их действию при чрезвычайных обстоятельствах такие, как эвакуация при пожарной тревоге, действия студентов при захвате заложников. Проводились лекции представителями МЧС по оказанию помощи людям, оказавшимся в трудных чрезвычайных обстоятельствах.

5. Здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) подразделяются на три подгруппы:

- организационно-педагогические технологии (ОПТ), определяющие структуру учебного процесса, частично регламентированную в СанПиНах, способствующих предотвращению состояния переутомления, гиподинамии;

- психолого-педагогические технологии (ППТ), связанные с непосредственной работой учителя на уроке, воздействием, которое он оказывает все 90 минут на своих студентов;

- учебно-воспитательные технологии (УВТ), которые включают программы по обучению их грамотности в вопросах здоровья и формированию культуры здоровья учащихся, формированию мотивации на ведение здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, воспитании ответственности за свое здоровье и здоровье своих близких, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со студентами после уроков, просвещение их родителей.

По данному направлению в колледже проводятся семинары, пишутся рефераты и доклады, оформляются стенды с плакатами о формировании здорового образа жизни. Проводят конкурсы плакатов о вреде наркомании и курения, которые призывают к отказу от вредных привычек и ведению активного здорового образа жизни. Эти виды работ активизируют студентов,

вносят новизну, побуждают к исследованию, воспитывают правильное отношение к своему здоровью и окружающей среде.

Социально адаптирующие и личностно-развивающие технологии (САЛРТ) включают технологии, обеспечивающие формирование и укрепление психологического здоровья учащихся, повышение ресурсов психологической адаптации личности. Эта программа реализуется совместными внеурочными мероприятиями, такими как, подготовка к праздничным концертам, организации различных конкурсов, викторин и олимпиад, где совместная работа студентов приводит к творческим, познавательным и дружеским отношениям в коллективе.

Лечебно-оздоровительные технологии (ЛОТ) составляют самостоятельные медико-педагогические области знаний: лечебную педагогику и лечебную физкультуру, воздействие которых обеспечивает восстановление физического здоровья студентов. К сожалению, лечебная физкультура в нашем колледже не развита.

Задача педагогов – следить, чтобы все светильники в аудиториях были исправны, недопустимо также, чтобы в рабочем состоянии люминесцентные лампы жужжали, даже слабо. Температура воздуха в рабочем помещении во многом определяют как психофизиологическое состояние организма, так и риск ухудшения здоровья. В течение урока температура в аудитории может повышаться на несколько градусов, при этом резко ухудшается и качество воздуха, в результате происходит ощущение дискомфорта, уменьшение работоспособности, нарастание утомления. Поэтому на каждой перемене преподавателю необходимо интенсивно проветривать помещение в отсутствие студентов.

Обязательным элементом урока являются физкультминутки. Преподаватель может провести физкультминутку в начале урока (когда в аудитории свежий воздух, а студенты пришли на урок, утомленные после 3 или 4 пары) или 1 раз в середине урока. «Золотое правило»: если студент отказывается участвовать в этом виде деятельности, то преподаватель не

должен заставлять его выполнять упражнения. Хотя студенты с удовольствием участвуют в проведении разминки. В нашем учебном заведении совместно с преподавателем физической культуры подобраны специальные упражнения для расслабления соответствующих групп мышц, а для сохранения зрения проводится гимнастика для глаз.

Задача педагогов – по возможности минимизировать стрессы студентов и не наносить им психологические травмы, а также привить им любовь к здоровому образу жизни, отказавшись от вредных привычек.

Литература:

1. Гараева Е.А. Здоровьесберегающие технологии в профессионально-педагогическом образовании // Профессиональное обучение, профиль «Правоведение и правоохранительная деятельность» - Оренбург, 2013.
2. Ананьев П.Б. Влияние на здоровье детей основных факторов, формирующих среду обитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – М., 2000. – 22 с.
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – 2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2006. – 320 с
4. Тихомирова Л.Ф. Деятельность учреждений образования по охране и укреплению здоровья детей. – Ярославль, 2001. – 76 с.
5. Франкл В. Психотерапия на практике. – СПб., 2001. – 256 с.

ТВОРЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Чалдаева Н.М., Халикова Н.Г.

г. Казань, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская музыкальная школа №26 им. В.М. Гизатуллиной»

В педагогической деятельности дополнительного музыкально-эстетического образования важную роль играют психологические аспекты. Процесс обучения и воспитания имеет положительную тенденцию только при

учете особенностей современной социокультурной среды, в которой выросло новое поколение. Педагогу важно учитывать особенности и специфику познавательной деятельности ребенка, его интересов и устремлений, а также мотивационную составляющую его обучения.

На первый план выходят такие гуманистические принципы обучения, как право каждого ребенка на получение образования с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей, признание интересов ребенка, поддержка его успехов и создание условий для его самореализации – в подтверждении слов выдающегося польского педагога, врача и психолога XX века Януша Корчака о «праве ребенка быть тем, кто он есть». Необходим психологический комфорт всех субъектов образовательного педагогического процесса, коллективное сотворчество, создание благоприятного психолого-педагогического климата для реализации индивидуальных способностей обучающихся. Музыка - это исключительное средство психофизического воздействия, ключ к сердцу и душе ребенка. Во время живого музыкального исполнения музыки мы можем наблюдать процесс, когда действие психических энергий участников этого творческого процесса активизирует потенциал человека, пробуждает жажду к действию, к творчеству, усиливает жизненную энергию и является сильнейшим мотивационным средством для дальнейших успехов в обучении. Из четырех типов «воспитывающей среды» на современном этапе Януш Корчак особо выделяет «творческую», характеризующуюся свободой и активностью. Особенно это актуально для учащихся музыкальных школ, где для развития творческой личности оптимальной средой является творческая образовательная среда. Именно в творческой среде формируется личность ребенка, которая характеризуется активностью освоения новых знаний, высокой самооценкой, открытостью и свободой в выборе результативных действий. Таким образом, творческая образовательная среда – это огромный потенциал для обеспечения личностного саморазвития ребенка.

Целью обучения ребенка является его самореализация в социокультурном пространстве. Важно, чтобы он применял свои знания и навыки на практике,

получая от этого радость и удовлетворение. Педагог должен воспитать не только грамотного музыканта, но сформировать его духовно-нравственные жизненные устои. На данном этапе образовательного процесса для изменения мотивации познавательной деятельности школьников необходимы новые учебные технологии и методы обучения, способные дать новый толчок для повышения заинтересованности учащихся и увеличения их познавательного потенциала.

В ДМШ № 26 им. В.М. Гизатуллиной одним из главных приоритетов в работе является интеграция учебной, просветительской и концертной деятельности учащихся, что является стимулом развития у них активной жизненной позиции, инициативы и умения ориентироваться в нарастающем потоке информации. Посредством концертной, просветительской деятельности или просто творческого общения, ученик воздействует на социум эмоционально, нравственно, духовно. Большую роль играет концертно-исполнительская деятельность ученика: здесь важен контакт со слушателем, но еще более важным является непосредственная реакция слушателей, которая, в свою очередь, воздействует на исполнителя. Это мотивирует ученика на новые творческие успехи. Музыка – не только предмет искусства, но и средство коммуникации.

Состояние творческого подъема во время музыкальной деятельности проявляется у музыканта на разных уровнях: эмоциональном, социальном, физическом и духовном. Причем, состояние творческого подъема в процессе музыкальных занятий возникает не только от удачного исполнения, но и от усилий по преодолению какой-либо трудности в процессе музыкальной деятельности. И тут важна роль преподавателя. Опытный педагог, владея большой базой педагогических методов, технологий, обладающий творческим потенциалом, создает благоприятные условия для процесса обучения, выполнения творческих задач, а перед выступлением настраивает юного музыканта на положительные эмоции, поддерживает и воодушевляет. Таким образом, обучение закрепляет положительную психическую доминанту от

занятия к занятию. Зачастую музыкантам, как и всем творческим личностям, свойственны определенные психофизиологические особенности нервной системы: высоко развитая эмоциональность, высокая чувствительность, состояние тревожности. Стимулирование и развитие у учащихся состояния творческого подъема, как осознанной мотивации, способствует уменьшению тревожности и улучшению эмоционального состояния подростка, что, в свою очередь, помогает становлению самостоятельности и самодостаточности личности. Наши ученики принимают активное участие в исполнительских конкурсах от муниципального до международного уровней, получая высокие места.

Интеграция музыкальной науки и исполнительства дает хороший потенциал для создания совместных творческих проектов учащихся. С чего начинается любой творческий проект? С пристального внимания со стороны педагога к тяготению учащегося к собственному исследованию желаемой темы. Должен быть создан собственный творческий продукт. Стремление к поисково-исследовательской деятельности у учащихся выступает главным условием развития у них инициативы, активной жизненной позиции, находчивости и умения самостоятельно пополнять свои знания, использовать возможности современного информационного поля.

Мы стараемся дать детям все необходимое для их образования и воспитания. Так, на Республиканском конкурсе «Дулкыннар» ученики преподавателя Халиковой Н.Г. Земскова Софья и Бакеев Мурат представили свой творческий проект «Памяти Н. Жиганова посвящается» музыкально-поэтическую композицию со стихами М.Джалиля и с исполнением собственного сочинения М. Бакеева «Муса Джалиль. По прочтении «Моабитской тетради». За видеоролик «Музыкальное приношение Н. Жиганову» на Республиканском конкурсе Мурат был удостоен Гран При.

Также высоких степеней на Всероссийских и Республиканских конкурсах удостоены творческие проекты ученицы Азизовой Эльзы – презентации, посвященные творчеству великих русских композиторов М.И. Глинки и П.И.

Чайковского.

Широкое применение в младших классах нашей школы получают игровые технологии – театрализованные музыкальные спектакли, тематические праздники, которые помогают «раскрыть потенциал познания на чувственном уровне, когда ученик испытывает эмоциональное удовлетворение от участия в интересном и занимательном процессе и на этой основе происходит формирование положительного отношения к учителю, к предмету, интереса, потребности участия в образовательном процессе, в общении и совместной деятельности».

Игровые и коллективные обучающие технологии применяет в своей практике преподаватель музыкально-теоретических дисциплин Чалдаева Наталья Михайловна. Они отражены в ее рабочей программе по сольфеджио, где инновационной формой является практика творческого музицирования с использованием татарского народного духового инструмента курая. Именно из такого учебного музицирования постепенно сформировались школьные ансамбли кураистов, выступающие на различных концертных площадках города. Выступления кураистов сопровождают в нашем лицее встречи делегаций из различных стран (Польша (поскольку наш лицей русско-польский), Германия, Великобритания, Греция и др). Ансамбль кураистов – призер многих Городских, Республиканских, Региональных и Международных конкурсов. Выступая на Международном уровне, наши учащиеся популяризируют и позиционируют наше отечественное искусство, а также мировую музыкальную культуру в социокультурном пространстве.

Для развития творческого потенциала учащихся младших классов в школе широко используются игровые коллективные технологии, включающие формы интеграции различных видов искусства. Это яркие, содержательные и познавательные театрализованные музыкальные спектакли на материале известных сказок или рассказов о музыке. Дети в них читают стихи, поют, играют на разных инструментах, танцуют. Мы приглашаем на представления родителей, учителей, гостей. Также практикуется участие наших учеников в

музыкально-образовательных лекториях и концертно-просветительских мероприятиях.

В классе педагога Чалдаевой Н.М. на уроках слушания музыки дети любят рисовать под впечатлением от прозвучавших произведений, а некоторые даже пишут стихи, рассказы, литературные эссе. Со своими работами дети участвуют и побеждают в различных творческих конкурсах.

Инновационный подход к преподаванию музыкальной литературы содержится в рабочей программе педагога. Первый год обучения начинается не с уже готовых форм и жанров искусства, а экскурсом в культурологию. Таким образом, прослеживаются преемственность и развитие музыки через различные культурно-исторические эпохи.

Наш начинающий композитор Мурат Бакеев - автор музыкальных творческих проектов - 3 инструментальных цикла пьес: «Три замысла для 2-х фортепиано», «Бразильская фантазия для 2 гитар и флейты», «Трехчастная сюита для скрипки и фортепиано», за сочинение которой Мурат был удостоен звания лауреата «X Открытого Всероссийского конкурса молодых композиторов им. А.Г. Шнитке» в г. Саратове. Его успехи обусловлены тем, что Мурат серьезно занимается музыковедением, мировой литературой, историей, культурологией, философией, хорошо ориентируется в поликультурном пространстве, проводя аналогии, создавая ассоциации и собственные образные решения, имеет богатый опыт собственной конкурсной и концертной деятельности. Каждый новый яркий успех, новое достижение мотивирует на новые творческие свершения, является источником творческого подъема, желания достичь новых высот, стимулом развития собственного творческого и личностного потенциала.

Интеграция учебной и концертной деятельности активно претворяется нашими преподавателями и учащимися в реализации социального Проекта возрождения имени и творческого наследия татарской певицы Вафиры Гизатуллиной, имя которой носит наша школа. Этому способствует постоянная концертная деятельность на всех площадках города Казани, где имеют

возможность проявить свои таланты юные вокалисты, инструменталисты, хоровые коллективы, ежегодный концерт к дню рождения Вафиры Гизатуллиной в филармонии г. Казани - это прекрасная стартовая площадка для юных талантливых музыкантов. На одной сцене с народными артистами в ярком грандиозном городском концерте выступают учащиеся нашей музыкальной школы – вокальный ансамбль «Гүзәлем», хор «Сәмбель», пианист Мурат Бакеев, и солистка Таисия Голубева в дуэте с заслуженной артисткой РТ Региной Валиевой, преподавателем нашей школы.

Это яркий пример положительной мотивации. Испытывая незабываемое ощущение творческого подъема, юные участники концерта вновь и вновь захотят испытать это высокое чувство, эту искреннюю эмоцию и будут настроены приложить максимум усилий для достижения высокого уровня в музыкальном обучении. Закончив обучение в музыкальной школе, наши выпускницы, активные участники таких концертов: Медведева Диана, Садыкова Виктория, Мустаева Светлана продолжают свое профессиональное музыкальное обучение в консерватории, избрав музыку своей профессией, не прервав сотрудничество с родной школой. Да и многие выпускники музыкальной школы, продолжая учебу в других высших заведениях, являются яркими концертными исполнителями в творческой жизни своих коллективов, своеобразными лидерами молодежного движения.

Самостоятельная творческая деятельность наших учащихся, их стремление к самореализации и саморазвитию свидетельствуют о их социальной востребованности в современном обществе.

Литература:

1. Зеленкова Т.В. Педагогическая компетентность музыканта // Казань, КГК им. Н.Г. Жиганова, 2015. – 207с.
2. Новые технологии в музыкальном образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Части I, II. – Омский госуниверситет, 2012. – 267 с.

3. Лысиченкова С.А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию // Молодой ученый. -2011 - №4. – 243с.

4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию -М.: Смысл, 2001. – 365 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ И ТРУДОВОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Чернявская А.П.

*г. Ярославль, Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского*

Потеря семьи — тяжелейшая трагедия в жизни ребенка, которая оставляет глубокий след в его судьбе. Ребенок получает заботу в детском доме, но, чаще всего, выпускники этих учреждений испытывают серьезные трудности, оказавшись перед необходимостью самостоятельно решать свои жизненные проблемы. Многим выпускникам интернатов и детских домов свойственны черты иждивенчества, привычка жить на всем готовом, неграмотность в решении материальных проблем, вопросов собственности, экономики, которые касаются их лично [1; 2].

Компетентностный подход становится одним из ведущих в ситуациях воспитания человека, успешного в определении путей дальнейшей жизни и ответственного за «творение» собственной биографии. По Дж. Равену, «компетентность — это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [4, с. 6]. Компетентность проявляется только тогда, когда человек лично заинтересован в том, что он делает или планирует. Для формирования трудовых навыков, определения будущей профессии и самоопределения это становится важнейшим.

Компетентность — интегральное свойство, позволяющее человеку личностно-мотивированно и эффективно осуществлять любую деятельность. Она всегда базируется на системе ценностей, включает в себя знания, умения, способы мышления, умения принимать решения и предвидеть возможные результаты. Природу компетентности можно понять на основе следующей схемы (рис. 1). Она формируется в той области, где *все три параметра* накладываются друг на друга.

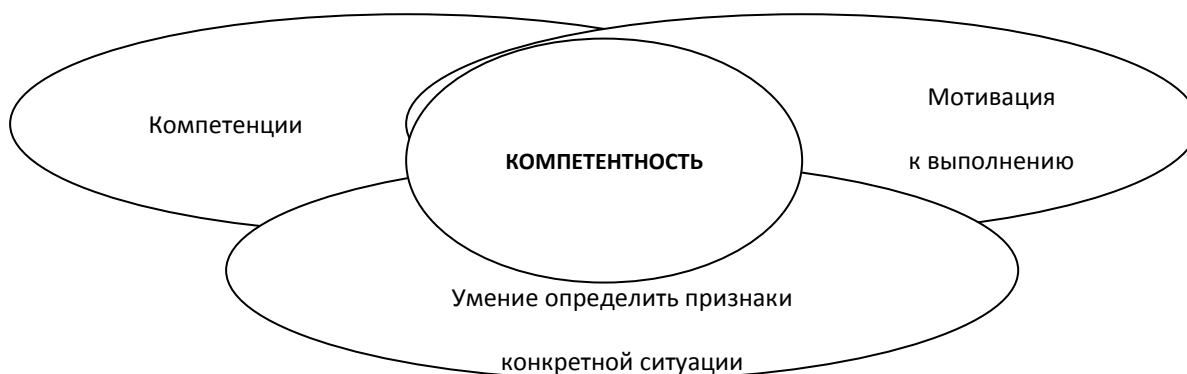


Рис. 1. Природа компетентности

Особенно это важно для детей, воспитывающихся в детских домах и школах-интернатах. Дети, воспитывающиеся в семьях, каждый день видят родителей и родственников, выполняющих повседневную работу (профессиональную и бытовую). Эта работа не всегда интересна, но родители своим примером и объяснениями показывают, как важна она для них самих и других. Дети постоянно видят пример личной заинтересованности, ответственности, ощущают его результаты (родители ходят на работу, и на их зарплату живет семья; мама готовит еду, и поэтому мы каждый день вкусно питаемся; мы убираем дом, чтобы комфортно жить, и т. д.). Так незаметно формируются ценности и привычки, в том числе ценность заинтересованного труда, привычка ежедневной добросовестной работы для себя и других, осознанная ответственность. Воспитанники детских домов и школ-интернатов также видят ежедневную работу взрослых, но в их глазах это — работа по обслуживанию других. Ценность ее для самих взрослых, способы мотивировать себя, результат работы для тех, кто ее исполняет, дети не видят. Поэтому они

так часто воспринимают труд как неприятную обязанность, что-то ненужное в жизни, то, что отвлекает от более приятных занятий.

Какие же компетенции необходимо развивать у воспитанника детского дома с тем, чтобы у него сформировались устойчивые трудовые навыки, он нашел себя в будущей взрослой жизни, был успешным в жизни и профессии? Отвечая на этот вопрос, мы выделим ключевые компетенции [5]. Очевидно, что в сферах, важных для будущей успешной жизни выпускника детского дома (трудовое воспитание, профессиональная ориентация и жизненное самоопределение), можно выделить общие для всех сфер компетенции и компетенции, специфичные для каждой из сфер. Общие для всех сфер компетенции мы назовем универсальными [3]. Определим их, опираясь на стандарты общего образования второго поколения.

Если педагоги учреждений для детей-сирот будут опираться на стандарты общего образования, это облегчит им координацию работы со школьными учителями и повысит эффективность их усилий. В соответствии с концепцией образовательных стандартов второго поколения результаты образования включают: предметные, метапредметные и личностные результаты. Метапредметные и личностные результаты, согласно стандартам второго поколения, появляются в результате формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов и О.А. Карабанова). В составе основных видов универсальных учебных действий (УУД), диктуемых ключевыми целями общего образования, выделяются четыре блока: личностный; регулятивный; познавательный; коммуникативный.

По отношению к задачам трудового воспитания, профессионального и личностного самоопределения универсальные ключевые компетенции будут дополняться специфическими компетенциями, что можно представить в виде следующей схемы (рис. 2).

Для педагогов работа по формированию специфических компетенций может быть представлена в виде следующего алгоритма - последовательности

шагов, которую надо осуществлять регулярно, чтобы формируемая деятельность стала привычной и рутинной для самого ребенка:

— ты знаешь, как надо убирать за собой (готовить обед, шить...);

— умеешь это делать;

— эти дела иногда не хочется делать, но надо научиться делать их каждый день;

— давай подумаем, как можно убедить себя в необходимости ежедневного их выполнении и сделать это приятным для себя;

— давай подумаем, когда надо выполнять это действие и как делать правильный выбор.



Рис. 2. Ключевые и специфические компетенции

Еще одним направлением работы педагогов и специалистов учреждений для детей-сирот (кроме формирования и контроля развития ключевых компетенций) может стать построение модели выпускника учреждения на основе компетентного подхода.

С этой целью необходимо:

— на основе существующей модели выпускника выделить ключевые компетенции;

— определить возможный уровень развития компетенций у воспитанников;

— обоснованно отобрать средства формирования необходимого уровня компетенций;

— разработать программу развития компетенций;

— определить совместные действия взрослых и детей по реализации этой программы;

— реализовывать программу развития компетенций, отслеживать результаты и вносить коррективы.

С учетом общих компетенций и компетенций, отражающих специфику сфер трудовой деятельности, можно определять содержание и формы трудового воспитания и профориентационной работы.

Литература:

1. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н., Чернявская А.П., Жедунова Л.Г., Посысов Н.Н., Золотарева А.В., Рожков М.И. Профориентация и самоопределение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учебно-методическое пособие. – М., 2009. – 245 с.

2. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н., Кириченко Е.Б., Рожков М.И., Жедунова Л.Г., Посысов О.Н., Чернявская А.П., Харисова И.Г. Трудовое воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учебно-методическое пособие. – М., 2009. – 247 с.

3. Гаибова В.Е., Чернявская А.П. К определению общих учебных компетентностей старшеклассников // Инновации в образовании. - 2006. - № 5. - С. 28-39.

4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.

5. Чернявская А.П. Психологические предпосылки развития профессиональной зрелости старшеклассников // Ярославский педагогический вестник. - 2017. - № 3. - С. 166-169.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ

Чечель Е.О.

Донецкая народная республика, г. Донецк ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»

Процесс адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе затрагивает все уровни жизни, общения и деятельности человека. На его эффективность оказывает влияние целый комплекс факторов: специфика учебной деятельности студентов, новые условия жизнедеятельности, личностные особенности (механизмы психологической защиты, черты характера, скорость и качество адаптивных реакций), фактор адаптированности к педагогической системе (адаптация к новой системе образования, контроля, требований) и т.д.

Поступив в высшее учебное заведение, молодой человек сталкивается с проблемой адаптации к новым условиям жизни. Требования учебного процесса, изменение сферы общения, новые социальные роли требуют умения быстро ориентироваться, осваивать новые виды деятельности, проявлять гибкость по отношению к иным ценностям, нормам и правилам поведения.

В основе затруднений первокурсников лежат недостаточная фактическая подготовленность по программе средней школы, слабая выраженность навыков учебной работы (словесно-логическое, абстрактное мышление), слабая волевая регуляция, относительно невысокий уровень культуры, нравственной и трудовой воспитанности, недостаточная выраженность установки на приобретение профессии наряду со слабым проявлением ценностного отношения к знаниям. Все эти трудности могут привести к появлению своеобразных психических состояний тревожности, неуверенности в себе,

боязни оказаться неспособным, неуспевающим, привести к появлению критического отношения к новой обстановке.

Поэтому начальный этап обучения в высшем учебном заведении связан порой с коренной ломкой сложившихся представлений, привычек школьника, необходимостью менять и перестраивать своё поведение и деятельность. Главной целью студента первого курса становится овладение способами и приёмами учебной деятельности, принятие социального статуса студента.

В современной социологии и психологии понятие адаптации рассматривается как процесс и результат установления гармоничных взаимоотношений между личностью и социальной средой. Так, по мнению Ж.Г. Сенокосова, «сущность адаптации — приведение субъекта адаптации в оптимальное соответствие с требованиями среды (объекта адаптации). При нарушении стабильности (перемещении субъекта в другую среду, другие условия или при изменении самой среды) наступает рассогласование взаимодействия субъекта и объекта в системе, что приводит к функциональному расстройству, потере целостности. В результате возникает адаптивная ситуация, когда система (или ее отдельные элементы) стремится к восстановлению нарушенного равновесия. Такая ситуация характерна для всех видов адаптации человека, понимаемой как активный, целенаправленный процесс разрешения противоречий, возникающих при взаимодействии его с новой природной и социальной средой» [1, с. 34].

В.А. Якунин понимает под адаптацией процесс взаимодействия человека и окружающей среды, в результате которого у него возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям. Автор считает возможным применение данного общего определения к условиям образовательной среды [2, с. 20].

После эмпирического исследования с использованием методик, направленных на диагностику адаптивности испытуемых по следующим параметрам: нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность, личностный адаптационный потенциал; определение степени выраженности

таких личностных качеств студентов-первокурсников, как коммуникабельность (экстраверсия – интроверсия); эмоциональная устойчивость; открытость – закрытость к новому; сознательность – несобранность; доброжелательность; наличия или отсутствия стресса и степени его выраженности, мы получили следующие результаты.

Нервно-психическая устойчивость у большинства участников группы средняя(4,1), что говорит об определенной склонности к нервно-психическим срывам, отсутствию адекватности самооценки и реального восприятия действительности.

Коммуникативные способности тоже на среднем уровне(5,45): затрудняются в построении контактов с окружающими, проявляют агрессивность, конфликтность.

Моральная нормативность также средняя (6,4): не всегда могут адекватно оценить свое место и роль в коллективе, имеют низкий волевой контроль и психическую напряженность, стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения.

Личностный адаптивный потенциал группы удовлетворительный (3,5). Студенты-первокурсники не достаточно эффективно адаптируются к изменяющейся среде. А личностный адаптационный потенциал студента играет значимую роль в его адаптации к вузу и способствует достижению успешности учебной деятельности. Студенты с более высокими показателями личностного адаптационного потенциала имеют лучший результат по первой экзаменационной сессии.

Наиболее ярко выражена в группе доброжелательность, также готовность к бескорыстной помощи (11,4). Эти качества помогают располагать к себе окружающих, хотя иногда окружающие начинают злоупотреблять его бескорытием.

Высокая доля повышенных эмоциональных реакций – нейротизма (10,5). Они бурно реагируют на любые жизненные события, эмоциональны, менее

устойчивы к стрессу. Но в то же время, это люди более чуткие, отзывчивые, динамичные.

Группа ярко проявляет сознательность (10,4), им характерно усердие, пунктуальность, целеустремленность, надежность, честолюбие и настойчивость.

Очень высокая открытость (9,8), легко воспринимают все то новое, что появляется вокруг, демонстрируют любопытство, гибкость и готовность к изменениям, обычно склонны к творчеству.

Большинство студентов в группе экстраверты (9,05) – это люди общительные, оптимистичные, активные, любящие повеселиться, более продуктивно выполняющие свою работу в компании, чем в одиночестве.

Характерна средняя степень стрессовой нагрузки (206,1).

Стрессоустойчивость снижается с увеличением стрессовых ситуаций в жизни. Это приводит к тому, что личность вынуждена львиную долю своей энергии и ресурсов вообще тратить на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса.

Это дает возможность говорить про управленческую деятельность как такую, которая в малой степени носит стрессогенный характер.

Религиозный человек, как правило, более стрессоустойчив, благодаря своей внутренней способности к духовному самоограничению и смирению.

Для статистического решения анализа, полученные данные исследования подвергнуты математическим методам обработки.

Анализируя результаты корреляции проблемы адаптации студентов-первокурсников мы можем видеть, что наибольшее количество связей проявляется по следующим параметрам: личностный адаптивный потенциал (4): 3 положительные и 1 отрицательная, коммуникативные особенности (2): обе положительные, моральная нормативность (2), из которых обе положительные, наименьшее количество связей проявляется в таких параметрах, как личностный адаптивный потенциал (1): отрицательная, экстраверсия (1): положительная, сознательность (1): положительная.

Личностный адаптивный потенциал имеет прямо пропорциональную связь с: нервно-психической устойчивостью (0,85), коммуникативными особенностями (0,61), моральной нормативностью (0,43) и обратно пропорциональную связь с нейротизмом (-0,54).

Коммуникативные особенности имеет прямо пропорциональную связь с сознательностью (0,47).

Моральная нормативность имеет прямо пропорциональную связь с доброжелательностью (0,54).

Экстраверсия имеет прямо пропорциональную связь с открытостью (0,74).

Сознательность имеет прямо пропорциональную связь с доброжелательностью (0,49).

Чем выше личностный адаптивный потенциал, тем выше нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности и моральная нормативность.

Чем выше нейротизм, тем ниже личностный адаптивный потенциал, и наоборот.

Чем выше доброжелательность, тем выше сознательность студентов.

Чем выше сознательность, тем выше коммуникативные особенности и наоборот.

Чем выше доброжелательность, тем выше моральная нормативность и наоборот.

Чем выше открытость, тем ярче выражена экстраверсия и наоборот.

Таким образом, можно сказать, что личностный адаптивный потенциал, коммуникативные особенности, моральная нормативность являются системно-образующими в адаптации студентов-первокурсников в вузе. Рассмотрим эти параметры подробнее: личностный адаптивный потенциал имеет положительную взаимосвязь с нервно-психической устойчивостью, коммуникативными особенностями и моральной нормативностью, то есть на сколько высока реальная самооценка студентов, на сколько хорошо они умеют

построить отношения с другими людьми, их отношение к требованиям непосредственного социального окружения, тем легче адаптируются к новым условиям деятельности, быстрее входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Личностный адаптивный потенциал имеет отрицательную взаимосвязь с нейротизмом, то есть чем выше эмоциональность реакций, тревожность, тем менее студенты устойчивы к стрессу, тем сложнее и медленнее проходит их адаптация.

Коммуникативные особенности имеют положительную взаимосвязь с личностным адаптивным потенциалом и сознательностью, т.е. чем легче студенты адаптируются к новым условиям деятельности, являются усердными, пунктуальными, целеустремленными и надежными, тем легче у них получается устанавливать контакты с окружающими и не конфликтовать.

Моральная нормативность имеет положительную взаимосвязь с личностным адаптивным потенциалом и доброжелательностью, то есть чем легче испытуемые адаптируются к новым условиям деятельности, проявляют доброжелательность, располагают к себе окружающих, тем выше их волевой самоконтроль, выше способности адекватно воспринимать социальную роль студента и тем выше успешность в учебной деятельности.

Экстраверсия имеет положительную взаимосвязь с открытостью, т.е. чем больше человек общительный, оптимистичный, активный, тем легче они воспринимают все то новое, демонстрируют любопытство, гибкость и готовность к изменениям.

Сознательность имеют положительную связь с доброжелательностью, т.е. чем испытуемые усерднее, пунктуальнее, целеустремленнее и надежнее, тем они больше располагают к себе окружающих.

Таким образом, выявление особенностей студентов, их трудностей, выступающих перед ними на первом курсе в вузовской системе обучения, и определение путей их преодоления позволит повысить активность студентов, успеваемость и качество знаний. Решение этой проблемы позволит избежать

отчисления студентов на первом курсе, сохранить знания, полученные в средней школе, и выработанную привычку к дисциплине и труду.

Литература:

1. Сенокосов Ж.Г. Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе.: Воен.-полит. акад. им. В.И. Ленина. Автореф. дисс. канд. психол. наук - М., 2009. - 106 с.
2. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие - 2-е изд. – СПб.:Изд-во В.А. Михайлова, 2000. –349 с.

УРОВЕНЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ВИКТИМНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Чистякова О.А.

*г. Нижнекамск, Государственное автономное образовательное учреждение
«Нижнекамский технологический колледж»*

Нарастание социальной напряженности порождает негативные процессы во всех слоях общества. Социальное неблагополучие проявляется в распаде семейных отношений, родственных связей, росте безнадзорности и бродяжничества, совершении несовершеннолетними антиобщественных поступков и правонарушений. В наше время столкновение с многочисленными трудными жизненными ситуациями неизбежно, они возникают на протяжении всего жизненного пути, в разных сферах деятельности человека, что приводит к виктимизации подростков.

В русле виктимологических исследований изучаются по большей части личность и поведение жертв преступлений (П.С. Дагель, Д.В. Ривман, Б. Станков, Л.В. Франк, Г. Шнайдер и др.), роль жертвы в генезисе преступления, ее межличностных связей и отношений с преступником (Г. Гепингер, Г. Кленфелер, В.С. Минская, К. Хигути, Б.Хольст, В.Е. Христенко, Г. Шульц и др.). При этом указанные исследования осуществлялись преимущественно в рамках криминальной виктимологии (В.И. Полубинский, Д.В. Ривман, В.Е. Центров) и относительно взрослых потерпевших. Вопросы коммуникативных

способностей подростков с виктимным поведением остаются практически не исследованными.

Полученные в ходе исследования данные показывают, что подростки со склонностями в виктимному поведению, а это 32% испытуемых, имеют высокую тягу к конформности, что характеризует их как податливых к реальному или воображаемому давлению группы, что проявляется в изменении поведения и установок человека в соответствии с первоначально не разделявшейся им позицией большинства. Причем 8% имеют тенденцию стремления к конформности - ниже среднего и 60% - среднюю. То есть большая часть подростков с выраженным виктимным поведением, не могут отстаивать свою точку зрения, быстрее соглашаясь со мнением группы и окружающих, даже если это решение будет неверным, 56% испытуемых имеют повышенную тенденцию стремления к статусному росту, 40% - среднюю и только 4% не проявляют исследуемого качества. В исследуемой ситуации большая часть испытуемых стремится к повышению своего статуса, чтобы привлечь к себе внимание сверстников.

Результаты исследования по шкале компетентности – ориентация на избегание неудач показали, что 48% подростков имеют ориентацию на избегание неудач - выше среднего, при этом они боятся начать новое и порой перспективное задание лишь только по причине возможных, потенциальных трудностей. 52% подростков демонстрируют средний уровень выраженности мотивации избегания неудач, тогда как низкого уровня не выявлено.

Процентная выраженность фрустрационной толерантности выше среднего наблюдается у большинства подростков - 60%. Средний результат выявлен у 32% опрошенных и ниже среднего фрустрационная толерантность наблюдается у 8% испытуемых.

Проявление негативных коммуникативных установок в среднем выше нормы и колеблется от 58,6% до 79,2%. Хотя, если рассматривать каждый компонент отдельно, то можно проследить некоторые отклонения. Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях имеет

высокое значение 14 или 69,8 %. Так подростки стараются всячески скрывать свои негативные оценки. Открытая жестокость в отношении к людям (31,2) – 69,2%. Испытуемые не скрывают и не смягчают свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих, делая о них резкие выводы.

Достаточно большой процент подростков со склонностями в виктимному поведению, а именно 24%, показали, что эмоции «на каждый день» достаточно часто осложняют взаимодействие с партнерами. А 76% подростков эмоции явно мешают устанавливать контакты с людьми. Причины таких показателей можно посмотреть в преобладающих «помехах» в установлении эмоциональных контактов. Неадекватность проявления эмоций характерна 84% испытуемых. Далее по степени выраженности отмечается неумение управлять эмоциями (14,4), которое выступает в качестве «помехи» также у 84% испытуемых. Остальные «помехи» при установлении эмоциональных контактов встречаются также часто. Так негибкость, невыразительность эмоций (14,6) характерна как помеха в контактах 76%. У 72% подростков отмечается доминирование негативных эмоций (14,5). Тогда как нежелание сближаться с людьми (12,9) на эмоциональной основе может встретиться в установлении эмоционального контакта у 52% подростков первой группы.

Проведенный корреляционный анализ обнаружил, что коммуникативные способности имеют значимые корреляционные связи с: нежеланием сближаться с людьми на эмоциональной основе ($r=-0,59$); выраженностью показателей «помехи» ($r=-0,42$), социально-коммуникативная неуклюжесть ($r=-0,42$), нетерпимость к неопределенности ($r=-0,43$), открытая жестокость ($r=-0,51$), брюзжание ($r=-0,42$). Отмеченные значимые связи свидетельствуют о том, что чем ниже уровень развития коммуникативных способностей подростков, тем меньше они проявляют желания сближаться с людьми на эмоциональной основе, чаще демонстрируют социально-коммуникативную неуклюжесть, могут открыто демонстрировать жесткое отношение к собеседнику, нетерпимы к неопределенности и имеют множество эмоциональных помех в коммуникативном взаимодействии.

Таким образом, проведенное исследование показало, что подростки со склонностями в виктимному поведению демонстрируют средний уровень выраженности развития коммуникативных способностей, при этом они являются системообразующим фактором в развитии коммуникативной сферы. Подростки данной группы могут испытывать трудности в общении с новыми людьми, данный факт обусловлен выраженными эмоциональными помехами, в том числе неумением правильно, а порой проявляя их неадекватно, проявлять свои эмоции, неумением ими управлять. Подростки предпочитают избегать конфликтных ситуаций, не проявляя открытой жестокости, чаще предпочитая действовать хитро и завуалированно. Им хочется повысить свой социальный уровень, но у них выражена коммуникативная установка на избегание неудач и нежелание выражать свое мнение, что также мешает устанавливать прочные социальные контакты.

Для выявления уровня развития коммуникативных способностей подростков с виктимным поведением, был проведен сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента, обнаружив при этом наличие достоверных различий $t_{эмп} = -4,13$, при $p < 0,01$. Видим, что если у подростков выявлен высокий уровень развития коммуникативных способностей (4,16), то у подростков с виктимным поведением, он намного ниже (3,12) и соответствует среднему уровню выраженности. Так можем говорить о том, что подростки с виктимным поведением неуверенны в себе, они с трудом выстраивают отношения с окружающими, и в случае благоприятного общения не всегда могут долго сохранять возникшую коммуникативную связь.

Сравнение доминирующей стратегии психологической защиты в общении у подростков двух групп обнаруживает наличие значимых различий $t_{эмп} = 3,83$, при $p < 0,01$. Так, у подростков, воспитывающихся в относительно благополучных семьях, основной стратегией поведения является миролюбие (1,64), у подростков с виктимным поведением данной стратегией выступает избегание (2,16). Данный факт вероятнее всего обусловлен тем, что в повседневной жизни подростки первой группы чаще обычного сталкиваются с

конфликтами, которые даже взрослые не всегда могут решить конструктивным путем, тогда как неокрепшая психика подростка в качестве защиты выбирает именно избегание, уход, что может привести к замыканию в себе.

Проведено сравнение выраженности коммуникативной установки, где также были обнаружены значимые различия по выраженности каждой установки у подростков обеих групп. Так завуалированная жестокость имеет большую выраженность у подростков первой группы $t_{эмп} = 3,24$, при $p < 0,01$. Подростки с виктимным поведением в общении могут проявлять жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них.

Также открытая жестокость более выражена у подростков первой группы $t_{эмп} = 4,53$, при $p < 0,01$, то есть подростки первой группы способны проявить вербальную агрессию по отношению к собеседнику чаще, чем подростки с виктимным поведением.

Аналогичные различия обнаруживаем в отношении брюзжания $t_{эмп} = 3,58$, при $p < 0,01$ и негативного личного опыта $t_{эмп} = 2,69$, при $p < 0,01$, подростки с виктимным поведением чаще встречаются с негативным общением в личном опыте, при этом они склонны делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами.

Менее значимые различия выявлены по фактору обоснованный негативизм $t_{эмп} = 1,98$, при $p < 0,05$. Отмеченные данные показывают, что подростки обеих групп способны делать отрицательные выводы в отношении собеседника, при этом они будут обоснованными, хотя подростки первой группы делают это чаще. Проведенный сравнительный анализ показал, что подростки с виктимным поведением проявляют средний уровень коммуникативных способностей, они общительны, но данное общение чаще поверхностное, не имеющее эмоциональной связи.

Таким образом, необходимо в социально-педагогическом аспекте проводить профилактику виктимного поведения подростков, которая включает широкий круг различных мер, направленных на обеспечение нормального и гармоничного развития подростков, создание безопасной и благоприятной

микросоциальной среды. Следует больше внимания придавать организации различных досуговых центров для проведения безопасного досуга, развития интересов и формирования коммуникативной сферы.

Литература:

1. Галимова Р.З. Исследование профессионального становления педагогов во взаимодействии со школьным психологом. В сборнике: Проблемное обучение в современном мире VI Международные Махмутовские чтения: сборник статей. / Под редакцией: Е.Е. Мерзон, В.Л. Виноградова, Р.Ф. Ахтариевой, В.А. Мартыновой. – Елабуга, 2016. - С. 119-122.

2. Кузнецова Л.Э., Ерошенко А. Н. Психологические особенности проявления виктимного поведения у современной молодежи // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. - Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 73-75.

3. Малкина-Пых И.С. Психология поведения жертвы. - М.: Наука, 2009. – 329 с.

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

Чумушева Р.Р., Ильминбетова С.А.

*Республика Узбекистан, г.Термез, Термезский колледж искусств
г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального
университета*

В настоящее время все большую популярность приобретают интегративные методы восстановления, укрепления и сохранения физического и психического здоровья человека. Одним из таких перспективных методов признана музыкальная терапия.

Лечебное действие музыки на организм человека известно с древних времен. В древности и в средние века вера в целебное воздействие музыки была исключительно велика. Считается, что любой человек способен выразить себя, свои чувства и свое состояние мелодией, звуком, движением, рисунком. Ведь для некоторых людей - это единственный способ дать миру знать о себе,

заявить о себе как о творческой личности. Именно музыкотерапия используется при работе с широким спектром людей, независимо от возраста, музыкальных способностей или музыкального образования.

Музыкальная психотерапия – это арт - терапевтическое направление, использующее музыку и музыкальные инструменты в качестве средства коррекции эмоциональных отклонений, двигательных и речевых расстройств, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях, а также для лечения различных соматических и психосоматических заболеваний.

В зависимости от степени участия клиента в психотерапевтической группе музыкотерапия подразделяется на две основные формы: пассивную (рецептивную) и активную.

При пассивной музыкотерапии участникам психотерапевтических групп предлагают прослушивать различные музыкальные произведения, соответствующие их психологическому состоянию, после чего происходит обсуждение собственных переживаний, воспоминаний, ассоциаций, фантазий, возникающих в ходе прослушивания. На одном занятии прослушивают, как правило, три произведения.

Программы музыкальных произведений строятся на основе постепенного изменения настроения, динамики и темпа с учетом их различной эмоциональной нагрузки. Первое произведение должно формировать определенную атмосферу для всего занятия, проявлять настроения участников группы, это спокойное произведение, отличающееся расслабляющим действием. Второе произведение - динамичное, драматическое, напряженное, несет основную нагрузку, его функция заключается в стимулировании интенсивных эмоций, воспоминаний, ассоциаций проективного характера из собственной жизни человека. Третье произведение должно снять напряжение, создать атмосферу покоя. Оно может быть спокойным, релаксирующим либо, напротив, энергичным, дающим заряд бодрости, оптимизма, энергии.

Целью пассивной музыкальной терапии является определенное эмоциональное, в том числе эстетическое, переживание, которое способствует

отреагированию различных проблем и достижению новых смыслов. В качестве средств, способствующих музыкотерапии, часто используют дополнительные приемы, такие как дыхательные упражнения, живопись, танец.

Пассивная музыкальная терапия существует в трех формах:

- Коммуникативной (совместное прослушивание музыки, направленное на поддержание взаимных контактов взаимопонимания и доверия).
- Реактивной (направленной на достижение катарсиса).
- Регулятивной (способствующей снижению нервно – психического напряжения).

Композиторы, произведения которых рекомендуются для музыкотерапии: К. Глюк, Ж. Массне, Я. Сибелиус, Р. Шуман, С. Рахманинов А. Дворжак, Д. Шостакович, П. Чайковский, Л. Бетховен, Ф. Лист, Ф. Шопен. При активной музыкотерапии пациенты сами участвуют в исполнении музыкальных произведений, применяя при этом как обычные музыкальные инструменты, так и необычные, например, собственное тело (хлопки, постукивания и пр.). Происходит воспроизведение, фантазирование, импровизация с помощью человеческого голоса и выбранных музыкальных инструментов.

Активная музыкотерапия предполагает непосредственное участие клиента в музыкотерапевтическом процессе (он сам поет, играет на доступных музыкальных инструментах, выполняет творческие задания музыкотерапевта). К самым популярным ее направлениям относятся: вокалотерапия; музыкально-педагогическая реабилитация; музыкотерапия по методу Нордоффа-Роббинса; аналитическая музыкотерапия и активная музыкопсихотерапия, онтопсихологическая музыкотерапия по А. Монгетти. Вокалотерапия базируется на оздоровительных свойствах классического пения и включает в себя упражнения по акустической стимуляции жизненно важных органов, а также упражнения, повышающие адаптационные и интеллектуально-эстетические способности человека. Вокалотерапия сочетает в себе использование внутренних (вокалотренинг) и внешних (рецептивная музыкотерапия) акустических сигналов сложной ангармонической природы.

Музыкально-педагогическая реабилитация использует с лечебно-восстановительной целью музыкально-педагогический процесс, который может осуществляться в виде музыкально-дидактических игр, обучения пению, игре на музыкальных инструментах, движению под музыку (ритмика, танцы, игры), прослушивания музыки. Музыкалотерапия по методу Нордоффа-Роббинса. В этом направлении делается акцент на уникальность роли «живой» (исполняемой «вживую» – самим музыкотерапевтом) музыки как средства коммуникации. При этом музыкотерапевт должен иметь навыки спонтанного лечебного музицирования и импровизации. Существуют разновидности метода для детей, подростков и взрослых. Участники всех уровней вовлекаются в процесс совместного с терапевтом создания музыки с помощью музыкальных инструментов.

Аналитическая музыкотерапия и активная музыкопсихотерапия. Происходит исследование бессознательного посредством психоанализа «звукового самовыражения» клиента, происходящего в процессе совместного (вместе с музыкотерапевтом) музицирования. Здесь используется психоанализ, который ведется на основе теоретических концепций Фрейда, Адлера, Клейна, Шмольца и др. При этом в рамках музыкотерапевтического сеанса обязательно должна проводиться психологическая коррекция – метод комплексного психологического воздействия на цели, мотивы и структуру поведения пациента, а также на развитие его некоторых психических функций: памяти, внимания, мышления.

В процессе игры человек совершает движения в такт музыке (нажим на клавиши, растягивание мехов, движение смычка). Чтобы воспроизвести мелодию, участнику приходится дышать в ее темпе. Наблюдения показали, что организм (дыхательная, кровеносная системы) подстраивается под музыкальный темп и психологическое восприятие музыки становится тоньше: участники могут заметить те оттенки, которые не замечают простые слушатели. Такое умение является следствием постоянного прослушивания и

воспроизведения музыкальных мелодий, когда организм привыкает к их воздействию и уже лучше выбирает, что для него полезно.

Звук пропитывает весь организм и в соответствии с определенным своим влиянием замедляет или ускоряет ритм циркуляции крови, возбуждает нервную систему либо успокаивает ее, пробуждает в участнике более сильные чувства или умиротворяет его, приносит покой. Импровизация освобождает творческие, глубоко скрытые средства выражения чувств. Появляется внешний звук. Внешний звук становится слышимым только потому, что возникает звук внутренний в сознании, а когда звук внутри замолкает, тогда тело не может создать внешний звук. Отдельным органам и системам нашего организма в здоровом состоянии присуще особое сочетание гармонических колебаний, на терминологии музыкантов - нот. С этой точки зрения каждый из нас - сложнейшее музыкальное произведение.

Также в музыкотерапии немаловажную роль играет гармония. Мелодия образуется последовательностью звуков. Гармония же производится одновременным звучанием нескольких звуков, гармонирующих друг с другом, которые формируют аккорды. Благодаря различным вибрациям, излучаемым этими аккордами, в душе слушателей возникает либо чувство гармонии, либо диссонанса, что в любом случае оказывает определенное физиологическое и психологическое воздействие. Преобладание диссонансов является выражением разлада, конфликтов, кризисов. В повседневной жизни, богатой сегодня разного рода трудностями и стрессами, музыкальная психотерапия может служить хорошим средством профилактики, помогая людям жить, работать и быть счастливыми. Музыка имеет неуловимые творчески организующие и эмоциональные качества.

В завершении хотелось бы отметить, что музыкотерапия является наиболее древней и естественной формой коррекции эмоциональных состояний, которой многие люди пользуются (осознанно или нет) - чтобы снять накопленное психическое напряжение, успокоиться, сосредоточиться.

Литература:

1. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 400с.
2. Никитин В.Н. Онтология телесности: смыслы, парадоксы, абсурд. – М.: Когито-Центр, 2006. – 320 с.
3. Мэй Р. Мужество творить: Очерк психологии творчества. – Львов: Инициатива; М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 128 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Шагивалеева Г.Р., Суюхонкулова И.М.

*г. Елабуга, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального
университета*

Республика Узбекистан, г. Джизак, Средняя школа № 5

Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание в образовательном учреждении безопасных условий для учёбы, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Важным условием снижения числа стрессовых ситуаций в педагогической практике является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды [5, с. 4].

Образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, которая содержит специально организованные условия для формирования личности и возможности для развития. Образовательная среда является частью жизненной среды человека, а психологическая безопасность представляет собой одну из ее психологических характеристик, которая становится значимой проблемой.

Рассмотрение феномена образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования.

Образовательная среда учебного заведения является частью жизненной среды человека. Учебные заведения являются субъектами безопасности, и важность изучения психологической безопасности личности в образовательной среде состоит в том, что учебное заведение, включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою локальную систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития. Таким образом, образовательная среда является фундаментом любого общества, поэтому важно, чтобы все ее участники чувствовали себя защищенными.

Что является существенным признаком хорошей (для личностного развития) среды? По мнению Баевой И.А. таким признаком может выступать психологическая безопасность образовательной среды [1, с. 48]. Понятие «безопасность» – это такое явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество, ни экономика, ни тем более государство [1, с. 50].

Для нормального развития и существования личности человека необходима безопасность как состояние окружающей среды, а также как внутреннее ощущение. Потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека (А. Маслоу), без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации личности [4].

Необходимо признать, что состояние безопасности всегда субъективно переживается различными людьми по-разному в сходных ситуациях. Часто утрата защищенности, влекущая нарушение целостности, неизменности устойчивого состояния, не означает разрушение системы, при определенных условиях происходит скачок в ее развитии, качественное изменение характеристик, порождающее новые условия ее взаимодействия со средой,

а, следовательно, как считает Т.М. Краснянская, и безопасности [2, с. 32]. Понимание категории психологической безопасности применительно к образовательной среде приводит И.А. Баева. Она определяет ее в трех аспектах: как состояние среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии; как систему межличностных отношений, которые убеждают человека, что он пребывает вне опасности, укрепляют психическое здоровье; как систему мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности [1].

Психическое здоровье (духовное или душевное, иногда - ментальное здоровье) – согласно определению Всемирной организации здравоохранения, это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества [6, с. 19]. Психическое здоровье человека как системная характеристика человека в целом есть характеристика его взаимосвязей, прежде всего социальных.

Психологическая безопасность образовательной среды отражается в характеристиках защищенности ее субъектов, которая проявляется в показателях психического здоровья. Только люди со здоровой психикой обычно чувствуют себя активными участниками социальной системы. Запущенность воспитания и неблагоприятные условия окружающей среды становятся причиной различных форм неадекватного поведения человека в обществе.

Исследователи полагают, что факторами риска в образовательной среде могут быть: несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, уровень воспитания и культуры, личностно–психологические характеристики субъектов образования, недостаточная эффективность организации профилактики психического и физического здоровья и др. [3]. Совокупность названных факторов составляет угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников.

Таким образом, центральным в теории безопасности является понятие «угроза». Классификация угроз может проводиться на основании учета источника их происхождения. Внутренние источники угроз психологической безопасности личности заложены в психике человека, в особенностях ее функционирования и в психологических характеристиках индивида.

Одной из угроз психологической безопасности образовательной среды является эмоциональное выгорание педагогов образовательного учреждения и как следствие – профессиональная деформация и угроза психическому здоровью. Эмоциональное выгорание представляет собой реакцию на хронический эмоциональный стресс.

Так, в последние годы исследователей привлекает специфический вид профессионального заболевания у людей, работающих в системе «человек-человек», где сама работа обязывает оказывать помощь людям: это педагоги, психологи, воспитатели, менеджеры, медицинские и социальные работники, сотрудники правоохранительных органов. Исследование педагогической деятельности показали, что она обладает рядом особенностей, позволяющих характеризовать ее как потенциально эмоциогенную. Высокая эмоциональная напряженность педагогического труда вызывается наличием большого числа факторов стресса: высокий динамизм, нехватка времени, рабочие перегрузки, сложность возникающих педагогических ситуаций, социальная оценка, взаимодействие с различными социальными группами и т.д. Представители данных профессий подвержены симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения – «синдрому эмоционального выгорания». В самом начале формирования данного состояния синдром является защитным механизмом нашего организма, т.к. заставляет нас дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. На более поздних стадиях «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональных обязанностей и отношениях с окружающими. Для защиты себя он перестает воспринимать собственные чувства, связанные с работой. В современной трактовке определения: «Синдром выгорания» – сложный психофизиологический

феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки, выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты педагогической деятельности, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще.

Нами было проведено исследование по методикам: «Методика изучения удовлетворенности учителей своей профессией», разработанная Н.В. Журиным и Е.П. Ильиным, «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко. Выборку составили 30 учителей от 25 до 50 лет с профессиональным стажем от 3-х до 20 лет. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что 76,7% учителей удовлетворены своей профессией и не хотят менять вид своей деятельности, а 23,3% учителей не удовлетворены своей профессией, что сказывается на их состоянии, отношениях с окружающими. Так же, у 16,7% испытуемых отсутствует эмоциональное выгорание, у 33,3% выявлено начало развития эмоционального выгорания и у 50% выражено эмоциональное выгорание. Создание профилактических программ представляет собой очень перспективный и эффективный вид помощи «выгорающим» работникам. На сегодняшний день используются разнообразные способы в проведении профилактики эмоционального выгорания.

Профилактика эмоционального выгорания может происходить не только в русле индивидуальной психологической помощи специалисту, но и в рамках участия в группах социально-психологических тренингов и личностного роста. Однако большая роль в борьбе с синдромом эмоционального выгорания принадлежит самому педагогу. Одним из способов профилактики эмоционального выгорания является повышение психологической культуры педагога и забота о своем психологическом здоровье. При правильно организованной и систематической работе по профилактике возникновения эмоционального выгорания среди работников системы образования можно

рассчитывать на повышение эффективности профессиональной деятельности и личностной успешности каждого конкретного педагога.

Таким образом, именно психологическая безопасность образовательной среды, обеспечивающая микросоциальное окружение, свободное от психологического насилия, определяющая ее референтную значимость, удовлетворяющая основные потребности в личностно-доверительном общении, определяет динамическое равновесие между человеком и социальной средой в сторону повышения психического здоровья личности.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
2. Краснянская Т.М. Безопасность человека: психологический аспект: учебное пособие / под ред. А.В. Непомнящего. - Ставрополь: ЗАО Пресса, 2005. – 216 с.
3. Литвинова А.В., Калинина Д.Л., Титкова А.А. Ассертивное поведение и безопасность образовательной среды //Личность как предмет классической и неклассической психологии. Материалы XIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского. - М.: РГГУ, 2012. – С. 344-348.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2001. – 478 с.
5. Тимерьянова Л.Н. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды: учебно-методическое пособие. – Уфа: ИРО РБ. – 77 с.
6. Чиркина С.Е., Ахмеров Р.А., Бажин К.С., Царева Е.В. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие. – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – 136 с.

РИТМОПЛАСТИКА: КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шарифуллина А.В.

г. Нижнекамск, МБДОУ № 75 «Детский сад комбинированного вида с группами для тубинфицированных детей»

Дошкольный возраст – один из наиболее ответственных периодов в жизни каждого ребёнка. Именно в эти годы закладываются основы здоровья, гармоничного умственного, нравственного и физического развития ребёнка, формируется личность ребёнка. В настоящее время существует много здоровьесберегающих технологий, и одна из наиболее доступных и эмоциональных – это ритмопластика.

Различные виды музыкальной деятельности дарят детям мгновения чудесного человеческого самовыражения, развивают творчество. Ребёнок получает огромное удовольствие от того, что двигается под музыку, сочиняет сам!

Ритмопластика – это вид деятельности, любимый детьми, обладающий огромными возможностями для полноценного эстетического совершенствования ребенка, для его гармоничного духовного и физического развития. Ритмопластика развивает у ребят музыкальность, двигательные качества и умения, чувство ритма, творческие способности, нравственно-эстетические качества. Одной из основных направленностей ритмопластики является психологическое раскрепощение ребенка. Занятия ритмопластикой совершенствуют коммуникативные навыки и обогащают эмоциональную сферу ребенка.

Ритмопластика доступна каждому. В основу положены абсолютно простые, но разнообразные движения, знакомящие с основами танца, гимнастики и развивающие двигательные навыки. Малыш учится выражать мысли и эмоции движениями, затрудняясь передавать их словами. Ритмопластика дает бесценный опыт, который заложит надежную основу последующего всестороннего развития.

Упражнения ритмопластики формируют правильную осанку, развивают силу, выносливость, увеличивают подвижность в суставах, улучшают координацию движений, совершенствуют чувство равновесия и прыгучесть.

Приобретая опыт пластической интерпретации музыки, ребята овладевают не только разнообразными двигательными навыками и умениями,

опытом творческого осмысления музыки, развиваются физические и коммуникативные навыки [1].

В нашем детском саду организован кружок по ритмопластике «Задорный каблучок», в котором дети занимаются первый год обучения: от 3- 5 лет, второй год обучения: 6-7 лет. Дети с удовольствием посещают занятия. Для плодотворной работы с детьми была составлена рабочая программа кружка. В основу этой программы положена программа «Ритмическая мозаика», разработанная А.И. Бурениной, рекомендованная Министерством образования Российской Федерации в качестве программы воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

Чтобы вызвать у детей желание заниматься, важно заинтересовать ребенка с первых минут. Для этого необходимо предварительно продумать методические приемы, которые помогут решать поставленные задачи. С первых занятий необходимо научить ребенка правильно и красиво двигаться под музыку. Обучение движений начинается с наименования упражнения, показа и объяснения техники. Движения показываются с полной амплитудой и с соблюдением всех требований, предъявляемых к его характеру и форме, чтобы ребенок понял каков идеал, к которому они должны стремиться. После исполнения упражнения педагог объясняет, какие допущены ошибки, затем повторяют упражнения снова.

На занятиях с детьми дошкольного возраста следует учитывать, что сохранение правильных положений рук, ног, туловища, головы представляет для них определенную трудность. Для этого необходимо на каждом занятии выполнять упражнения для постановки корпуса. Для поддержания интереса упражнения выполняются в разных вариантах, изменяя исходные положения, вводя всевозможные дополнения, ускорения и замедления темпа, изменения амплитуды.

Детей привлекают упражнения, овладеть которыми можно за короткий срок. Для повышения интереса на занятиях ритмопластики и ритмической гимнастики является удачно найденная образность движения, смена

музыкального произведения.

Подбирая музыку, необходимо стремиться к тому, чтобы она отвечала требованиям высокой художественности, воспитывала вкус ребенка, обогащала его разнообразными музыкальными впечатлениями и при этом вызывала моторную реакцию, была удобной для двигательных упражнений. Длительностью 3 – 4 минуты. Музыкальные произведения должны быть разнообразными по жанру (плясовые, колыбельные, песни, маршевые мелодии) и по характеру (веселые, задорные, спокойные, грустные, шуточные, торжественные, изящные и т.д.). Разнообразие музыкальных жанров и стилей развивает кругозор детей, воспитывает у них интерес к музыкальному искусству, формирует художественный вкус. Для занятий лучше брать музыку без слов – инструментальную или караоке для детей и взрослых, чтобы был четкий ритм и удобный темп для выполнения движений.

В ритмопластике и ритмической гимнастике движения должны соответствовать музыке, а также быть: доступными; понятными; разнообразными, нестереотипными. Музыкально-ритмические упражнения и танцы не должны перегружаться большим количеством движений. Длительность их не должна превышать 3 – 4 минуты [1].

Некоторые методы, используемые на занятиях ритмопластикой.

Логоритмика. Движения выполняются под стихи. Логоритмика используется в подготовительной части занятия, в партерной гимнастике, в разучивании танцевальных элементов, в образных танцах и в играх Музыкальная разминка. Движения выполняются под музыку. Используются различные виды ходьбы, бега и прыжки. Как правило, разминка выполняется по кругу с продвижением вперед. В этой части упражнения даются с применением образов – например, «идем как цапля», «летим как птички», «прыгаем как зайчики».

Ритмическая гимнастика. Выполнение общеразвивающих упражнений на месте под музыку с различными предметами и без них.

Партерная гимнастика. Это упражнения на растяжку, развитие гибкости и

силы, которые выполняются на полу. Они необходимы для того, чтобы ребенок мог владеть своим телом, а его движения были более точные и пластичные. Многие упражнения имеют свои названия и выполняются с использованием логоритмики.

Танцевальные движения. Здесь формируются танцевальные движения детей, что способствует повышению общей культуры ребенка и обогащению двигательного опыта разнообразными видами движений, танцевальные шаги, позиции рук, движения рук, ног, корпуса, хлопки, прыжки, построения и перестроения. Осваиваются виды движений различных танцев.

Сюжетно-образные танцы. Сюжетно-образные танцы являются основой для развития чувства ритма и двигательных способностей занимающихся, позволяющих свободно, красиво и правильно выполнять движения под музыку, в соответствии с текстом песни и особенностями музыки - характеру, ритму и темпу. Сюжетно-образные танцы направлены на развитие выразительности движений, чувства ритма, артистичности, развитие двигательной памяти в соответствии с музыкой и текстом песен. Использование сюжетно-образных танцев в работе с детьми способствует развитию умения воспринимать музыку, то есть чувствовать ее настроение, характер и понимать ее содержание. Развивается музыкальная память, внимание, координация движений, пластичность, ориентация в пространстве. В этом разделе используются, как правило, изученные танцевальные движения.

Музыкальные игры. Все дети любят играть, поэтому в программе используются музыкальные игры различного характера, а именно: сюжетно - ролевые игры, подвижные игры, общеразвивающие игры, игры для создания доверительных отношений в группе, игры направленные на развитие внимания ребёнка к самому себе, своим чувствам, игры на развитие слуха, чувства ритма, ориентации в пространстве [2].

Литература:

1. Буренина А.И. Ритмическая мозаика. – СПб., 2000.

2. Фирилева Ж.Е., Сайкина Е.Г. «Са-фи-дансе». Танцевально-игровая гимнастика для детей. – СПб.: Детство–Пресс, 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шишова Л.В.

г. Нижнекамск, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида с группами для тубинфицированных детей № 75» НМР РТ

Актуальность темы обуславливается тем, что в возрасте 3-4 лет ребенок постепенно выходит за пределы семейного круга. Его общение становится внеситуативным [5,с.87]. Взрослый становится для ребенка не только членом семьи, но и носителем определенной общественной функции. Желание ребенка выполнять такую же функцию приводит к противоречию с его реальными возможностями. Это противоречие разрешается через развитие игры, которая становится ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и занимает значительное место в жизни детей, являясь важным фактором психического развития и становления самосознания [1,с.167].

По мнению психологов, наибольшим развивающим эффектом обладает сюжетно-ролевая игра. Главное назначение игры - социальное развитие ребенка, то есть овладение нормами и правилами поведения в обществе, определенными умениями и социальными навыками. Дошкольники, имеющие большую игровую практику, легче справляются с реальными проблемами.

Многими исследователями доказано, что игра социальна по своему происхождению, поэтому столь важны сюжетные игры и ее содержание в целом – этическое (прежде всего), интеллектуальное, художественное, а также особенности двигательной активности, при этом существенно значимы характер и содержание взаимоотношений детей как товарищей, членов игрового сообщества [2,с.55].

Данная проблема нашла свое отражение в работах отечественных и зарубежных авторов, исследования составили работы: Н.Я. Михайленко, А.К.

Бондаренко, А.И. Матусик, Р.И. Жуковская, Е.А. Игнатъев и др. [3,с.73].

Сюжетно-ролевую игру в дошкольном возрасте рассматривали многие авторы, но вопросы формирования сюжетно-ролевой игры в младшем дошкольном возрасте недостаточно рассмотрены [4,с.16].

Проблема исследования – выявление психологических условий формирования предпосылок сюжетно – ролевой игры у детей младшего дошкольного возраста.

Целью исследования было изучить формирование сюжетно-ролевой игры как фактора развития игровых навыков детей младшего дошкольного возраста (именно в этом возрасте игра является преобладающим видом деятельности, именно в этом возрасте реализуется задача развития творческих способностей).

С каждым была проведена диагностика на выявление уровня развития творческих способностей у детей младшего дошкольного возраста.

Целью первой методики было изучение воображения при передаче сказочных образов. Детям выразительно читается сказка «Геремок», затем проводится игра по сюжету сказки. Предлагается самостоятельно изобразить героев сказки и описать особенности передачи характера героев в игровой ситуации.

В данной методике у 3 детей выявился высокий уровень, так как они создали соответствующий образ и обогатили его с помощью жестов и мимики. Так же 9 детей из 15 показали средний уровень развития воображения при передаче сказочных образов. Дети смогли создать соответствующие образы, но они не получают дальнейшего развития. И у 3 детей низкий уровень развития воображения при передаче сказочных образов, так как у них отсутствовал соответствующий образ. Большинство детей имеют средний уровень развития воображения при передаче сказочных образов.

Вторая методика, целью которой было изучение уровня развития творчества в сюжетно-ролевой игре, создание оригинальных образов. В данной методике детям предлагалось обыграть игрушку «поросенок Фунтик». По данной методике можно сделать выводы, что справились с заданием 4 ребенка.

Так как игрушка оригинально обыгрывалась, дети быстро, ярко начинали играть в нее, с желанием принимали игрушку, рассматривали ее, включали игрушку в особый, свой собственный сюжет. 8 детей имеют средний уровень развития творчества в сюжетно-ролевой игре, они легко принимали игрушку, рассматривали ее, но использовали уже известный сюжет, новый вариант не предлагали, многие использовали сюжет, предложенный другими детьми.

И у 3 детей низкий уровень, так как они принимали игрушку, они просто ходили с ней, производили какие-то действия, игрушку в сюжет не включали, новых вариантов сюжета не придумывали, быстро оставляли ее, большинство детей имеют средний уровень развития по созданию оригинальных образов.

И последняя третья методика была направлена на изучение уровня развития творчества в создании сюжета. Было предложено поиграть в игру «Больницу». Только двое детей смогли придумать оригинальный сюжет. Можно сделать вывод, что у них высокий уровень развития творчества в создании сюжета.

Так же 7 детей имеют средний уровень, так как сюжет заимствован из мультфильмов. И 6 не умеют придумывать сюжет, отсюда следует, что у них низкий уровень развития творчества в создании сюжета. Большинство детей имеют средний уровень развития по созданию сюжета.

С помощью диагностических методик на констатирующем этапе эксперимента можно сделать вывод, что развитие творчества у детей младшего дошкольного возраста находится на среднем уровне развития. И перед воспитателями стоит задача с помощью создания педагогических условий и проведение сюжетно-ролевых игр, повысить уровень развития творчества у детей младшего дошкольного возраста.

На формирующем этапе экспериментального исследования по развитию творчества в сюжетно-ролевой игре детей раннего возраста предлагается план работы, который предполагает решение следующих задач: Создать эмоционально-благополучную атмосферу в группе детского сада; Обогатить жизненный опыт детей; Организовать предметно-развивающую среду;

Развивать инициативность и самостоятельность детей в игре; Создать специальные педагогические условия по развитию творчества детей младшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.

На первом этапе была проведена работа по обогащению игрового творчества детей. Дети получали качественно новую информацию, которая поступала посредством: знакомства с произведениями искусства: «Иван-царевич на Сером волке», «Аленушка»; «Царевна-Лебедь»; чтение художественной литературы: «Петушок Золотой гребешок»; «Бременские музыканты», «Снежная королева», «Двенадцать месяцев»; просмотр диафильмов: «Маленький Мук», «Царевна-лягушка», «Маша и медведь». Для второго этапа работы очень важна предметно-развивающая среда в групповой комнате. На третьем этапе работы для снятия эмоционального напряжения использовали: Метод мозгового штурма; Метод гирлянд.

В контрольном этапе эксперимента были использованы те же диагностические методики, что и в констатирующем этапе эксперимента.

У детей младшего дошкольного возраста повысился уровень развития творчества, чему способствовала проведенная практическая работа, которая позволила добиться хороших результатов. Так в начале нашего исследования 3 ребенка имели высокий уровень развития, 8 детей - средний, 4 ребенка - низкий. После проведения всех возможных видов работ мы получили следующие результаты: высокий уровень развития – 6 детей, средний уровень развития – 6 детей, низкий – 3 ребенка.

40% детей младшего возраста после эксперимента имеют средний и высокий уровень развития творчества. И всего 20% имеют низкий уровень развития творчества. Отсюда следует, что 4 ребенка повысили свой уровень развития, так как дети активно включались в работу и с удовольствием играли в сюжетно-ролевых играх.

Полученные результаты контрольного этапа эксперимента позволили прийти к выводу, что для развития творческой активности детей необходимо наличие как объективных, так и субъективных условий.

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что при планомерной, последовательной и систематичной работы психолога, а также при создании психологических условий можно добиться больших результатов. Таким образом, действительно развитие творчества в сюжетно-ролевой игре будет проходить эффективно при соблюдении следующих психологических условий: Создание эмоционально-благополучной атмосферы. Знакомство с художественной литературой и произведениями изобразительного искусства. Развитие инициативности и самостоятельности детей в игре. Создание предметно-развивающей среды.

Таким образом. 1.Игра, как ведущий вид деятельности детей младшего дошкольного возраста, является важнейшей самостоятельной деятельностью ребенка и имеет большое значение для его физического и психического развития, становления индивидуальности и формирования детского коллектива. Поэтому игра должна найти более широкое применение в воспитательно-образовательной работе в режиме дня ДООУ и в жизни детей в домашних условиях. Различные виды игр, которые имеются в достаточном количестве в детском саду, более чем другие занятия и виды детской деятельности отвечают идеям воспитывающего и развивающего обучения детей раннего возраста.

2. Одним из наиболее эффективных путей развития игровой деятельности является использование проблемных ситуаций и словесных инструкций в работе с детьми младшего дошкольного возраста. Прямые и сложные словесные инструкции, проблемные и конфликтные ситуации доступны и понятны детям третьего-четвертого года жизни. Их использование в педагогических, дидактических и воспитательных целях стимулирует игровую деятельность детей, их интеллектуальную активность, инициативность, умение самостоятельно принимать решение.

3. Своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, способствующих закреплению в памяти ребенка недавних впечатлений, полученных при знакомстве с окружающим, а также в обучающих играх, нацеливают ребенка на самостоятельное, творческое решение игровых

задач, побуждают к разным способам воспроизведения действительности в игре. Предметно-игровую среду нужно изменять с учетом практического и игрового опыта детей. Важно не только расширять тематику игрушек, но и подбирать их с разной степенью обобщенности образа.

Таким образом, сюжетно - ролевая игра должна соответствовать современной деятельности, т.к. в связи с развитием научно - технического прогресса появляется много новой техники, много нового в жизни людей - задача психолога создать условия для отражения этого в сюжетно-ролевых играх детей.

4. При правильном влиянии на формирование игры к трем-четырем годам дети начинают увлеченно играть, отображая окружающий их повседневный быт. Они самостоятельно ставят игровые задачи и реализуют их. Для этого ребята используют разные предметные способы воспроизведения действительности: хорошо владеют действиями с сюжетно-образными игрушками, начинают свободно применять в игре предметы-заместители, адаптируются к воображаемым предметным ситуациям, переходят на обозначение и замену предметов и действий словом. Это свидетельствует о том, что сюжетно-отобразительная игра достигла совершенства и есть все основания для перевода ее на качественно новую ступень развития – на этап сюжетно-ролевой игры.

5. Наблюдение за детьми раннего возраста показало, что их игровая деятельность тесно связана с их предметно-практической деятельностью, на определенном этапе предметно-практическая составляющая может тормозить актуализацию социального опыта в игре.

Сюжетно-ролевые игры детей характеризуются низким уровнем развития: бедны по содержанию и тематике. В самостоятельных играх наблюдается многократная повторяемость сюжетов, без внесения детьми новых сюжетных линий.

Игровая тематика однообразна. Ролевое поведение характеризуется отсутствием новизны, вариативности. Игровые задачи дети решают

привычными способами.

Вопросу обогащения и организации сюжетно-ролевых игр детей младшего дошкольного возраста в детском саду не уделяется значительного времени. Консультации по данной проблеме не проводились и не запланированы в дальнейшей работе.

6. Можно дать следующие рекомендации для педагогов рассматриваемого детского сада.

Педагогам необходимо стараться не занимать время, отведенное для игры, другими видами деятельности.

Создать игровую среду в соответствии с возрастными особенностями, учитывать уровень развития детей, игровая среда должна быть динамичной. Атрибуты сюжетно-ролевой игры должны быть расположены в легко доступном для детей месте. Иногда атрибуты формируются в специально установленном порядке, а иногда детям предоставляется возможность создать игровую среду самостоятельно.

Эффективным приемом руководства играми детей младшего дошкольного возраста является прямое участие психолога в игре детей на главных ролях, причем первоначально рекомендуется использовать индивидуальную игру с данным ребенком, а в конце третьего года жизни рекомендуется применять игру психолога с подгруппой детей.

В руководстве детей большое место занимает косвенные приемы руководства, чтобы не мешать ребенку самостоятельно играть, чаще ставить ребенка в позицию «взрослого», т.к. только самостоятельная сюжетно-ролевая игра в наибольшей степени способствует развитию ребенка.

Руководство игрой должно строиться на основе результатов наблюдения за самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей.

Развитие творческой активности детей младшего возраста в сюжетно-ролевой игре будет проходить эффективно при соблюдении психологических условий: создание эмоционально-благополучной атмосферы, знакомство с художественной литературой и произведениями изобразительного искусства,

развитие инициативности и самостоятельности детей в игре, создание предметно-развивающей среды.

Литература:

1. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре (пособие для воспитателя детского сада) – М.: Просвещение, 2005. – 218с.
2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Логические схемы.– М.: Владос, 2007. – 252 с.
3. Воронова В.Я. Творческие игры дошкольников – М.: Просвещение, 1981 – 31с.
4. Гринявичене Н.Т. Игра и новый подход к организации предметно-игровой среды // Творчество и педагогика (материалы Всесоюзной научно-практической конференции). – М., 2006. – 311с.
5. Ивакина И.А. Руководство творческими сюжетно-ролевыми играми дошкольников. Учебно-методическое пособие.– Пенза, 2005. – 344 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ СИНХРОННОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ

Яковлева Ю.В.

*г. Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им.
К.Д. Ушинского*

Современное быстро развивающееся информационное пространство предъявляет дополнительные требования к системе образования, что определяет новые ориентиры и требования к педагогической деятельности и профессиональным качествам педагога.

Сегодня педагогу необходимо не только знание предмета, но и широкая компетенция в профессии, углубленная психолого-педагогическая подготовка, владение современными педагогическими и информационными технологиями, выраженная готовность и способность работать с особенными детьми, интегрировать детей со специальными потребностями. Современный педагог

должен уметь работать в команде, совместно планировать образовательную деятельность, работать в виртуальной среде, уметь отслеживать и сопровождать развитие индивидуальных успехов учащихся, организовывать внутришкольные и межшкольные проекты, давать профессиональные консультации родителям, уметь работать в поликультурной, многонациональной и поликонфессиональной среде [2, с.11].

Основные характеристики, которыми должен обладать современный педагог, диктуют выбор синхронной модели педагогического образования, при которой подготовка осуществляется одновременно как в области предмета, так и в области педагогических компетенций. Анализ научной литературы, а также результаты опытно-экспериментальной работы по проблеме, позволили сделать вывод о том, что одним из средств реализации такой модели подготовки будущих учителей является включение студентов в профессиональные пробы, обеспечивающие проблемность, рефлексивность и практическую направленность учебно-воспитательного процесса в вузе.

Включение студентов в реальные профессиональные пробы происходит в период педагогической практики. Этот этап профессиональной подготовки обуславливает единство теории и практики, способствует личностному и профессиональному развитию студентов, формирует восприятие себя как полноправного субъекта педагогической деятельности. Между тем первая педагогическая практика у студентов организуется на предвыпускном курсе.

В связи с этим возникает проблема недостаточности условий образовательной среды вуза для эффективного личностно-профессионального становления будущего учителя, а, следовательно, невозможности реализации синхронной модели подготовки студентов – будущих педагогов.

Решение этой проблемы стало возможным благодаря совместной работе преподавателей ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и общеобразовательных школ города Ярославля, на базе которых были организованы площадки для проведения практических занятий по педагогическим дисциплинам для студентов вуза.

Основным условием, обеспечивающим эффективность педагогической деятельности студентов, является взаимосвязь и взаимопроникновение педагогических средств подготовки в вузе и во время практических занятий студентов, что означает:

- развитие, применение и оценивание компетентностей, формируемых у студентов, подбор соответствующих практических заданий, выполнение их в период обучения в вузе и в ходе занятий на базе образовательных организаций;

- применение психологических знаний, педагогической теории и методических рекомендаций в практической деятельности, т.е. осмысление основных закономерностей, лежащих в основе изучаемых педагогических явлений, соотнесение наблюдаемых явлений с теоретическими знаниями, объяснение отдельных фактов и явлений с точки зрения общих закономерностей и принципов;

- проверку психологических, общепедагогических, теоретических, специальных знаний на конкретных фактах, вскрытие новых сторон изучаемых явлений;

- актуализацию ранее усвоенных знаний, способов деятельности, которые необходимы для решения поставленных перед студентами практических задач на данном этапе;

- формирование в рамках практических занятий по педагогическим дисциплинам портфолио, включающего материалы, которые позволят студенту эффективно решать профессиональные задачи в период практической деятельности;

- приобретение знаний, способов действий, источником которых является собственная деятельность студентов;

- актуализацию на практике педагогических проблем, изучение теоретических аспектов которых предусмотрено на последующих занятиях в вузе, а также осознание компетенций, которые необходимо формировать в процессе дальнейшего обучения (принцип опережения) [1].

Необходимы определенные средства и специально организованные условия, стимулирующие применение знаний, теоретическое осмысление студентами практической работы и обеспечивающие «переход» теоретических знаний в инструмент практической деятельности. Поэтому содержание занятий на базе школы включает три основных раздела: семинары, проводимые учителями-практиками совместно с преподавателями университета; посещение открытых уроков и внеклассных мероприятий, подготовленных педагогами школы; взаимодействие студентов с детьми. Занятия направлены на получение студентами общих представлений о специфике организации педагогического процесса в школе, содержании деятельности педагогов; формирование общепедагогических компетенций в работе с коллективом детей, развитие навыков анализа и самоанализа педагогической деятельности.

На практических занятиях студенты выполняют задания, способствующие приобретению навыков построения конструктивного взаимодействия между участниками педагогического коллектива, решения конфликтных педагогических ситуаций, знаний о культуре педагогического общения, развитию профессионально значимых качеств. В проведении анализа результатов выполнения таких заданий участвуют педагоги школы, они делятся личным опытом, организуют рефлекссию. Это обогащает содержание семинара, придает проблемный характер, способствует развитию мотивации на дальнейшую профессиональную деятельность.

К проведению открытых занятий привлекаются учителя и администрация образовательной организации, так программой курса предусмотрено посещение классного часа по проблемам духовно-нравственного воспитания или межнационального общения, внеурочного занятия по одному из направлений деятельности школы, встреча с ученическим активом школы, посещение одной из форм взаимодействия с родителями.

Практическая деятельность студентов на базе школы предполагает проведение воспитательной работы с классом - каждый из них становится помощником классного руководителя, организатором деятельности классного

коллектива. В течение года студенты еженедельно взаимодействуют со школьниками, принимают активное участие в жизнедеятельности класса, решая при этом поставленные перед ними педагогические задачи.

Таким образом, проведение практических занятий для студентов на базе образовательных организаций способствует включению студентов в профессиональные пробы, «погружению» студентов в педагогическую деятельность, что усиливает профессионально-прикладной аспект образовательного процесса в вузе. В процессе занятий студенты овладевают профессиональными умениями и навыками в области воспитания обучающихся, организации внеурочной и проектной деятельности, разработки и сопровождения программ индивидуального развития ребенка, а также современными образовательными технологиями для решения профессиональных задач.

Литература:

1. Байбородова Л.В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Т. II. – С. 47-52.
2. Соломин В.П. актуальные проблемы модернизации педагогического образования / Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям: сб. статей. Ч.1. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 6-14.

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Яркова А.Р.

*г. Елабуга, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №2» Елабужского муниципального
района Республики Татарстан*

Потребность в объективной оценке результатов деятельности человека всегда была и остается одной из самых значимых в любой сфере человеческой

деятельности. И чем разносторонней, многогранней эта деятельность, тем сложнее оценить ее результат. В связи с идеями модернизации образования, контроль и оценивание должны измениться радикально.

Учитывая новый государственный образовательный стандарт и сопровождающие его регламенты и методические разработки, должна внедряться новая система оценивания, построенная на следующих основаниях:

- Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику.
- Оценивание является критериальным. Основными критериями оценивания выступают планируемые результаты.
- Оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика и процесс их формирования, но не личные качества ребенка.
- Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке и взаимооценке.

Оценка делится на внутреннюю и внешнюю. Так было и раньше. Но если раньше внутреннюю оценку ставили только учителя, то теперь оценочной деятельностью занимаются совместно ученик, родитель и учитель. Предлагается три вида системы оценивания – стартовая диагностика (для определения уровня знаний, умений, для постановки учащимися целей, для коррекции), текущее оценивание (для наблюдения динамики роста учащихся), итоговое оценивание.

ФГОС – это новая система требований к результатам, структуре и условиям основной образовательной программы. А что мы оцениваем? Мы оцениваем результаты! А что понимается под образовательными результатами в ФГОС? Образовательный результат – это развитие личности на основе усвоения универсальных учебных действий (личностных, метапредметных) и предметных результатов.

Как раньше оценивали результат обучения. Учитель рассказывает, показывает, ученик запоминает, воспроизводит и получает отметку. При этом даже такие экзамены, как ГИА, ЕГЭ были настроены только на воспроизведение полученных знаний.

Теперь при переходе на ФГОС надо еще и оценить универсальные учебные действия (личностные и метапредметные) – поэтому и появляются новые требования к системе оценки.

Обучение, ориентированное на развитие личности, на внутреннюю мотивацию учебной деятельности, обязательно связано с обеспечением саморегуляции. А саморегуляция, в свою очередь, основана на самооценке.

Оценка - это процесс соотнесения результата учебного труда школьника с намеченными эталонами, чтобы выявить качество знаний и определить пути их дальнейшего совершенствования («сегодня у меня пока не очень ..., но завтра я постараюсь учесть и выполнить лучше ...»).

Хочется зачитать цитату педагога-новатора Евгения Николаевича Ильина: «В оценке зачастую мало педагогики и много власти. Задача каждого педагога строить образовательный процесс таким образом, чтобы в его оценке власти было мало, а педагогики много». Любая оценка, которую учащийся считает справедливой, неважно, положительная она или отрицательная, сказывается на мотивах, становится стимулом их деятельности и поведения в будущем.

Согласно нормативному документу:

Оценка - развернутая словесная характеристика результатов, прилежания, стремления, усилий и творчества учащегося.

Оценить – значит определить степень, уровень, качество выполнения учащимися задач, поставленными перед ними в процессе обучения.

Когда учитель оценивает учащегося, он высказывает, прежде всего, свое личное мнение о конкретной работе конкретного учащегося.

Отметка - это результат процесса оценивания, его условно-формальное (знаковое), количественное выражение оценки учебных достижений учащихся в цифрах и баллах.

Когда учитель ставит отметку, на первый план выдвигается общегосударственный стандарт качества знаний. При этом зачастую за выставленной отметкой не проявляется сам процесс получения знаний. Отметка выводится из оценки, а потому оценка должна предшествовать отметке. В практике учителей наблюдается обратная картина: учителя в начале ставят учащимся отметки и затем комментируют их. Более того, комментарий часто носит краткий, свернутый характер.

Обычно учителями используются следующие формы оценки:

- многочисленные «малые формы оценки» в ходе занятий, находящие свое выражение в мимике, жестах, модуляции голоса, обращении к ученику, в кратких одобрениях, критических замечаниях учителя;

- краткие замечания, в которых учитель высказывает в устной или письменной форме (в домашних работах, письменных заданиях, сочинениях, на рисунках или в школьном дневнике) свои суждения по поводу успеваемости и дисциплины данного ученика;

- отметки, с помощью которых по десятибалльной системе оцениваются успеваемость и определенные аспекты поведения;

- общие характеристики, включающие оценку учебных и трудовых успехов, которые пишутся в конце учебного года, при получении аттестата зрелости или для профессиональных заведений и т. п.

Сюда прибавляются оценочные высказывания учителя при посещении родителей, на родительских собраниях.

Контроль - это процедура, обеспечивающая обратную связь в получении информации о деятельности и ее результатах. Под контролем понимается система анализа и слежения за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав способа действия.

В процессе контроля за знаниями и умениями учащихся одновременно вырабатывается самоконтроль. В это время дети самостоятельно сопоставляют свои знания и умения с ответами и действиями товарищей, с требованиями учителя. Если материал усвоил неправильно, ребята сами стараются себя поправить.

Различают следующие основные виды контроля: текущий, периодический (промежуточный) и итоговый.

Текущий контроль – подразделяется на поурочный и тематический, значимость которого определяется спецификой учебного предмета.

Периодический контроль – проверка степени усвоения учащимися учебного материала за длительный период времени.

Итоговый контроль – производится накануне перевода учащихся в следующий класс или на следующую степень обучения.

Цели контроля:

- определение качества усвоения учащимися учебного материала – уровня овладения планируемыми результатами, предусмотренными программой;
- обнаружение достижений и успехов учащихся;
- указание путей совершенствования, углубления знаний, умений;
- создание условий для включения школьников в активную деятельность;
- обучение школьников приемам взаимоконтроля и самоконтроля, формирование потребности в самоконтроле и взаимоконтроле;
- воспитание у учащихся таких качеств личности, как ответственность за выполненную работу, проявление инициативы;

Исходя из основных целей деятельностного подхода в обучении, можно сформулировать некоторые положения по вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся.

1. Деятельность педагога должна быть направлена не только на определение результата в предметных знаниях и умениях, но прежде всего на процесс формирования этого предметного знания, на то, как это знание и умение приобретается учащимися совместно с учителем, группой или

индивидуально. А в целом можно сказать, что педагогические действия контроля и оценки направлены на формирование общих способностей: рефлексии как размышления о способе своих действий, обращения детей к собственным действиям через проговаривание, как готового решения, так и планируемых действий; умения выявлять трудности, условия выполнения; прогнозирование ошибок и выявление их причин; выделение главного; планирование предстоящих действий; умение вносить необходимые коррективы и т.д. Обсуждая вместе с учителем различные способы решения задачи, ребенок учится контролировать и оценивать свои шаги.

2. Деятельность педагога должна быть направлена на формирование у учащихся умений учиться, в том числе:

- учить себя при самоконтроле отслеживать выполнение своих действий, своевременно обнаруживать ошибки и вносить необходимые коррективы;

- определять границу своих знаний и незнаний;

- делать содержательный запрос, чтобы проверить себя, к различным источникам: к учебнику; к разным видам словарей; к памяткам, составленным самими же детьми; к товарищам; к учителю; к родителям.

К основным типичным субъективным ошибкам оценивания в школе относятся:

- великодушие, снисходительность. Проявляется в завышении отметок. Крайней формой великодушия в оценках обучаемых явилась проценомания;

- перенос симпатии или антипатии с ученика на оценку (отметку):

- оценка по настроению;

- отсутствие твердых критериев (преподаватель ставит высокие отметки за слабые ответы, и наоборот);

- центральная тенденция (проявляется в стремлении избежать крайних отметок, например, не ставить единиц, двоек и десятков);

- неустойчивость системы (преподаватель то долго не спрашивает, то весь урок опрашивает);

- близость оценки той, которую ставят коллеги (например, по большинству предметов ученик не отличается успехами, в такой ситуации трудно выставить высокие отметки по своему предмету);

- ошибки ореола (проявляются в тенденции преподавателя оценивать только положительно или отрицательно тех учащихся, к которым он относится соответственно либо положительно, либо отрицательно);

- перенос оценки за поведение на оценку по учебному предмету;

- завышение и занижение отметок и др.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя // Серия стандарты второго поколения. – М.: -Просвещение, 2011. – 159 с.

2. Миронов А.В. Как построить урок в соответствии с ФГОС. – Волгоград: Учитель, 2013. – 174 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Серия стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

4. Фундаментальное ядро содержания общего образования/ Рос. Акад. Наук, Рос.акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2014.

5. Атаманова О.В., Васильевой Н.В и др. Критерии оценивания ученических проектов .URL:<http://festival.1september.ru/articles/526848/>